

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**



**JOSÉ LUIZ COSTA**

**AS ANTINOMIAS DO ENSINO DE FILOSOFIA:  
caminhos e possibilidades para o seu ensino à luz da literatura**

**São Carlos-SP  
2021**

**JOSÉ LUIZ COSTA**

**AS ANTINOMIAS DO ENSINO DE FILOSOFIA:  
caminhos e possibilidades para o seu ensino à luz da literatura**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia, Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para a obtenção do título de Mestre.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Paula Ramos de Oliveira**

**São Carlos-SP**

**2021**

Costa, José Luiz

AS ANTINOMIAS DO ENSINO DE FILOSOFIA:  
CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA O SEU ENSINO  
À LUZ DA LITERATURA / José Luiz Costa -- 2021.  
86f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São  
Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Paula Ramos de Oliveira  
Banca Examinadora: Luiz Bezerra Neto, Camila Perez da  
Silva, Paula Ramos de Oliveira  
Bibliografia

1. Ensino de Filosofia. 2. Filosofia e Literatura. 3.  
Antinomias do Ensino de Filosofia. I. Costa, José Luiz. II.  
Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia

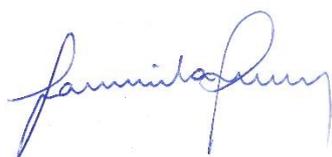
**Folha de Aprovação**

Assinatura dos membros da Comissão Examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Mestrado do Candidato José Luiz Costa realizada em 30/06/2021:



---

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar



---

Prof.ª Dr.ª Camila Perez da Silva  
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL



---

Prof.ª Dr.ª Paula Ramos de Oliveira  
Universidade Estadual Paulista – UNESP - Araraquara

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

## DEDICATÓRIA

Dedico esta trajetória de estudos à minha família de sangue (Meu pai José - *em memória* – Minha mãe Inailda e meus irmãos, Sérgio, André, Elaine, Luciana e Samuel); à minha família que se constituiu a partir de um laço de afetividade (minha esposa Isabel e meus filhos Vinícius e Vítor). Dedico também a todos que acreditaram em mim e me deram um apoio enorme para que eu pudesse estudar minha graduação na UNESP de Araraquara e agora essa pós na UFSCar, em especial à minha esposa, pois foram tempos difíceis e ela sempre esteve firme ali me encorajando, e se em algum momento eu desisti de desistir, foi por causa dela.

## AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus pelo dom da vida.

Agradeço a todos aqueles que fazem ou fizeram parte da minha história, principalmente aos meus pais, que mesmo sem terem tido a oportunidade de estudar, sempre me incentivaram ao estudo e sempre fizeram o que estava dentro das suas capacidades para que eu continuasse meus estudos.

Aos meus amigos que sempre foram leais comigo, me incentivando sempre nos estudos. Principalmente às queridas amigas Camila, Juliana, Adriana, Rosângela, Sabrina e Viviane, que vibraram tanto comigo quando ingressei no mestrado.

Aos meus alunos, especialmente aqueles que participaram deste projeto sem os quais, nada disso seria realidade.

Ao grupo gestor da Escola Estadual Edésio Castanho, que permitiram-me todas as condições para realizar as etapas deste projeto.

Ao apoio e compreensão imensuráveis da Paula, que muito mais do que minha orientadora, se revelou uma amiga que deu vida a todo este projeto.

Aos colegas da turma do Mestrado Profissional em Filosofia da UFSCar, Silena, Roberta, Mateus, Tiê e Marcelo, que muito me auxiliaram, principalmente nestes tempos de pandemia, onde eu achei que não daria conta da execução de tal projeto.

E por fim, agradeço à CAPES, que financiou esta minha pesquisa me concedendo uma bolsa sem a qual, eu não teria tempo suficiente para me dedicar aos estudos que se fizeram necessários para esta etapa da minha vida.

Por tudo, a todos vocês, agradeço de coração!

“O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano” (Paulo Freire, 2011. p.60).

## RESUMO

A presente dissertação apresenta uma análise sobre o ensino de filosofia no Brasil, onde se busca identificar o trajeto do ensino desta disciplina no âmbito das legislações que regulamentam a educação brasileira e as formas como as políticas públicas encaram essa questão que é tratada em todas as legislações com orientações ideológicas inteiramente enviesadas. O ensino de filosofia propriamente dito também é tema deste trabalho onde se faz a abordagem de algumas contribuições sobre o ensino de filosofia, fazendo uma leitura de diferentes autores que trataram deste tema, mostrando que pensar o ensino de filosofia já é uma tarefa eminentemente filosófica, que nos leva a um debate longo, porém profícuo, demonstrando possibilidades de variadas formas do ensino da disciplina em foco. O objetivo deste trabalho está em demonstrar que uma das possibilidades de se ensinar filosofia está na relação que esta estabelece com a literatura e vice-versa. Portanto, buscou-se fazer uma aproximação do aluno com a filosofia através da leitura de textos literários dentro da categoria juvenil, que em tese se apresenta como um tipo de leitura mais prazerosa. O que se pôde verificar na prática é que os alunos passam a se interessar mais pela filosofia quando percebem que esta, está tratando de questões que são tão próximas a eles.

**Palavras-chave:** Filosofia; Ensino de Filosofia; Antinomia; Literatura

## **ABSTRACT**

This dissertation presents an analysis of the teaching of philosophy in Brazil, which seeks to identify the course of teaching this discipline under the legislation that regulates Brazilian education and the ways in which public policies address this issue, which is addressed in all legislation with entirely skewed ideological orientations. The teaching of philosophy itself is also the subject of this work, which addresses some contributions on the teaching of philosophy, reading different authors who have dealt with this theme, showing that thinking about the teaching of philosophy is already an eminently philosophical task, which leads us to a long but fruitful debate, demonstrating possibilities of various forms of teaching the subject in focus. The objective of this work is to demonstrate that one of the possibilities of teaching philosophy is in the relationship it establishes with literature and vice versa. Therefore, we sought to bring the student closer to philosophy through reading literary texts within the youth category, which in theory presents itself as a more pleasurable type of reading. What could be seen in practice is that students become more interested in philosophy when they realize that it is dealing with issues that are so close to them.

**Keywords:** Philosophy; Teaching of Philosophy; Antinomy; Literature

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
<b>PARTE 1 – O ENSINO DE FILOSOFIA E A LEGISLAÇÃO: caminhos e descaminhos.....</b>	<b>19</b>
1.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO DE FILOSOFIA.....	22
1.2 A CARACTERIZAÇÃO DA FILOSOFIA PERANTE A LEI.....	30
1.3 A FIOSOFIA PEDE PASSAGEM.....	33
1.4 VOLTANDO UM, OU DOIS, OU...PASSOS ATRÁS.....	38
1.5 BREVES CONSIDERAÇÕES.....	43
<b>PARTE 2 – O ENSINO DE FILOSOFIA: perspectivas e debates.....</b>	<b>44</b>
2.1 O ENSINO DE FILOSOFIA TÊ-TE À TÊ-TE.....	47
2.2 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: formação que transforma.....	52
2. 3. AS ANTINOMIAS DA FILOSOFIA E DO SEU ENSINO.....	55
<b>PARTE 3 – ENSINO DE FILOSOFIA E LITERATURA: convergentes ou divergentes?.....</b>	<b>61</b>
3.1 A LITERATURA E EU.....	61
3.2 FILOSOFIA E LITERATURA: muito mais que algo em comum.....	62
3.3 FILOSOFIA E LITERATURA: domínios em comum?.....	70
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>

## 1. INTRODUÇÃO

*Temos uma história cultural e política por quase 500 anos de submissão. Temos uma “raça” de políticos que, de facto, se têm recusado a preocupar-se com a educação. Temos a triste herança da ditadura com a deterioração das possibilidades culturais e económicas daí resultante. Temos espaços quase sempre muito feios, a que chamamos escolas e que, na sua maior parte, estão carregadas numa situação de desespero avassaladora. Temos uma classe dominante que ao longo da história privilegiou interesses estrangeiros, que simplesmente são estranhos à maioria da população trabalhadora. Em suma, desta visão apocalíptica fica a certeza que só nos restam dois caminhos: uma corrida desenfreada no sentido de desistirmos, ou a tenacidade para recomeçarmos; o derrotismo niilista ou daquela centelhazinha de esperança iluminadora que se diz apoderar-se dos corações daqueles que, pelo mundo afora, sobrevivem a cataclismos (MORAIS, 1991, p.58).*

Desde os primórdios da educação no Brasil, observa-se que a escola faz parte de um projeto de permanente dominação de uma classe, que aqui chamamos de expropriadora, sobre a classe expropriada. O papel desta instituição tem sido, ao longo do tempo, o de servir aos interesses econômicos dos grupos superiores que têm, dentre seus objetivos, o interesse de manutenção do seu *status quo*. A prática colonizadora que as classes abastadas vêm perpetuando desde a chegada dos europeus aqui no território tupiniquim, colocam cada vez mais em evidência a distinção entre senhores e servos, senhores e escravos. Sendo assim, podemos afirmar que a educação no Brasil apresenta duas características, ou melhor, dois objetivos distintos: formação e manutenção da classe dominante por um lado, e a domesticação da classe dominada por outro.

A tão desejada emancipação ou libertação do povo das amarras dominantes do capitalismo, sobre as quais se assentaram a construção do nosso país, parecem estar no lugar que as classes abastadas sempre quiseram que estivesse, ou seja, num lugar inalcançável para a grande maioria absoluta da população. Isso, fica mais claro quando nós, professores (da rede pública neste caso), comemoramos o sucesso de um de nossos alunos quando do seu ingresso nos cursos superiores das faculdades estandardizadas como de *excelência*. O que deveria ser uma regra, passa a ser uma exceção. Não existe um projeto educacional que promova a liberdade, a

igualdade de fato (já que a liberdade de direitos que por hora é reconhecida na Carta Magna<sup>1</sup> brasileira fica apenas, como se diz popularmente, “no papel”).

Esse projeto de nação, elaborado por uma minoria, é que vai estabelecer e determinar o conjunto das políticas públicas voltadas para a educação; políticas essas, que permeadas pelo pensamento dominante se encontram recheadas, ou melhor, repletas de um conjunto ideológico que se sobrepõem aos ideais das classes exploradas. Essa colonização contemporânea que caracteriza as relações e os projetos educacionais no nosso país, vem diretamente ao encontro de um projeto maior que visa colocar a forma de ser e de estar no mundo de uma determinada classe, como forma hegemônica. A cultura que prevalece neste projeto político, é a cultura dominante. Daí, inferimos que toda a situação pela qual passa a escola pública em nosso país, faz parte de uma ação deliberadamente pensada e efetivamente posta em prática, com o intuito de construir em nosso imaginário as condições perfeitas para que acreditemos serem, as políticas neoliberais, a melhor forma de condução da vida humana, sendo a única que pode promover no sujeito a tão sonhada e desejada liberdade. A produção deliberada do caos educacional, serve como uma espécie de fermento para a proliferação dos ideais neoliberais, que se assentam sobre a bandeira do que podemos chamar de pseudoliberalidade individual.

Como bem descreve Moraes (1991) na epígrafe que inicia esta seção introdutória, vemos que o projeto neoliberal de educação acaba por promover resultados catastróficos no que diz respeito à formação cultural deste povo como um todo. A isso, podemos acrescentar o cenário de sucateamento estrutural das escolas (se é que podemos pensar que a escola pública já teve, em algum dos governos que por aqui passaram, tanto em tempos democráticos quanto no período da ditadura, um momento áureo na sua política estrutural; a escola pública, que foi planejada para acolher os filhos da classe trabalhadora, desde a sua concepção, vem sendo relegada ao descaso das políticas públicas), de desvalorização dos profissionais da educação, de redução orçamentária a cada ano, da aparente criação de uma contracultura escolar e educacional, onde a escola perde, de certo modo, seu sentido de ser ou a sua essência. Digo essência aqui porque a civilização ocidental, europeizada ou americanizada (aos modos dos americanos do norte), atribuiu à escola, o *locus* por excelência da educação. E educação, aos modos freireanos, é o caminho para a

---

<sup>1</sup> Me refiro aqui à Constituição brasileira de 1988, que ficou também conhecida como “Constituição Cidadã.”

formação crítica do indivíduo, capacitando-o para a promoção da transformação social, onde ele supera sua “curiosidade espontânea”, para desenvolver sua “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2011, p.60).

A história do Brasil, no que se refere à construção de um sistema educacional que possa contribuir para a formação do seu povo e, com toda a certeza, minimizar o impacto das desigualdades sociais, é cheia de percalços que acabam por alargar as margens do abismo que separam aqueles que se acham detentores do direito à educação (as classes privilegiadas economicamente, a classe dominante), e aqueles que se encontram marginalizados e excluídos desse mesmo direito (as classes menos privilegiadas economicamente, a classe dominada).

Ao analisar a constituição das redes escolares de educação no Brasil, Akkari (2001)<sup>2</sup>, aponta quatro momentos distintos durante o século XX em que se discute qual seria o melhor sistema educacional para o Brasil. O primeiro período, que vai de 1934 a 1962 é marcado nos anos 30 “pela discussão entre católicos e leigos quanto às orientações gerais da política educativa no país” e nos anos 50 e 60, o debate se deu entre aqueles que defendiam as escolas particulares e os que defendiam as escolas públicas; o segundo período corresponde aos anos de 1962 a 1964, onde surge o movimento em prol da educação popular, com profundo embasamento em Paulo Freire; um terceiro momento é o período do Regime Militar propriamente dito, que “interrompe as campanhas de alfabetização popular” e o último período conforme aponta o autor, se inicia nos anos 80, com a retomada democrática, onde se estabeleceu um debate em “torno da democratização do ensino e da permanência das crianças desfavorecidas na escola”.(AKKARI, 2001, pp. 164-165)

No livro *Educação e luta de classes*, Aníbal Ponce (2001) faz um trabalho de análise do fenômeno educação em diferentes povos e épocas, onde ele vai nos apresentando pelos diferentes capítulos da obra, a tese que direciona seu escrito em questão. Para ele, a característica primordial da educação, desde o momento do surgimento da sociedade dividida em classes – neste caso vale ressaltar então, que para o autor, essa condição existe desde o princípio da história da humanidade, o que nos faz lembrar então Karl Marx e Friedrich Engels (1998, p.40), no *Manifesto Comunista*, com a emblemática frase introdutória: “A história de todas as sociedades

---

<sup>2</sup> Segundo Akkari, esses períodos aos quais se refere são “lutas em prol da escola pública no Brasil”, que acabam sofrendo influência de ideologias que, muitas vezes, são importadas, como por exemplo a “penetração protestante norte-americana no Brasil.

até hoje existentes é a história das lutas de classes” – encontra-se no que ele chama de uma progressiva "popularização" da cultura. Inicialmente, por ser atributo, ou melhor, propriedade exclusiva das classes abastadas – ou, como escreve Marx, dominantes – a educação era quase que totalmente negada às classes dominadas. No entanto, as transformações econômicas pelas quais passaram inevitavelmente todas as sociedades, possibilitaram algumas mudanças sensíveis no *status quo*. Massas cada vez maiores de indivíduos passaram a ter acesso a uma educação que podemos chamar aqui de *conveniente*<sup>3</sup>. Porém, é claro que essas transformações ocorreram por conta de muitos conflitos. As classes dominadas sempre tiveram de lutar, e frequentemente essas lutas aconteciam, ou melhor, ainda acontecem, de modo extremamente violento. A Revolução Francesa, que promoveu a emancipação da burguesia, e a Revolução Soviética, que visava a libertação do proletariado, são dois grandes exemplos destas lutas sangrentas que mostram a luta das classes desfavorecidas pelos seus direitos. Nestes termos, o estudo da História da Educação é inseparável do estudo das lutas de classes.

O acesso à educação parece ser visto ainda como um beneplácito das classes dominantes e não como um direito conquistado pelas classes dominadas. Deste modo, vemos os ideais das classes dos dominadores enraizando-se como ideias de todas as classes, caracterizando assim, a educação no Brasil, como um favor por parte daqueles que são os responsáveis pelos estabelecimentos das políticas educacionais.

Para Ponce,

O conceito da evolução histórica como um resultado das lutas de classe nos mostrou, com efeito, que a *educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência*. Pedir ao Estado que deixe de interferir na educação é o mesmo que pedir-lhe que proceda dessa forma em relação ao Exército, à Polícia e à Justiça. Os ideais pedagógicos não são criações artificiais que um pensador elabora em isolamento e que, depois, procura tornar realidade, por acreditar que elas são justas. Formulações necessárias das classes que estão empenhadas na luta, esses ideais não são capazes de transformar a sociedade, a não ser depois que a classe que os inspirou tenha triunfado e subjugado as classes rivais. A classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas idéias. (PONCE, 2001, p.169, grifos do autor).

---

<sup>3</sup> Chamo aqui de uma educação conveniente porque fica claro, no referido livro, que as classes dominantes foram, de certa forma, dosando o acesso à educação às classes subalternas, constituindo-se assim, numa educação regulada por seus interesses.

Por isso mesmo, permeado por esses conflitos de interesses, podemos compreender que a construção de um sistema educacional sólido em nosso país, que vise propiciar uma educação também sólida, está longe de se realizar. A condução das políticas públicas que seriam necessárias para alcançar tal objetivo está subordinada a vieses ideológicos predominantes, que acabam por obstaculizar a formação escolar. Formação esta entendida como algo intrinsecamente humano, que reflete o próprio caráter humano. Aquilo que Werner Jaeger (2010) denominou muito bem em seu livro como “*Paideia*”, relacionada à elevação do próprio espírito, tendo a educação/formação como elemento primordial no que concerne à construção de um sujeito dotado de capacidade de pensamento e de discernimento. Como afirma Jaeger,

Homens e animais, na sua qualidade de seres físicos, consolidam a sua espécie pela procriação natural. Só o Homem, porém, consegue conservar e propagar a sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão (JAEGER, 2010, p.03).

Os sujeitos que exercem a profissão docente são remetidos diariamente a uma enormidade de situações que, em certos momentos, fazem refletir sobre o seu papel enquanto professores. Nestas reflexões, por várias vezes nos pegamos completamente desanimados com todo o processo educacional; paira em nós um sentimento de “*derrotismo niilista*” (grifo meu), que nos faz desacreditar na educação enquanto processo consistente de transformação da espécie humana. Por outro lado, porque somos também idealistas, somos muitas vezes arremessados a um universo de esperança no processo educacional, um *otimismo*, ao modo de Leibniz (2004), que nos faz entender a educação como parte de um conjunto de *princípios universais e perfeitos*, e que se encontra na porção maior, que é o bem, se transformando na única alternativa para que este mundo se transforme no melhor dos *mundos possíveis*.

A crença no processo de educação de um povo como um dos únicos, senão, o único caminho para que possamos sobreviver aos “*cataclismos*” e aos desígnios “*apocalípticos*” que pairam sobre nossas cabeças, é partilhada por todos aqueles que estão direta, ou indiretamente ligados à essa área. E esses sentimentos se acentuam, principalmente, numa era de *pandemia* provocada por um vírus

denominado de COVID-19, cuja letalidade é deveras significativa. Nesse *ínterim*, assistimos a uma verbosidade artilosa que busca proliferar um sentimento anticientífico, disseminando uma descrença no processo de educação do povo, o que gera, portanto, uma desconstrução do conhecimento enquanto saber; saber este que pode promover melhoras significativas nas condições de existência humana. Essa negação do conhecimento em si, que acaba relegando à ciência e à educação patamares inferiores de importância, traz prejuízos enormes para a prática cotidiana do exercício da docência.

Entretanto, não devemos nos esquecer que a educação só se realiza na vida prática. São as condições materiais que vivemos a verdadeira força motriz das transformações humanas. Podemos perceber que em diversos momentos da nossa história, as diferentes ideias e instituições políticas refletem diretamente essas condições, que encontram no modo de produção dos bens materiais, sua principal força. Marx (1974, p.136) nos diz que “o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual”. Desta forma, convém lembrar aqui que esta pesquisa em questão, visa ser um trabalho voltado para a prática do trabalho docente em sala de aula, que é o lugar onde acontece o processo de ensino/aprendizagem e também, o lugar onde se pode promover a transformação da consciência de classe.

O ensino de filosofia na escola pública, que vou buscar discutir nesta dissertação (com toda a certeza de que essa discussão é apenas a ponta de um *iceberg*, e que por esta razão não darei conta de esgotá-la neste trabalho e acredito que com tudo o que já fora discutido e escrito a respeito também não se consegue encerrar este assunto), deve então estar orientado para a formação dos filhos da classe trabalhadora, já que a minha principal preocupação está em, por um lado, desenvolver nestes alunos, através do exercício da leitura, o gosto para a apreciação dos textos filosóficos – que na sua grande maioria são textos áridos e que não despertam o interesse de uma juventude que está sendo ensinada justamente para aceitarem as condições de existência como elas se nos apresentam – promovendo assim, uma aproximação das diferentes discussões e conhecimentos que foram construídos na história da humanidade; e por outro, a partir desta aproximação com a filosofia, leva-los à reflexão das suas próprias condições de existência para que ao menos, possam ter em mente qual é o seu lugar no mundo, podendo identificar as determinações políticas, sociais e econômicas, sobre o conjunto das relações entre

os homens, ou seja, entenderem quais são as regras do jogo que determinam a posição de cada indivíduo ou de cada classe social, buscando embasamento numa concepção de educação que tem por princípio o materialismo histórico-dialético de Marx, e na sua proposição prática concebida por Gramsci, que busca relacionar (se é possível criar esse trinômio), educação/formação/prática. Segundo Baptista,

A educação na concepção gramsciana, portanto, só poderia estar voltada para a transformação da concepção do mundo dos sujeitos, através de uma filosofia capaz de abalar as “fortificações”, de transformar as mentalidades e de permitir a elevação cultural, ou seja, a filosofia da práxis! (BAPTISTA, 2010, p. 182)

Partindo-se desse pressuposto de que a transformação social, política e espiritual encerra-se no conjunto das relações práticas entre os seres humanos, propõe-se aqui, a partir do ensino da filosofia, um pensar sobre o processo de reinvenção diária da prática docente que se faz tão necessária no cotidiano escolar, quer em dias mais sombrios como estes pelos quais estamos passando, quer em dias áureos, como podemos observar em alguns momentos da nossa história.

Para isso, busca-se discutir nesta dissertação sobre o ensino de filosofia e as suas várias *nuances*, ou seja, pensarmos sobre o caráter *antinômico* da filosofia o qual, dá a este campo do conhecimento uma particularidade diante das demais áreas do saber e assim, pensar sobre as diferentes possibilidades que se abrem no horizonte de um professor de filosofia: as várias formas de se trabalhar conteúdos filosóficos, a utilização de diferentes recursos que podemos chamar aqui de didáticos, para a consecução do seu trabalho e da efetividade destes para o objetivo de todo professor, que é a formação de um indivíduo que constrói autonomamente a si próprio, como bem definiram os “participantes das jornadas internacionais de estudo” na “*Declaração de Paris para a Filosofia*”, que culminou num documento criado pela UNESCO<sup>4</sup>,

*Consideramos* que a atividade filosófica, que não subtrai nenhuma idéia à livre discussão, que se esforça em precisar as definições exatas das noções

---

<sup>4</sup> Philosophie et Democratie dans le Monde – Une enquete de l’UNESCO. Librairie Generale Française, 1995. P. 13-14. A versão traduzida da Declaração de Paris para a Filosofia utilizada nesta dissertação encontra-se disponível em: <https://www.ufjf.br/pensandobem/files/2009/10/Declaração-de-Paris-para-a-Filosofia-UNESCO.pdf>.

utilizadas, em verificar a validade dos raciocínios, em examinar com atenção os argumentos dos outros, permite a cada um aprender por si mesmo [grifos do autor] (1995, p.01).

Este trabalho será dividido em três partes, já que são vários os autores que trabalham sobre esta temática do ensino de filosofia, desde as suas bases legais, até a mais profunda reflexão filosófica, o que demonstra que discutir o ensino desta disciplina já é em si mesmo uma tarefa eminentemente filosófica.

Assim, no primeiro capítulo, será abordado ensino de filosofia através do conjunto de legislações estabelecidas no Brasil, primordialmente após a promulgação de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, passando pela Lei Nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que torna obrigatória a presença da Filosofia como disciplina em todas as séries do Ensino Médio. Também, trazer à luz as deliberações das Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (OCNEM), de 2006, dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), dos PCN+Ensino Médio (PCN+EM), das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 2010 e o debate de alguns pensadores sobre a relação entre o ensino de filosofia institucionalizado legalmente e a própria filosofia. E por fim, discutir sobre a implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de 2017, que traz uma nova sistematização do ensino médio nas escolas, diminuindo drasticamente a carga-horária das disciplinas base da formação dos jovens.

No segundo capítulo, a proposta é pensar sobre uma gama de escritos que abordam a questão da filosofia propriamente dita e do ensino de filosofia em si mesmo. Das suas dificuldades e desafios, elaborando uma reflexão sobre as diferentes abordagens que se podem fazer presentes quando o assunto é o ensino de filosofia dentro do processo ensino e aprendizagem e da relação educando e educador.

E por fim, na terceira parte deste trabalho, abordar a relação existente entre a filosofia e a literatura como forma, ou como mecanismo que pode viabilizar o ensino desta disciplina que, no mais das vezes, é encarada como um desafio difícil de ser transposto, gerando, naqueles que ainda não tiveram contato com o saber filosófico, ou naqueles que ainda não construíram uma concepção sobre o que é a filosofia, um certo distanciamento e repulsa com relação à esta área do saber. Para tal, faz-se necessário uma abordagem *in loco*, na sala de aula, como atividade empírica que demonstre esta relação entre filosofia e literatura como algo que possa facilitar o

acesso ao conhecimento filosófico, despertando o interesse dos alunos para uma relação de maior proximidade com este tipo de conhecimento.

## 2. O ENSINO DE FILOSOFIA E A LEGISLAÇÃO: caminhos e descaminhos

A ideia de educação e principalmente do ensino da disciplina de filosofia que será exposta aqui, e que permeia todo este trabalho, está baseada na concepção de um advento que tem como principal característica permitir a continuidade da vida humana em sua plenitude, ou seja, que é através do processo educacional que o homem se caracteriza enquanto ser humano, diferente de todas as outras espécies vivas que habitam este nosso planeta. Jaeger (2010), afirma que o desenvolvimento humano está diretamente atrelado às práticas educacionais de um povo e que a educação é o veículo por meio do qual o homem se constrói, física e espiritualmente. Para ele,

Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana. A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. Na educação, como o Homem a pratica, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo. É nela, porém, que essa força atinge o mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da vontade, dirigida para a consecução de um fim (JAEGER, 2010, p. 03-04).

Essa concepção totalizante do que é a educação, demonstrada por Jaeger, parece estar presente no conjunto ideário que perpassa toda a construção de políticas públicas voltadas para o campo da educação ou, pelo menos, toda essa concepção de que a educação é o caminho por meio do qual o homem pode ser transformado e se tornar transformador, se faz presente em grande parte dos documentos que têm o papel de dar as diretrizes para a educação como um todo. Parte do conjunto desses ideais aparecem de modo explícito nas leis. Porém, apesar das legislações nacionais e dos documentos orientadores da Educação Básica<sup>5</sup> apontarem para a ideia de uma formação geral do indivíduo nestes estágios da formação do homem, já que no seu

---

<sup>5</sup> O artigo 21 da LDB (1996), no seu inciso I, define que a Educação Básica é composta por três etapas do que podemos chamar de *educação formal* do homem – já que essas etapas da educação são tuteladas por uma rede de ensino que se situam nas instituições públicas e privadas – e compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e se completa com o Ensino Médio.

estágio final que é o Ensino Médio, o educando deve estar apto a (i) estar preparado para o trabalho e a prática da cidadania e também ser capaz de adaptação flexível às mudanças posteriores, (ii) seu aprimoramento como pessoa humana e sua formação ética e o desenvolvimento da sua intelectualidade e criticidade de forma autônoma, (iii) compreender os processos produtivos desde os seus fundamentos científicos-tecnológicos e sua aplicação teórica e prática, vamos perceber mais à frente o engodo em que essa teorização universalizante da educação básica se transforma no momento de transformá-la em realidade.

Quando nos atemos a esses princípios presentes na legislação e na concepção de que é por meio da educação que o homem se constrói física e espiritualmente, somos irremediavelmente levados ao entendimento de que a educação é condição *sine qua non* para a realização plena do indivíduo. Porém, apesar de a concepção da educação como uma *paideia* parecer explícita nos documentos oficiais, não é bem assim que acontece na prática.

Quando os operadores das políticas públicas estabelecem normas e diretrizes que vão guiar e nortear as práticas educacionais, eles acabam privilegiando determinados conteúdos em detrimento de outros, e acabam, estabelecendo como mecanismo para camuflar a deficiência do sistema educacional, a ideia de transversalidade, que se transforma no principal argumento utilizado por muitos quando o assunto é a estruturação do conjunto de disciplinas que vão construir a “cara” da educação no Brasil.

A partir da concepção do que é transversal, a transversalidade proposta pelos agentes políticos responsáveis pela implementação das políticas públicas educacionais se encontra um tanto quanto equivocada, o verdadeiro sentido do que é transversal diz respeito à construção de um diálogo entre os diferentes campos do saber, Como então construir um diálogo entre filosofia, história, geografia, sociologia e outras tantas disciplinas, se o educando, a quem deveríamos fornecer os elementos necessários que vão possibilitar a ele mesmo construir esse diálogo, não tem contato com os conhecimentos estruturantes do pensamento filosófico, por exemplo?

Silva (2002) afirma que a “Filosofia no Segundo Grau”, - o que hoje chamamos de Ensino Médio -, tem um papel árduo e complexo, porque ela

aparece com o escopo de concretizar a ligação entre o currículo e a formação, de estabelecer os liames intradisciplinares entre conteúdo e processo cognitivo e de proporcionar os meios para a articulação entre a experiência de aprender e a experiência de viver, fazendo com o ato educativo se transforme em participação e em construção de uma relação equilibrada entre a escola, o indivíduo e a sociedade, ilustrando primeiramente tais relações através do fornecimento de instrumentos para que o aluno reconheça ou construa a articulação interna ao seu aprendizado e este com a sua vida concreta e o conjunto de suas perspectivas (p. 159-160).

Ainda nesta discussão do que podemos entender por transversalidade e do caráter enviesado que é dado à esta temática no Brasil de hoje, pode-se retomar o texto de Fonseca (2011)<sup>6</sup>, onde ele faz uma análise da construção teórica de Foucault, apontando que este último se utiliza de observações no campo da filosofia, da história e da educação para compreender a cultura helenista (sociedade greco-romana) de fins da Idade Antiga, com o objetivo de fazer a análise do homem medieval e moderno. Podemos perceber claramente, dadas as suas especificidades, que cada campo do saber, dentro da análise foucaultiana, tem um papel singular para que se possa atingir os objetivos propostos pelo filósofo. Nos dizeres de Fonseca,

Considerando o conjunto de seus trabalhos, parece correto afirmar que, em Foucault, a filosofia corresponde a uma atitude de contínua problematização daquilo que se apresenta como evidência e, nesse sentido, pode ser compreendida também como a atitude consistente na crítica permanente do presente e daquilo que somos. A história será compreendida como o lugar de irrupção de singularidades, singularidades não necessárias ou acontecimentos, sob cuja marca se constitui o presente tal como o conhecemos. Em Foucault, o problema da educação, por sua vez, não remete diretamente ao âmbito restrito dos processos de ensino e aprendizagem, mas ao âmbito mais amplo e fundamental das formas históricas de subjetivação (FONSECA, 2011, P.154-155).

A construção das individualidades e da formação das consciências só pode ser possível, quando atravessadas pelos diferentes conteúdos e formas de saber construídos historicamente pelo ser humano, onde estas concepções que parecem seguir caminhos distintos acabam se cruzando e assim, formam o verdadeiro sentido do que é o homem. Deste modo, a transversalidade tem sim um papel fundamental no processo de educação, quando trabalhada no sentido de inclusão de conhecimentos e de conteúdos, e não quando utilizada numa tentativa de exclusão,

---

<sup>6</sup> O texto a que me refiro aqui traz como título “*O cruzamento entre a filosofia, a história e a educação na interpretação foucaultiana do diálogo Alcibíades*”, publicado em 2011 pela Autêntica Editora.

ou mesmo de fusão destes, quando são colocados de forma equivocada como conhecimentos pertencentes à uma mesma área do conhecimento e assim, podem ser trabalhados sem se atenha às especificidades de cada um deles.<sup>7</sup>

## 1.1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO DE FILOSOFIA

A seção que por ora se apresenta, inicia-se a partir de uma leitura que aborda algumas análises acerca do que podemos chamar de coações internas e externas, como também os mecanismos de construção da subjetivação, elaborados por diferentes autores, relacionado com as características dos dias de hoje, passando pela ideia do modo como as informações são absorvidas, como pensamos e sentimos e como o ensino, dentro da perspectiva escolar, está inserido neste processo.

O sistema educacional institucionalizado, personificado na escola, também produz subjetividades. A escola desempenha muito bem seu papel de conduzir

a forma como pensamos, agimos, como nos relacionamos com o mundo. Pode, inclusive, ser considerada como a primeira instituição que nos coloca intensamente em um processo de socialização, em que se apresenta em si um aspecto formativo (MONTEIRO, 2016, p.15).<sup>8</sup>

A narrativa presente, ou melhor, os discursos que estruturam a educação no Brasil, e especificamente a disciplina de Filosofia, que é o objeto principal neste estudo, estão eivados de enunciados nos quais, podemos perceber as configurações

---

<sup>7</sup> A reforma da Educação Básica no Ensino Médio, promovida no Brasil com a Lei 13.145/17, traz como seu principal documento norteador, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca justamente promover uma desconstrução das especificidades de cada saber, relegando-os assim à uma grande área do conhecimento, e também, descaracterizando a formação específica de cada docente desta área, onde cada um pode ministrar todas as disciplinas que se referem à sua grande área.

<sup>8</sup> Monteiro, Raquel Alvim. **A Filosofia no ensino médio: possibilidades e experiências**. Belo Horizonte, 2016. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

estratégicas de poderes, saberes e verdades que fazem parte do jogo político. Para Monteiro,

As diretrizes da educação nacional asseguram que a educação abrange os processos de formação relacionados com a vida familiar, a convivência no trabalho, nas instituições, nos movimentos sociais, na organização da sociedade civil e nas manifestações culturais, preparando o educando para o trabalho e para a cidadania (MONTEIRO, 2016, P. 17).

A própria Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 36, Inciso II, vai nos dizer que a educação básica deve capacitar o aluno “(...) de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Lei n. 9.394/96, Artigo 36, Inciso II). Esses documentos orientadores da educação básica afirmam que o aprimoramento do educando como pessoa humana, só podem acontecer a partir de uma formação ética e da compreensão dos processos produtivos. De acordo com essa perspectiva, o ensino de filosofia é instituído em uma educação escolar que deve estar envolvida com o mundo do trabalho e a prática social. A justificativa para esse ensino é o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico” (BRASIL, 2008, p.28). O ensino de filosofia é justificado na medida em que proporciona um pensamento crítico e reflexivo a partir do desenvolvimento de *fala, leitura e escrita*.

E dessa forma, podemos constatar com toda a certeza de que a escola não é um lugar neutro. Elas (as escolas),

conformam o cenário – algumas vezes silencioso, outras buliçoso – de permanentes e múltiplas disputas políticas, econômicas, sociais e culturais. (...) Mas também tanto os conhecimentos como as práticas consagradas que ocorrem no interior dos estabelecimentos educativos entrecruzam-se com seus hábitos burocráticos, seus saberes empíricos, suas tradições administrativas que geram, por sua vez, novos saberes e novas práticas que têm tanta força como os primeiro (...) (CERLETTI, 2009, p. 19).

O ensino de filosofia no Brasil tem passado, no decorrer dos séculos, por um longo caminho de idas e vindas. Muitas vezes, esse jogo que por hora inclui, e num outro momento exclui a disciplina do rol dos conteúdos disciplinares, parece

obedecer a certas conveniências dos agentes públicos, ou seja, a sua presença e mesmo a estrutura de conteúdos nos currículos do Ensino Médio é algo que fica condicionado ao *sabor das ideologias* que alcançam o poder. Para Silvio Gallo e Walter Kohan (2000)<sup>9</sup>, esse problema ocorre mesmo desde a implantação da filosofia na educação já no século XVI. Neste período, a filosofia foi ensinada de forma dogmática, “carregada de uma forte ideologia tomista”. Caminhando um pouco pelos séculos, Gallo e Kohan ainda enfatizam que no Brasil do século XX, a filosofia na educação básica praticamente inexistiu.

Américo Grisotto e Silvio Gallo (2013)<sup>10</sup>, também apontam para o fato de que na educação de nível médio no Brasil, quando o tema é a disciplina de filosofia, percebemos com clareza “*um jogo de presença e ausência, sendo que a presença nunca foi tão completa e intensa [...]*”<sup>11</sup>. Essa falta de intensidade como apontam esses dois autores, acaba por revelar uma faceta sobre o ensino de filosofia que pode ser sentida por nós, professores do ensino médio, quando nos deparamos com comentários dos próprios colegas, docentes de outras áreas, que tentam minimizar, ou mesmo minar, a importância da filosofia na educação básica, com dizeres pejorativos, como, por exemplo: “*como pode fazer essas criaturas (alunos) entenderem filosofia, se nem nós adultos compreendemos?*”; outras vezes de forma direta ao professor de filosofia, “*como pode reprovar esse aluno... ah vá...em filosofia, tenha dó heim,*”.

Isso revela que pelo fato de a filosofia não estar presente de modo intenso em todo o processo histórico no sistema educacional brasileiro, ela acaba sendo desqualificada e por fim, acaba sendo transformada, no imaginário da sociedade em algo sem importância, como mais uma disciplina a ser estudada. Para Solis (2016) a filosofia

sempre foi desmerecida tanto em sua existência quanto em seus propósitos no Ensino Médio, sempre foi vista como uma disciplina facilmente substituível e de pouca valia para a aquisição de conhecimentos que na cabeça de muitos

---

<sup>9</sup> GALLO, Silvio e KOHAN, Walter. *Críticas de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio*. In: Filosofia no ensino médio. Silvio Gallo e Walter Omar Kohan (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

<sup>10</sup> GALLO, Silvio e GRISOTTO, Américo. *A filosofia como disciplina escolar*. In: Revista NESEF. Fil. Ens. Curitiba, v.2, n.2, p. 5 – 19, Fev./Mar./Abr./Mai. 2013. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/54551/33371> Acessado em 01/2020.

<sup>11</sup> GALO & GRISOTTO. Op. Cit. p. 06.

desinformados ou de má fé, devem ter utilidade prática e “servir” para algo de concreto imediato na formação e na vida dos estudantes (SOLIS, 2016, p. 99).

Essas ideias pragmáticas e utilitaristas que o senso comum acaba por construir acerca da educação e que incidem diretamente sobre a disciplina de filosofia também, são, conforme nos aponta Severino (2014)<sup>12</sup>, “endossadas” pelas “reformas educacionais” que são “bafejadas pelo neoliberalismo montante nas sociedades em processo de globalização” e, conseqüentemente, isso tem um reflexo muito grande e incisivo na filosofia e no seu ensino, porque essas reformas educacionais têm como principal objetivo a formação de mão-de-obra para o setor produtivo, e assim, acabam por priorizar apenas algumas áreas do conhecimento que são postas como verdadeiramente relevantes. Essa concepção sobre o que é importante ou não acaba pendendo para uma formação técnica e formadora de trabalhadores, porque os governos estão sempre colocando numa espécie de jogo dicotômico, duas questões primordiais para o homem: a sobrevivência (e neste caso a própria continuidade do indivíduo) e a educação. O caráter da produção e reprodução material do homem acaba tendo um peso muito maior nesta balança e assim, vem sendo aprofundada e colocada em prática quando observamos o conjunto das políticas governamentais que se articulam desde meados da década de 1990, carregadas com viés neoliberal, e que acabam por dar ênfase nas disciplinas de português e matemática. Políticas estas que, para Ribeiro (2018)<sup>13</sup>, “só enxergam o estudante de escola pública como potencial trabalhador das empresas privadas” (p.239).

Todo esse jogo político fica muito evidente quando observamos quais os conteúdos que são avaliados, em sua grande maioria, nas avaliações externas, como SARESP, SAEB e Prova Brasil, entre outras. Não faço aqui uma crítica no sentido de que estas disciplinas deveriam ou não receber maior ou menor atenção por parte dos governos, o que quero aqui registrar, é que essas atitudes acabam por reforçar uma afirmação de Ferreira Jr. (2011), onde ele diz que “o senso comum e a ciência demonstram um certo descaso para com a Filosofia, desde sua origem entre os

---

<sup>12</sup> Entrevista do Professor Antônio Joaquim Severino para a Revista “Filosofia em Ação” (título da matéria: “A volta da Coruja, Ano 2, nº 2 abril de 2014, pp. 16-21, grifos meus)

<sup>13</sup> Neste artigo a autora está fazendo uma análise do impacto e da influência das políticas neoliberais sobre a Reforma que será promovida na Educação com a Lei 13.415/2017, que novamente vem retirar a obrigatoriedade da Filosofia e também a Sociologia, enquanto disciplinas nos currículos escolares, relegando à elas novamente, o *status* de saberes que serão ensinados na perspectiva da transversalidade.

*gregos*". Neste caso, podemos dizer que se enquadram então dentro desta concepção de senso comum, todas as pessoas que estão fora do ambiente escolar e mesmo aquelas que já passaram por ele e ainda, as que estão inseridas no universo da educação básica, como alunos, professores, gestores e funcionários em geral.

Do mesmo mal dessa política da descontinuidade, sofre também toda a estrutura educacional do país; o que deveria ser uma política de estado com vistas à uma construção sólida, passa a ser uma política governamental, onde cada governo quer deixar a sua "marca". Esse caminho de descontinuidades pelo qual segue a nossa educação parece acarretar um problema ainda maior àquelas disciplinas (no caso aqui, além da Filosofia cito também a Sociologia) consideradas por muitos como "conhecimento inútil", "áreas do saber que são dispensáveis", ou ainda, muitas vezes, essa parte das Ciências Humanas é responsabilizada por estabelecer e promover ideologias que culminam numa *práxis* subversiva. Por isso, em diferentes momentos da história da educação no Brasil, encontramos tentativas, no mais das vezes exitosas, de supressão do conhecimento filosófico (e do sociológico), historicamente construído, dos conteúdos escolares.

Sem a pretensão de colocar a Filosofia no topo da hierarquia dos conhecimentos historicamente construídos, pode-se inferir que os condutores das políticas públicas (governos, instituições financeiras, grupos empresariais etc.) – com base na perspectiva em que Foucault (2006) analisa a formação do homem a partir da observação analítica da cultura helenista, apontando para a dupla dimensão do homem na formação do seu próprio eu, onde ele tem de aprender o "cuidado de si", no que diz respeito a conhecer-se a si mesmo, e no "cuidado com o outro", para que ele possa se tornar um homem capaz de construir o diálogo; um homem político<sup>14</sup> -, sabem exatamente do potencial transformador que existe na Filosofia<sup>15</sup> e por isso, vivem rechaçando-a com o intuito de não deixar que essa cultura de pensamento crítico possa se desenvolver.

Essa perseguição à filosofia, é algo que podemos notar desde à própria Antiguidade, quando Tales de Mileto, o primeiro filósofo, era vítima de pilhérias das

---

<sup>14</sup> FONSECA (2011)

<sup>15</sup> As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.22) deixa muito claro em seu texto que "a Filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se reflexão". A Filosofia tem um papel mais amplo na formação geral dos jovens, e não apenas aquele preconizado na LDB, como formação para a cidadania. Esta, "é finalidade síntese da educação básica como um todo." O Olhar crítico-reflexivo é assim, entendido como intrínseco à própria Filosofia.

mais sarcásticas possíveis, sendo uma delas lembrada por Platão em sua obra *Teeteto*<sup>16</sup> e, mais drasticamente Sócrates (que também fora vítima de anedotas sarcásticas)<sup>17</sup> porque foi condenado com a acusação de que suas ideias e sua forma de ensinar subvertiam política e religiosamente os jovens atenienses, sendo obrigado então, a suicidar-se tomando um cálice de cicuta<sup>18</sup>.

Parece então, tanto hoje como outrora, que vivemos mais uma vez a negação do *zoom politikon*, ou seja, mais uma vez enfrentamos forças contrárias à ideia de formar o ser humano em sua plenitude, capaz de se constituir por ele mesmo. Nos dizeres de Menezes e Silva (2018),

O ser para se afirmar no espaço político é auxiliado pela palavra e pela ação, como processo educativo, e ao mesmo tempo forjando o debate público que constitui o próprio fundamento da vida política dos 'sujeitos educados', nesse sentido, a atual reforma educacional nega à escola esse espaço ao retirar a obrigatoriedade de disciplinas como a Filosofia (p. 123).

Manter esse tipo de conhecimento distante da população se torna uma prática recorrente de diferentes governos. Mas, em determinados momentos da nossa história parece haver um contra-movimento por parte da sociedade. Historicamente, me refiro aqui ao período militar (1964 – 1985) que, se aproveitando de uma Lei promulgada em 1961, a lei Nº 4.024, que exclui a Filosofia enquanto disciplina do currículo e a coloca no universo da transversalidade, institui a Reforma da Educação com a Lei 5.692/71, onde cria as disciplinas de “Educação Moral e Cívica” e de “Organização Social e Política do Brasil”, como substitutivas da filosofia, Neste momento, a filosofia, quando excluída dos bancos escolares de forma definitiva pelos militares, passa a ser, nas palavras de Gallo e Kohan (2000), “percebida

---

<sup>16</sup> Conta a anedota que Tales de Mileto vinha distraído olhando para o céu e não observou que à sua frente se encontrava um poço, dentro do qual ele caiu. Desde então, sempre caçoavam dele dizendo que o mesmo se preocupava mais com as coisas do céu do que com aquilo que estava sob seus pés.

<sup>17</sup> Sócrates foi vítima do dramaturgo grego Aristófanes que, conservador e satírico como era, criou uma imagem completamente deturpada do filósofo. Em sua comédia “*As nuvens*”, ele constrói uma figura relacionada a Sócrates, como aquele que tem a cabeça nas nuvens, ou seja, Sócrates se preocupava com coisas que não tem a menor importância para a vida prática do cotidiano. Ele transmitia a imagem de um Sócrates charlatão, que vivia ensinando aos outros a arte do engano.

<sup>18</sup> Veneno extremamente poderoso produzido a partir da extração do suco de uma planta com o mesmo nome.

inequivocamente pela sociedade como uma ferramenta educacional ligada à democracia e, portanto, à uma cidadania não autoritária”<sup>19</sup>. Mas, em outros momentos da nossa história, pelo fato de questionarem o *status quo* de governos que sempre se impuseram como autoritários, estas áreas do saber sempre estiveram relegadas até mesmo ao esquecimento.

É fato então que os governos brasileiros não se preocupam em dar ao povo uma educação cultural mais ampla, deixando assim de lado o estabelecimento de políticas públicas que pudessem amenizar este problema. A área então conhecida nas DCNEB (2010) como Ciências Humanas e suas Tecnologias sempre estiveram deficitárias pelo fato dessas áreas do saber (Filosofia e Sociologia) ora estarem presentes no currículo, ora estarem excluídas.

Os autores mencionados dizem ainda que não é apenas o fato de a filosofia estar ou não presente nos currículos escolares que nos faz poder afirmar com certeza a incompletude das chamadas Ciências Humanas. Para eles, quando ela está presente,

não oferece condições para uma prática transformadora: ela é muito tênue, fica limitada a uma ou duas horas-aula por semana, perdida entre uma miríade de outras disciplinas e, em muitas ocasiões, são professores com formação em outras áreas que lecionam a filosofia. Pobre filosofia... (GALLO & KOHAN, 2000, p.174).

Outro autor<sup>20</sup> também vem trabalhar a dinâmica da estrutura do ensino de filosofia quando esta se faz presente na realidade dos educandos brasileiros. Para Horn (2000), assim como todas as outras disciplinas, o ensino de filosofia se encontra “limitado” ao repasse e à reprodução de “*conhecimentos estáticos e acabados, bem como percepções e verdades absolutas que inviabilizam o processo de ação e reflexão do homem sobre o mundo e sua própria existência*”<sup>21</sup>. Há assim um ensino meramente “mecânico” de conhecimentos que não se articulam com a realidade. É nesse distanciamento das teorias filosóficas com a realidade que Horn afirma residir a “problemática do ensino de filosofia”.

---

<sup>19</sup> GALLO & KOHAN. Op. Cit. p. 175.

<sup>20</sup> HORN, Geraldo B. *A presença da filosofia no Currículo do Ensino Médio Brasileiro: Uma perspectiva histórica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2.000.

<sup>21</sup> Op. Cit. p. 28 (grifos meus).

Toda esta problemática envolve também a definição de políticas públicas no que diz respeito à formação dos profissionais que atuarão nestas áreas. Com bem lembrado por Kohan & Gallo, os professores de filosofia, assim como os de sociologia também, não têm formação específica para essas áreas. Digo isso mediante uma experiência pessoal pela qual passei em minha formação inicial, que é em Ciências Sociais, pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Como membro do Conselho de Curso que fui, no ano de 2001, pude presenciar e participar de uma das discussões em pauta neste órgão colegiado. Esse debate era sobre a permanência do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, oferecido no Campus de Araraquara. Alguns professores, membros deste Conselho, se posicionavam contrários à manutenção do oferecimento desta formação aos alunos de Ciências Sociais, alegando que essa formação era, fazendo aqui uma analogia ao nascimento de um bebê, “natimorta”, ou seja, que não havia campo para os profissionais licenciados atuarem e, por conseguinte, era uma formação inútil, dada a inexistência da obrigatoriedade destas disciplinas nos currículos escolares da educação básica.

São pensamentos como estes que por muitos anos predominaram e infelizmente ainda predominam no plano da construção das políticas públicas educacionais. Fato que até mesmo um sociólogo, o Professor Fernando Henrique Cardoso, quando esteve no comando do poder executivo deste país, se utilizou da argumentação de que não se podia tornar a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio porque isto acarretaria um custo adicional com o qual, Estados e Municípios não conseguiriam arcar; e um segundo argumento, dentre os quais ele utilizou para justificar o seu veto a um projeto de lei complementar que tramitava na Câmara dos Deputados, que tinha como mote a substituição do artigo 36 da LDB, foi o de que não haveria número suficiente de profissionais formados para que se cumprisse com as exigências de tal obrigatoriedade<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Ver o artigo “O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais”, publicado em 2004.

## 1.2. A CARACTERIZAÇÃO DA FILOSOFIA PERANTE A LEI

A Filosofia enquanto disciplina, portadora de um conjunto de métodos e conhecimentos específicos que possibilitam a compreensão da realidade humana, está inserida num conjunto maior denominado de Ciências Humanas e suas Tecnologias às quais, se seguem um conjunto de competências, que são:

- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros;
- Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos;
- Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos;
- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;
- Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural;
- Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver;
- Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social;
- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe;
- Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. (BRASIL, 2.000, p.11 ss.).

Diante desse conjunto daquilo que chamam de “competências”, fica claro observar que, à Filosofia, mesmo que de forma indireta, é atribuída uma função bastante abrangente na formação do educando no Ensino Médio. A LDB de 1996 nos diz que essa etapa da educação tem funções cujos objetivos são o aprofundamento e a “formação geral” dos alunos. Para tal, ela atribui “grande papel à Filosofia” já que, compreender a vida humana em seus aspectos políticos, culturais, sociais e

econômicos, é uma tarefa que sabemos não ser exclusiva da Filosofia, mas que requer uma postura eminentemente filosófica diante do mundo que se apresenta aos nossos olhos. Segundo BIRCHAL (et. a,l s/d), o documento em questão salienta,

De qualquer modo, tal como definida, parece conceder grande papel à Filosofia. Pois, algumas das diretrizes estabelecidas para o currículo do ensino médio, já na própria LDB, comportam traços que, sem exagero, diríamos característicos da filosofia, ainda que não sejam suas prerrogativas exclusivas. Por exemplo, caberia não apenas compreender Ciências, Letras e Artes, mas, mais exatamente, seu significado, além de desenvolver competências comunicativas intimamente associadas à argumentação (p. 375).

As DCNEB (2010), trazem, em seu bojo, o que podemos chamar de educação num processo contínuo de ensino-aprendizagem, para a formação integral do homem. Assim,

compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (BRASIL, 2010, p. 16).

É dentro desse plano ideológico da formação humana que se insere o ensino de Filosofia enquanto um campo do saber que vem contribuir para a construção desse sujeito pleno, capaz de (con)viver em sociedade, apto para contribuir e compartilhar no “processo de socialização da cultura e da vida”, transformando “saberes, conhecimentos e valores”. (OCENEM (2006).

A Filosofia, como bem apontam as Orientações Curriculares,

deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 2006, p.15).

Neste sentido ainda, o próprio documento orientador (OCENEM, 2006) coloca a Filosofia como um campo do saber necessário à construção de um conhecimento amplo e abrangente que, como linha e agulha na mão de uma costureira, vai alinhavando os variados campos científicos, dando a eles um sentido, ou ainda, uma razão de ser que, sem a percepção filosófica não faria qualquer sentido para o ser humano. Desta forma, podemos perceber que à Filosofia é dada uma importância ímpar dentro do conjunto de conhecimentos e saberes construídos pelo homem.

Assim, à necessidade e justificativa do ensino de filosofia no Ensino Médio,

Chama a atenção um leque de temas, desde reflexões sobre técnicas e tecnologias até inquirições metodológicas de caráter mais geral concernentes a controvérsias nas pesquisas científicas de ponta, expressas tanto em publicações especializadas como na grande mídia.

Também são prementes as inquietações de cunho ético, que são suscitadas por episódios políticos nos cenários nacional e internacional, além dos debates travados em torno dos critérios de utilização das descobertas científicas.

Situação análoga foi detectada em outras instâncias de discussão pública e mobilização social, como o evidenciam, por exemplo, os debates relativos à conduta de veículos de comunicação, tais como televisão e rádio. Ainda que, na grande maioria dos casos, não se possa falar de uma conceituação rigorosa, não se pode ignorar que nessas discussões estão envolvidos temas, noções e critérios de ordem filosófica. Isso significa que há uma certa demanda da sociedade por uma linha de reflexão que forneça instrumentos para o adequado equacionamento de tais problemas. Uma prova disso é que mesmo a grande mídia não se furta ao aproveitamento dessas oportunidades para levar a público debates de ideias no nível filosófico, ainda que frequentemente de modo superficial ou unilateral (BRASIL, 2006, p. 15).

O ensino de filosofia é o caminho então que pode se constituir no processo do filosofar o qual, se transforma no elemento essencial para que a sociedade possa construir uma relação entre o “mundo subjetivo” e o “mundo objetivo” porque a filosofia possibilita, em si mesma, o “*conhecer*” que, conforme Abbagnano, 2007, “*é o processo que unifica o mundo subjetivo com o mundo objetivo, ou melhor, que leva à consciência a unidade necessária de ambos*”<sup>23</sup>, doutrina essa a qual todo o idealismo contemporâneo se atém<sup>24</sup>. Podemos dizer deste modo, que a filosofia e por consequência, o seu ensino, nos dá um cabedal imenso para pensarmos sobre a

<sup>23</sup> Dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano, verbete “Conhecimento” p. 177 (grifos meus).

<sup>24</sup> Idem, Op. Cit.

construção do processo educacional no mundo contemporâneo, que, por influência de alguns de seus líderes políticos, parece estar vivendo uma crise de identidade quando promove uma dissociação entre educação e sociedade, como se estes dois elementos constitutivos do caráter humano fossem de fato passíveis de serem separados; como se fosse possível chegarmos até aqui e nos tornarmos o que somos sem que nesse processo estivesse ausente a *educação* e o seu papel decisivo que é o de construção do conhecimento.

Historicamente, podemos perceber essa impossibilidade, como afirma Saviani (1991),

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade. (p.55).

### **1.3. A FILOSOFIA PEDE PASSAGEM**

A nova demanda educacional, a partir de meados da década de 1990, num país impulsionado por uma geração que foi para as ruas reivindicar e lutar pelos seus direitos, traz para os bancos escolares os “filhos da classe trabalhadora”, o que vai exigir da escola, ou melhor, do sistema educacional, o desenvolvimento de um processo de estabelecimento de políticas públicas com vistas ao atendimento desta transformação pela qual passava a sociedade brasileira como um todo.

No Brasil, nos últimos 20 anos, houve uma ampliação do acesso dos adolescentes e jovens ao Ensino Médio, a qual trouxe para as escolas públicas um novo contingente de estudantes, de modo geral jovens filhos das classes trabalhadoras. Os sistemas de ensino passam a atender novos jovens com características diferenciadas da escola tradicionalmente organizada. Situação semelhante acontece com o aumento da demanda do Ensino Médio no campo, cujo atendimento induz a novos procedimentos no

sentido de promover a permanência dos mesmos na escola, evitando a evasão e diminuindo as taxas de reprovação (BRASIL, 2013, p. 146).

Essa novidade vem se opor a uma tradição de décadas<sup>25</sup>, que tinha como base, um sistema de segregação educacional com vistas à formação de uma elite dominante e, principalmente, pensante, enquanto aos filhos das camadas mais pobres cabia apenas a educação profissional. Neste cenário onde apenas os filhos das classes abastadas tinham acesso ao sistema educacional, que podemos dizer aqui, uma educação que visava à uma formação cultural mais abrangente, aos moldes da educação grega, apontada por Jaeger (2010)<sup>26</sup>, fica evidente que a escola não se encontrava preparada, organizada, para atender tal demanda e assim, levados pelo lema da Constituição de 1988, conhecida também como “Constituição Cidadã”, os legisladores se veem, no limite, na obrigação de criar mecanismos legais que permitam atender aos anseios da população. Para Silva (2013),

É possível afirmar que a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 5 de outubro de 1988 seja o marco inicial de uma nova ordem social, com a consolidação de um efetivo Estado Democrático Social de Direito, em que se opera a afirmação dos princípios da igualdade e da dignidade da pessoa humana por meio de políticas públicas relacionadas a direitos sociais, sobretudo aquelas com o propósito da erradicação da pobreza extrema no País (p. 297).

No que se refere ao ensino da disciplina de Filosofia, o novo conjunto da legislação educacional que trouxe uma nova concepção, às finalidades e à organização da educação propôs, de forma imperativa, que o currículo do Ensino Médio observasse a seguinte diretriz:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre [...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (Brasil, Lei n. 9.394/96, Art. 36, § 1.o, inciso III).

---

<sup>25</sup> Vide a Reforma Capanema de 1942, cujas “Leis Orgânicas da Educação Nacional”, traziam como mote principal para o “ensino secundário” uma divisão em dois ciclos: o primeiro, voltado para “formar as elites condutoras do país”, e o segundo, “mais voltado para as necessidades emergentes da economia industrial e da sociedade urbana”, chamado assim de “ensino profissional” (Brasil, 2013, p. 153).

<sup>26</sup> Op. Cit.

A Filosofia que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional coloca como aquela que se faz necessária estar presente nas escolas é um tipo de saber que vai estabelecer um vínculo do processo educativo com as finalidades políticas, já que essa legislação propõe a “[...] construção do cidadão autônomo e eticamente formado”. Assim, a Filosofia vai se transformar num mero recurso voltado à satisfação de determinados fins políticos, em que os componentes de cunho filosófico deixam de ser trabalhados de forma conceitual e passam a ser vistos apenas nos planos doutrinário e pragmático, comprometendo assim diretamente o ensino da Filosofia, que se fará apenas com base em certas ideologias, como descreve Severino (2002),

Para os reformadores, a formação ética, a construção da cidadania, a instauração de relações sociais democráticas, deve ocorrer na escola, mas de modo transversal. O espaço/tempo pedagógico deve ensejar situações em que as questões éticas, estéticas, epistêmicas e políticas possam ser explicitadas e trabalhadas pedagogicamente no âmbito do ensino das disciplinas informativas. Essa posição se sustenta na convicção de que a Filosofia, como elemento formativo, não se ensina mediante disciplina, com componentes curriculares específicos. (...) Os reformadores do Ensino Médio brasileiro entendem que disciplinas só se justificam naqueles casos em que os conteúdos respondem por informações ou por habilidades técnicas. Essas informações e habilidades, se devidamente transmitidas pelos professores e apropriadas pelos alunos, se transformam em competências ( p. 3).

Desta forma então, percebe-se que todo esse conjunto de documentos oficiais produzidos pelos órgãos governamentais parecem esconder uma realidade perversa sobre o real sentido da formação do estudante na escola pública, já que não estão preocupados em realmente formar um cidadão pleno, possuidor de uma cultura que terá como papel fundamental possibilitar a este sujeito a construção do seu próprio eu, onde ele constrói um sentido para a sua existência.

Assim sendo, vale lembrar aqui as palavras de Kosik (1976), onde ele afirma que o conhecimento, essencialmente, só pode se realizar quando o todo é decomposto, esmiuçado e neste aspecto, a Educação Básica, com sua concretização no Ensino Médio, carrega em si o ideário de formação geral do educando. Para ele,

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. O conceito e a abstração, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder

reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa. (...) Esta decomposição do todo, que é elemento constitutivo do conhecimento filosófico, demonstra uma estrutura análoga à do agir humano: também a ação se baseia na decomposição do todo. Todo agir visa a um fim determinado e, portanto, isola alguns momentos da realidade como essenciais àquela ação. Desprezando outros, temporariamente. Através deste 'agir espontâneo', que evidencia determinados momentos importantes para a consecução de determinado objetivo, o pensamento cinde a realidade única, penetra nela e a 'avalia' (KOSIK, 1976, p.18-19).

A formação que se espera, diante dos documentos orientadores oficiais, não aquela que eles pintam de forma explícita, que seria a educação que todos sonhamos, mas aquela que se transforma num conjunto de interesses políticos e econômicos, como foi colocado anteriormente, parece estar voltada para atender simplesmente as necessidades do mercado de trabalho, dentro de um sistema econômico que cada vez mais oprime, no sentido de tirar destes indivíduos a capacidade de simplesmente construir uma perspectiva de vida, transformando-os desta forma em sujeitos autômatos e, assim sendo, formação simplesmente voltada para a inserção deste indivíduo num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, educando-o assim não para a vida – o que daria a ele uma formação cultural e um arcabouço de conhecimentos que poderiam contribuir para a vida desse sujeito na construção das suas relações sociais na vida em comunidade – mas para o trabalho apenas.

Segundo Braslavsk (1999),

Estão sendo produzidos, ao menos, cinco processos econômicos. O primeiro é a diminuição do volume do mercado de trabalho disponível e necessário para a satisfação das necessidades básicas. Isto implica que é possível que os jovens que estão se formando hoje sofram uma crescente demora no seu ingresso ao mercado de trabalho e atravessem períodos de desocupação ou sub-ocupação. O segundo é o crescimento dos trabalhos disponíveis no setor de serviços. O terceiro é o crescimento do trabalho informal. O quarto consiste em mudanças cada vez mais rápidas dos perfis das ocupações, em particular no que se refere às habilidades específicas. E o quinto, na modificação das escalas em que se realizam e se resolvem os destinos profissionais das pessoas (...) Esses processos econômicos propõem desafios para o Ensino Médio. A diminuição do volume de trabalho disponível põe na agenda as questões do adiamento do ingresso no mercado de trabalho e da extensão da escolaridade obrigatória, abarcando decididamente o Ensino Médio (...) Na última década, foi tomando força a posição segundo a qual o Ensino Médio não deveria assumir, como um desafio próprio, a formação para o mercado de trabalho, mas sim a formação para o trabalho ( p. 4-6).

Diante desta situação, pode-se pensar na seguinte pergunta: Que filosofia, ou mesmo que conhecimentos, dentro do processo de ensino e aprendizagem, transmitir e ensinar ou fazer-nascer neste jovem que acaba entrando na escola com o objetivo de conquistar apenas um certificado de Ensino Médio e assim, conquistar de forma precoce a sua “liberdade financeira”?

Como indaga Pérez Gómez (2001),

O que é que os indivíduos realmente aprendem na escola? Como conseguir que os conceitos, que se elaboram nas teorias das diferentes disciplinas e que servem para uma análise mais rigorosa da realidade, se incorporem ao pensamento do aprendiz como poderosos instrumentos e ferramentas de conhecimento e resolução de problemas, e não como meros adornos retóricos que se utilizam para obter aprovação nos exames e esquecer depois? (2001, p. 259).

E ele próprio ainda alerta:

Por infelicidade, na escola, o estudante entra em contato com os conceitos das disciplinas de modo substancialmente abstrato, sem referência concreta à sua utilidade prática e à margem do contexto, da comunidade e da cultura nos quais aqueles conceitos adquirem seu sentido funcional, como ferramentas úteis para compreender a realidade e planejar propostas de intervenção. Como coloca Bernstein, o problema está na distância entre o contexto de produção e utilização dos conceitos disciplinares e o seu contexto de reprodução ou aprendizagem acadêmica. Neste contexto escolar, a cultura intelectual dificilmente pode adquirir a significação prática que a aprendizagem relevante requer (2001, p. 260).

Não podemos responder então que filosofia ensinar mas sim, fazer com que o aluno compreenda que a filosofia tem uma especificidade que nos permite interrogar nosso presente e nos leva à busca de respostas para nossa realidade, nos fazendo compreender quem somos.

#### 1.4. VOLTANDO UM, OU DOIS, ... PASSOS ATRÁS

Estado de São Paulo, primeiro semestre de 2021. O que assistimos agora no cenário da educação no referido estado, e que com toda a certeza vai se propagar por todos os outros estados da nação, é um verdadeiro ataque à formação dos nossos adolescentes/jovens. Em plena pandemia, onde os ânimos estão todos comprometidos por conta das condições psicossociais que se instalaram, o governador João Dória Jr., do partido PSDB, juntamente com seu Secretário de Educação, Rossieli Soares da Silva, impõem de forma arbitrária uma nova legislação que modifica alguns artigos da LDB de 1996. Não à toa, a Lei 13.415/2017, conhecida como BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que faz as devidas alterações na Lei 9.396/1996, foi elaborada e aprovada justamente num período em que o referido secretário transitava no Ministério da Educação, inicialmente como membro da Secretaria de Educação Básica e, posteriormente, como ministro desta pasta no governo de Michel Temer.

O Novo Ensino Médio, que começou a ser implementado em São Paulo neste ano pelo governo do estado, é a concretização da Reforma do Ensino Médio aprovada em âmbito nacional em 2017. O objetivo não declarado de tal reforma é extinguir a carreira dos professores especialistas (como os de física, química, sociologia, história etc.), tão em falta na rede estadual, e atrair os estudantes para a ilusão de “formação para o trabalho”, em um cenário de política deliberada de destruição do trabalho e do emprego. Vejamos como isso será feito.

A reforma divide a carga horária total do Ensino Médio em 1800 horas, destinadas à formação geral básica e 1350 horas de itinerário formativo mais o chamado “Inova Educação”, que compreende um rol de disciplinas chamadas de diversificadas, tais como: Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação. O currículo da formação básica é único e igual para todos os alunos. Já no itinerário formativo, cabe ao aluno escolher duas dentre quatro áreas de formação (linguagens, matemática, ciências exatas e ciências humanas) ele deseja cursar, além de disciplinas técnicas e períodos de estágio. Ainda que, em tese, a escolha caiba ao aluno, nenhuma escola é obrigada a oferecer todos os itinerários formativos.

A intenção do governo na construção de um sistema de ensino que, ao invés de fornecer uma formação básica geral, ele a fragmenta, reduzindo o seu potencial, tolhendo o acesso desta formação aos jovens, filhos da classe trabalhadora, está clara quando lemos que

A implementação dos itinerários formativos nas escolas estaduais passa pelos três componentes curriculares propostos pelo Inova Educação (Projeto de Vida, Eletivas, Tecnologia e Inovação) e pelo aprofundamento curricular – apenas na segunda e terceira séries. Este item é composto por quatro opções nas áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e seis opções de áreas integradas (Linguagens e Matemática, Linguagens e Ciências Humanas, Linguagens e Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza, além de Ciências Humanas e Ciências da Natureza). O estudante ainda poderá optar pela formação técnica e profissional (SEDUC-SP, 2021)

A rigor, isso significa que as escolas ficam obrigadas a garantir apenas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, as únicas obrigatórias nos três anos. Sociologia, Filosofia, Educação Física e Artes são obrigatórias, mas não em todos os anos. Ou seja, se a escola ofertar um bimestre de Filosofia, a legislação foi cumprida. Além disso, na formação “técnica”, disciplinas podem ser ministradas por qualquer indivíduo que possua “notório saber” (categoria absurdamente vaga que está presente na legislação). Por exemplo: um indivíduo com ensino superior em Ciências Contábeis poderia lecionar uma disciplina de “finanças domésticas”. A princípio, isto pode não parecer tão ruim, mas significa, na prática, que o governo poderá contratar praticamente qualquer indivíduo para dar aulas, não mais dependendo daqueles formados em áreas relativas à educação.

Além disso, numa manobra para aprofundar a precarização da educação básica, parte da carga horária poderá ser cumprida não na escola, mas no trabalho. Enquanto os filhos da elite e da classe média estendem ao máximo o período de formação antes de ingressar no mercado de trabalho, aos trabalhadores pobres cabe antecipar o início da carreira, prejudicando a formação e os condenando aos piores empregos, haja visto a 2ª e a 3ª Séries do Ensino Médio terem suas cargas horárias drasticamente reduzidas, no que concerne à formação geral. Podemos vislumbrar isso facilmente quando analisamos a divisão da carga horária do “Novo Ensino Médio”, que se apresenta da seguinte forma:

1ª série: 900 horas de formação geral básica e 150 horas para os itinerários formativos (Inova Educação)

2ª série: 600 horas de formação geral básica e 450 horas de itinerários formativos (300horas de aprofundamento curricular + 150 horas do Inova Educação)

3ª série: 300 horas de formação geral básica e 750 horas de itinerários formativos (600horas de aprofundamento curricular + 150 horas do Inova Educação) (SEDUC-SP, 2021).

A justificativa do governo Doria para o projeto é conter a evasão no ensino médio. Mas por que tantos jovens abandonam os estudos? Será mesmo um problema de currículo? Na verdade, é a condição precária da escola e a ausência de perspectiva econômica que desincentiva o estudo. Dessa forma, a solução está, em primeiro lugar, no investimento financeiro na educação pública. Na atual precariedade, é impossível que qualquer currículo funcione. E tal investimento deve ser destinado primeiramente ao aumento do salário dos professores. Aliás, é a desvalorização do magistério a grande explicação do porquê faltam tantos professores para lecionar na rede estadual. Com salário ruim e péssimas condições de trabalho, poucos permanecem na função.

Portanto, essa reforma ataca o ensino médio em seu pilar essencial: a formação ampla. Não à toa, até 2013, o ensino médio não era obrigatório no Brasil. A classe dominante nunca engoliu essa derrota. Não podendo simplesmente abolir o ensino médio na lei (o que seria politicamente custoso), destroem-no em sua essência.

Por outro lado, vemos o mercado editorial de livros didáticos também se adequando às novas demandas e deste modo, realizando uma desfiguração completa dos livros didáticos, que até então eram separados por disciplinas. Faz-se, desse modo, uma espécie de desvirtualização de cada componente curricular, destruindo assim suas especificidades e as peculiaridades de cada uma dessas áreas do saber. Basta observarmos o índice de um dos livros, divididos em 6 volumes, de uma dessas editoras, ilustrado nas imagens abaixo.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> As figuras 1 e 2 aqui apresentadas, referem-se ao Livro Didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Vol. 2, da Editora Moderna, presente no catálogo do PNLD- 2021 (Programa Nacional do Livro Didático). As obras estão disponíveis para download em <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/ciencias-humanas-e-sociais/conexoes>. Acesso em mar/2021.

<b>SUMÁRIO</b>	
<b>PARTE I</b>	
<p><b>1 TERRITÓRIO E PODER.....11</b></p> <p>➤ <b>TERRITÓRIOS, FRONTEIRAS E TERRITORIALIDADES 12</b></p> <p>As fronteiras 13</p> <p>As fronteiras como questão política na atualidade 20</p> <p>Entre saberes: O muro 23</p> <p>➤ <b>FORMAÇÃO TERRITORIAL DO BRASIL 24</b></p> <p>Cana-de-açúcar, bandeirantes e mineração 24</p> <p>Amazônia e drogas do sertão 27</p> <p>A fixação das fronteiras 28</p> <p>➤ <b>FORMAÇÃO E DINÂMICA DAS CIDADES 30</b></p> <p>As cidades e o processo de industrialização 31</p> <p>Organização espacial nas cidades 34</p> <p>Contraponto: Rua: morte ou vida? 37</p> <p>➤ <b>A URBANIZAÇÃO E SEUS PROBLEMAS 38</b></p> <p>O processo de urbanização na Europa e nos Estados Unidos 38</p> <p>O processo de urbanização nos países em desenvolvimento 39</p>	<p><b>2 FLUXOS: AS DINÂMICAS POPULACIONAIS E ECONÔMICAS E A CONTEMPORANEIDADE.....43</b></p> <p>➤ <b>CAPITALISMO, MODERNIDADE E A POLÍTICA COLONIAL EUROPEIA 44</b></p> <p>Urbanização e Capitalismo 46</p> <p>Contraponto: Urbanização e sociedade 48</p> <p>Modernidade capitalista 50</p> <p>➤ <b>COLONIZAÇÃO EUROPEIA E ACUMULAÇÃO PRIMITIVA 52</b></p> <p>Colonialismo europeu na América 53</p> <p>Colonialismo europeu na África 55</p> <p>➤ <b>NEOCOLONIALISMO EUROPEU NA ÁFRICA 56</b></p> <p>A partilha da África 58</p> <p>Revoluções e descolonização 63</p> <p>Contraponto: A paz é possível? 66</p> <p>➤ <b>DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA NO BRASIL: CLASSE, RAÇA E PODER 69</b></p> <p>Desigualdades e capitalismo no Brasil 69</p> <p>Classe, poder e estruturas desiguais 70</p> <p>Raça nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 71</p> <p>Entre saberes: Leitura de dados em tabelas e gráficos 76</p> <p><b>OFICINA 78</b></p> <p><b>PESQUISA EM FOCO: Mapeamento da comunidade 81</b></p>



Figura 1. Fonte: Editora Moderna (2020)

	<b>PARTE</b>	<b>II</b>	
<b>3</b>	<b>OS IMPACTOS DA GLOBALIZAÇÃO</b>		<b>84</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>A INTEGRAÇÃO ECONÔMICA GLOBAL</b> 85           <ul style="list-style-type: none"> <li>As políticas econômicas neoliberais 87</li> <li>Neoliberalismo e globalização 88</li> <li>Contraponto: Visões divergentes sobre a globalização 90</li> </ul> </li> <li>➤ <b>GLOBALIZAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL</b> 90           <ul style="list-style-type: none"> <li>Mudanças na organização das empresas e do trabalho 91</li> <li>A fábrica global 92</li> <li>Globalização e desigualdade 94</li> </ul> </li> <li>➤ <b>OS PAÍSES EMERGENTES NO CENÁRIO GLOBALIZADO: O GRUPO BRICS</b> 98           <ul style="list-style-type: none"> <li>A Rússia nas relações internacionais 98</li> <li>China: o despertar de uma potência global 102</li> <li>O lugar do Brasil na economia global 106</li> </ul> </li> <li>➤ <b>GUERRAS, FRONTEIRAS E MOVIMENTOS POPULACIONAIS NO MUNDO GLOBALIZADO</b> 113           <ul style="list-style-type: none"> <li>A guerra no contexto contemporâneo 113</li> <li>Entre saberes: A guerra é um mal inevitável? 118</li> </ul> </li> </ul>		
			<b>4</b>
			<b>REVOLUÇÕES NA INDÚSTRIA E NAS TECNOLOGIAS</b>
			<b>119</b>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>PIONEIRISMO INGLÊS E INDUSTRIALIZAÇÃO</b> 120           <ul style="list-style-type: none"> <li>Produção artesanal e maquinofatura 121</li> <li>Primeira Revolução Industrial 123</li> <li>O aumento da produtividade 123</li> <li>A máquina a vapor 124</li> <li>As primeiras ferrovias 124</li> <li>Entre saberes: A descoberta da Termodinâmica 125</li> <li>O aumento populacional 126</li> <li>A questão ambiental 126</li> <li>A exploração da mão de obra nas fábricas 127</li> <li>A organização de trabalhadores 130</li> <li>O liberalismo econômico 130</li> <li>Racionalismo e progresso 132</li> <li>Contraponto: O que é ilustração; o que é iluminismo 134</li> </ul> </li> <li>➤ <b>A ERA DA ELETRICIDADE E DO PETRÓLEO</b> 136           <ul style="list-style-type: none"> <li>Industrialização e inovações tecnológicas 136</li> <li>Terceira e quarta revoluções industriais 141</li> <li>Entre saberes: A máquina de Turing e a Ciência da Computação 144</li> <li>Adesão e reação à expansão industrial 145</li> </ul> </li> <li>➤ <b>ÉTICA E CULTURA DIGITAL</b> 150</li> <li><b>OFICINA</b> 152</li> <li><b>PESQUISA EM FOCO: Intervenções no espaço público</b> 155</li> <li><b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS</b> 158</li> </ul>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Na edição em português: AV. Ipiranga, 1.100 - São Paulo - SP - 04131-000 - 15 de Novembro de 1944</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">FOTO: GETTY IMAGES / CONTRASTO</p>			<b>5</b>

Figura 2. Fonte: Editora Moderna (2020)

### 1.5. Breves considerações

Podemos notar claramente que o percurso da filosofia enquanto disciplina na Educação Básica brasileira é notadamente construído, por um lado, de um conjunto de políticas públicas que, apesar de apresentarem nos seus documentos oficiais a importância da filosofia para a formação do estudante brasileiro, nas suas práticas de implementação, por outro lado, parecem querer ignorar tal importância, deixar claro muitas vezes que a filosofia não é um corpo de conhecimentos construídos pelo homem e que tem as suas especificidades próprias, diluindo-a em outros componentes curriculares que fazem parte do rol de disciplinas da educação básica. Essa intenção de excluir a filosofia dos currículos escolares acaba dificultando, ou mesmo impossibilitando, aquilo que Jaeger (2010) chama de “educação consciente”<sup>28</sup> e que na minha concepção, pode ser chamada de formação ampla do homem, pois é através da educação que esse homem se completa enquanto ser humano.

Também é notório o ataque promovido pelos governantes eleitos, quando nos voltamos para o presente e assistimos a voracidade com que o governo paulista tenta implantar a assim chamada BNCC, num momento em que as instituições que poderiam fazer ampla oposição, mobilizando grandes contingentes de pessoas para se manifestarem contrários a tudo isso, estão com seus interesses focados nas plataformas de reivindicações pela vacinação em massa, não só daqueles que estão diretamente ligados às escolas – alunos, professores e demais servidores –, como também de toda a população.

---

<sup>28</sup> Op. Cit.

## 2. O ENSINO DE FILOSOFIA: perspectivas e debates

*“Não encontramos a resposta à questão que é a filosofia, através de enunciados históricos sobre as definições da filosofia, mas através do diálogo com aquilo que se nos transmitiu com o ser do ente.” (Heidegger p. 35)<sup>29</sup>*

Pensar sobre a filosofia e, mais particularmente, sobre seu ensino, é uma tarefa que me traz um desconforto na medida em que passo a me interrogar diuturnamente sobre o sentido daquilo que faço em minha prática docente. Este incômodo que me acompanha desde o primeiro dia em que adentrei numa sala de aula como professor de filosofia na rede pública, em fevereiro de 2006, acredito ser fruto deste diálogo a que se refere Heidegger na epígrafe desta seção, já que responder o que é a filosofia é algo que se pode fazer apenas no questionamento sobre a própria humanidade, sobre a própria essência do homem. Muitos foram os questionamentos que me fluíram diante das condições enfrentadas no ambiente educacional. Além das questões materiais e objetivas que foram citadas na primeira seção, me refiro também, principalmente, no que concerne às questões epistemológicas, ou seja, na relação entre o ensino de filosofia enquanto objeto e os alunos enquanto sujeitos do conhecimento.

Me lembro que em muitas ocasiões fui tomado pelo desejo de abandonar a prática docente e, neste caso, o ensino de filosofia. Porque, por mais técnica que as aulas de didática puderam me ensinar durante a minha licenciatura, nada se compara com a prática cotidiana em sala de aula, onde as dificuldades e os problemas afluem de forma assombrosa e, assim sendo, assusta em muito um professor iniciante. A sala de aula se transforma num ambiente hostil para os professores de “primeira viagem”. Ela tira de nós toda e qualquer certeza de que vamos conseguir aplicar tudo aquilo que nos foi transmitido em nossa formação universitária; ela se transforma num lugar estranho. Segundo Gelamo (2009),

Esse estranhamento pode ter ocorrido porque as relações que ali se instauravam não faziam parte do rol de conhecimentos filosóficos adquiridos

---

<sup>29</sup> HEIDEGGER, M. *Que é isto: a filosofia?*

durante o processo formativo em licenciatura e mestrado em Filosofia. Apesar de o curso de Licenciatura em Filosofia ter por objetivo explícito a formação do professor de Filosofia, muitas vezes não prepara o estudante para a atividade docente. ( p. 20)

Para Murcho (2002) apud Gelamo (2009), Não que as dificuldades deixaram de me incomodar com o tempo de experiência que fui adquirindo, pelo contrário, a vivência em sala de aula acaba transformando as dificuldades e os problemas em desafios os quais, desejamos transpor e, a necessidade dessa transposição, nos faz buscar elementos<sup>30</sup> que possam nos ajudar nessa tarefa que a partir daí, se transforma numa via de mão-dupla, ou seja, quando passamos a encarar toda a problemática do cotidiano escolar, no que se refere à prática docente, como obstáculos que devem ser vencidos, passamos a nos entender como parte de um processo que só se realiza a partir do binômio ensino-aprendizagem. Só pude compreender a minha tarefa enquanto professor a partir do momento que percebi o quanto eu tinha ainda de aprender. A máxima socrática “Só sei que nada sei” nunca fez tanto sentido assim em minha vida. E assim, como por osmose, passamos a compreender a nossa relação com o universo educacional e percebemos que estamos “atolados até o pescoço” dentro deste processo de ensino-aprendizagem, que se faz necessário para a compreensão da natureza humana

Penso que o papel do educador/aprendiz é se emaranhar na essência da natureza humana para dela, poder extrair/incluir o seu próprio eu. A relação educacional, como toda relação entre seres humanos, é construída numa base dialógica entre o amor e o ódio. Me sinto, por assim dizer, como o Fausto de Goethe (2003) que argumentando com Mefistófeles sobre o que ele queria do mundo diz assim:

Entendamo-nos bem. Não ponho eu mira na posse do que o mundo alcunha gozos. O que preciso e quero é atordoar-me. Quero a embriaguez de inoportáveis dores, a volúpia do ódio, o arroubamento das sumas aflições. Estou curado das sedes do saber; de ora em diante às dores todas escancaro est'alma. As sensações da espécie humana em peso, quero-as eu dentro de mim; seus bens, seus males mais atrozes, mais íntimos, se entranhem aqui

---

<sup>30</sup> Os elementos a que me refiro aqui são os inúmeros estudos realizados por professores-filósofos sobre o ensino de filosofia. Posso citar aqui Silvio Gallo, Walter Kohan, Franklin Leopoldo e Silva, Desidério Murcho, Guilherme Obiols, entre tantos outros que não convém citar todos aqui porque a lista ficaria imensa.

onde à vontade a mente minha os abraça, os tateie; assim me torno eu próprio a humanidade; e se ela ao cabo perdida for, me perderei com ela. (p. 135)<sup>31</sup>.

Lembro-me de ter ficado exaltado muitas vezes com meus alunos pelo fato de eles, em sua absoluta maioria, ficarem completamente inertes à uma proposição de debate, mesmo que o assunto ou tema estivesse próximo do seu cotidiano. Os dois anos que se seguiram a 2006 foram trazendo uma expectativa maior com relação à prática como docente da disciplina de filosofia, já que em 2008, ocorreu a publicação da Lei 11.648, que tornava obrigatória a presença da filosofia no currículo do Ensino Médio e também, do meu ingresso como professor efetivo da rede pública; porém, foram os mais trabalhosos do meu ponto de vista. A pouca experiência como professor regente de uma disciplina específica, já que, até então eu trabalhara apenas como professor substituto, ou como eles chamam de “eventual”, juntamente com o fato de a minha formação inicial ser em Ciências Sociais e não em Filosofia, criaram uma condição perfeita que se juntou à situação de algumas turmas que já estavam no último ano do Ensino Médio e nunca tiveram contato com a Filosofia. Essa combinação de fatores acredito terem se transformado nos elementos mais determinantes, neste princípio, para não conseguir transformar a aula num momento mais dinâmico, em que houvesse uma troca de conhecimentos entre os alunos e eu.

Assim sendo, nesta seção buscarei abordar um pouco da discussão acadêmica que se tem sobre o ensino de filosofia, onde diferentes autores abordam desde as questões que podemos chamar aqui de metodológicas, onde a discussão se pauta no *como ensinar*, passando também pelos aspectos relacionados ao debate sobre *o que ensinar*.

---

<sup>31</sup> Fausto, Quadro V, Cena I. Trad. Antônio Feliciano de Castilho. Rio de Janeiro, W. M. Jackson Editores, 1948, p. 135.

### 3.1. O ENSINO DE FILOSOFIA TÊTE-À-TÊTE

A atividade cotidiana da docência me permitiu entrar muito mais a fundo nos conhecimentos da filosofia. Nestes anos iniciais da minha carreira docente, como me referi na parte introdutória, foram muitas horas de leitura e de estudo das teorias e esquemas filosóficos, que me permitiram crescer em conhecimento tanto teórico quanto prático (neste último principalmente entendendo um pouco da dinâmica na relação professor-aluno) e, por conseguinte, posso afirmar com certeza, me tornaram um professor muito melhor do que eu era quando do meu ingresso como efetivo. Digo isso porque entendo que a principal função do professor de filosofia dentro da sala de aula, antes de apresentar esquemas e teorias filosóficas, é o de provocar o debate, de fazer proposições que possam instigar e intrigar os alunos e assim, meio que “trazê-los” para a atividade do pensar, da reflexão filosófica, do fazer filosofia propriamente dito.

A proposição de se ensinar filosofia a partir da apresentação de problemas já é mencionada por Gramsci (1999). Em seu texto, ele aborda a importância de que se deve reconstruir a “ideia” que as pessoas têm da filosofia” a partir das “expressões da linguagem comum”. Desta forma então, Gramsci começa a discorrer sobre uma das expressões populares que ele diz ser das “mais difundidas”, a de que é preciso “tomar as coisas com filosofia”. Dentro desta perspectiva gramsciana, é possível entender que o filosofar deve nascer não de teoremas e modelos filosóficos mirabolantes, mas, partindo-se daquilo que se pode extrair, tanto de indivíduos simples, quanto daqueles que são caracterizados como intelectuais, que é o “bom senso”. Portanto, mesmo que nossos alunos não conheçam a fundo os pensamentos e meditações dos diferentes filósofos com os quais eles entram em contato durante o Ensino Médio<sup>32</sup>, é possível trazê-los para uma reflexão filosófica ao nível do “bom senso” o qual, Gramsci (1999) diz ser fruto do que ele chama de “núcleo sadio do senso comum”.

---

<sup>32</sup> A educação formal no Brasil, como apontado na Seção 1, não traz uma cultura do ensino de filosofia logo nas primeiras etapas da Educação Básica e, nas posteriores, a filosofia aparece de forma intermitente, com interrupções consideráveis nos currículos oficiais de ensino.

A proposição de Gramsci parece ser simples e pode até ser mesmo. Mas não podemos classificá-la de simplista. Para ele, a atitude filosófica com a qual se parte do “bom-senso” é capaz de nos fazer romper como o que podemos chamar aqui de conhecimento instintivo. Ao tomarmos as coisas com filosofia, Gramsci nos diz que não é pura e simplesmente nos assentarmos sobre elas como se os problemas que elas trazem já estivessem resolvidos e que por isso, não merecem um olhar mais apurado. Para ele, quando essas expressões populares passam a ser encaradas filosoficamente, elas demonstram uma função essencialmente transformadora. Nos seus dizeres,

É verdade que nela se contém um convite implícito à resignação e à paciência, mas parece que o ponto mais importante seja, ao contrário, o convite à reflexão, à tomada de consciência de que aquilo que acontece é, no fundo, racional, e que assim deve ser enfrentado, concentrando as próprias forças racionais e não se deixando levar pelos impulsos instintivos e violentos. Essas expressões populares (...) têm um significado muito preciso, a saber, o da superação das paixões bestiais e elementares numa concepção da necessidade que fornece à própria ação uma direção consciente (GRAMSCI, 1999, p.98).

A atividade docente também me permitiu vislumbrar e assim, confrontar algo que profundamente parece angustiar os professores de filosofia, que é justamente a incerteza que se instala em nós quanto ao *o que ensinar* e o *como ensinar*. Essa dúvida, que pode ou parece ser facilmente respondida quando está relacionada com outros componentes do currículo escolar da educação básica (História, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa etc.), se agiganta e ganha um nível de complexidade que torna as respostas muito mais difíceis quando o seu objeto é o ensino de filosofia.

Diferente das demais disciplinas, o ensino de filosofia acontece no momento em que ele é executado, ou seja, as demais disciplinas do currículo da educação básica têm um conjunto de conceitos estabelecidos e, na sua maioria, solidamente estruturados. Com a filosofia, ocorre o contrário: seus conceitos vão ganhando novas configurações, estruturas e construções à medida em que ela é ensinada. Segundo Gallo e Kohan (2000) apud Gonçalves (2007), a “Filosofia não é

produzida numa parte e ensinada noutra, ela é sempre produzida e ensinada ao mesmo tempo”<sup>33</sup>.

O professor Desidério Murcho (2002) também aborda essa questão relacionada ao fato de que a filosofia não apresenta um conjunto de conceitos solidamente estruturados. Para ele, uma

das dificuldades que estudantes e professores de Filosofia enfrentam é a seguinte: ao contrário do que acontece noutras disciplinas, a Filosofia não tem um corpo imenso de conhecimentos que tenhamos de adquirir. Isso desorienta o estudante e o professor, porque não encontram na Filosofia o tipo de conteúdos que se encontram na história, na física ou na matemática. Na História, há acontecimentos que têm de ser compreendidos; na Física, leis e fórmulas; na Matemática, teoremas e axiomas e regras. E na Filosofia? Há as opiniões opostas dos filósofos, que nunca parecem chegar a um consenso mínimo. Essa visão das coisas está sutilmente errada, mas é, em parte, correta — e o problema é que ela desorienta estudantes e professores (MURCHO, 2002, p. 14).

Murcho (2002) aponta dois problemas que geralmente ocorrem quando o assunto é o ensino da Filosofia. O primeiro se encontra quando tentamos diminuir o debate filosófico, transformando-o numa espécie de bate-papo numa mesa de café, onde discute-se por exemplo sobre a “origem do universo, sem nada saber de Física”; e o segundo, está na tentativa de “transformar a Filosofia em história da filosofia” o que, para ele, nos afastaria da discussão dos “grandes problemas filosóficos”, nos mantendo assim, presos na roda da história do pensamento filosófico e simplesmente reproduzindo o conjunto de ideias elaborados pelos filósofos ao longo da história. Ele afirma que quando buscamos igualar, ou mesmo, “reduzir” a Filosofia às demais disciplinas, afetamos diretamente a sua própria natureza, transformamo-la numa disciplina conteudista e, nesse caso, esvaziamos todo o seu sentido.

Isso não significa afirmar que não devemos ensinar aos nossos alunos a história da filosofia, pelo contrário, o próprio autor nos chama a atenção para a necessidade de se buscar na história da filosofia o embasamento para as discussões das problemáticas que envolvem a aula de filosofia. Assim,

---

<sup>33</sup> Esta citação encontra-se no texto “A Filosofia e seu ensino no nível médio: que paradigmas seguir”, de Rita de Athayde Gonçalves.

Uma forma de tentar compreender um problema é saber o que alguns dos grandes filósofos, clássicos e contemporâneos, pensaram sobre esse problema. Muitas vezes, verifica-se que diferentes filósofos compreenderam o problema de formas sutilmente diferentes. A compreensão que um dado filósofo tem de um dado problema será a melhor? Ou não? Por quê? Contrastando as formas como diferentes filósofos formularam um problema com a nossa própria compreensão do problema, enriquecemos a nossa compreensão, traçamos distinções e corrigimos confusões (MURCHO, 2002, pp. 15-16).

Do mesmo modo, Marcondes (2004), afirma que o ensino da Filosofia deve ser pautado também tanto como busca ou como estudo da tradição filosófica. Ele – o ensino – não pode “ser independente do conhecimento da tradição”, porque é por meio dela que “entramos em contato com os problemas filosóficos” e o “modo pelo qual os filósofos mais influentes trataram deste problema”.

O estabelecimento de um método não é algo que pode nos garantir uma satisfação plena na condução de uma atividade. O ensino de filosofia enquanto atividade docente, nos revela que precisamos, a todo instante, violar, romper com o método ao qual estávamos enlaçados a poucos instantes atrás. A ação simultânea de produzir e ensinar filosofia ao mesmo tempo, como bem nos afirmam Gallo e Kohan<sup>34</sup>, requer de nós, professores, um malabarismo enorme, através do qual temos de reinventar nossas práticas quase que num “pisar de olhos”. Paul Feyerabend (1977), em seu livro intitulado “Contra o método”, nos diz sobre a necessidade de quebrarmos as regras e de não nos estabelecermos em princípios fixos e determinantes; o que para nós, professores de filosofia, acaba por se tornar um lugar-comum. Para Feyerabend (1977),

A idéia de conduzir os negócios da ciência com o auxílio de um método, que encerre princípios firmes, imutáveis e incondicionalmente obrigatórios vê-se diante de considerável dificuldade, quando posta em confronto com os resultados da pesquisa histórica. Verificamos, fazendo um confronto, que não há uma só regra, embora plausível e bem fundada na epistemologia, que deixe de ser violada em algum momento. Torna-se claro que tais violações não são eventos acidentais, não são o resultado de conhecimento insuficiente ou de desatenção que poderia ter sido evitada. Percebemos, ao contrário, que as violações são necessárias para o progresso ( p. 29).

Juntamente com a ausência de um rigor metodológico com o qual se enquadra a questão *Como ensinar filosofia?*, a pergunta *O que ensinar?* também

---

<sup>34</sup> Op. Cit.

carece de um quadro de conteúdo rigoroso. A própria definição do que é a filosofia não se apresenta como algo dado que, como afirma Heidegger em seu texto *Que é isto: a filosofia?*, não encontramos respostas que nos satisfazem apenas observando os processos históricos pelos quais passam o homem, mas podemos encontra-la num “diálogo”, que podemos dizer permanente, como aquilo que transforma o homem num ser humano, ou melhor, podemos definir a filosofia a partir da observação dialógica do que se fez do homem, da sua essência. A essência humana é a própria filosofia. Isso parece dificultar ainda mais a nossa tarefa enquanto professores de filosofia porque não podemos simplesmente adotar uma espécie de recorte ontológico na reflexão que devemos fazer, ou levar nossos alunos a fazerem, sobre o ser. Buscar a compreensão do ser é buscar a compreensão da própria filosofia. Daí, a tarefa hercúlea que se impõe a nós professores.

A filosofia está a caminho. Ela nunca se apresenta como um pensamento dogmático, fechado em si mesmo, porque ela é o próprio movimento da humanidade. Ela é a própria experiência; é aquilo que está imediatamente em nós. A sabedoria definitiva, dogmática, é insuficiente, ela não dá conta de responder às nossas questões mais fundamentais. A sua proximidade com o nosso eu, com a nossa essência, torna a sua definição ainda mais difícil. Como diz Heidegger(1999),

O caminho para o qual desejaria apontar agora está imediatamente diante de nós. E precisamente pelo fato de ser o mais próximo o achamos difícil. Mesmo quando o encontramos, movemo-nos, contudo, ainda sempre desajeitadamente nele (p.28).

Se a tarefa de definir o sentido da filosofia para poder estabelecer o que ensinar é deveras difícil e, por outro lado, definir a metodologia para o ensino de filosofia também não é uma tarefa nada simples, ou mesmo, nos parece ser impossível em certa medida, o que nos cabe enquanto professores de filosofia, segundo Gonçalves (2007, p. 10), “é fazer com que o indivíduo desperte para o saber, em certo sentido, forçando-o a sair da condição de ignorância em que se encontra.” Ela afirma ainda que “é através do diálogo orientado que o homem atinge o conhecimento filosófico.”

À medida que desenvolvemos nossas atividades docentes e descobrimos que não se pode estabelecer métodos e metodologias que podem ser estruturadas

como se nos apresentam as receitas de bolo por exemplo: junta-se todos os ingredientes e, como num passe de mágica, temos o produto final, devemos ponderar acerca da relação entre o professor-aluno de um lado e a filosofia de outro. Esse produto, no caso do ensino de filosofia, nada mais é do que uma equação epistemológica, ou seja, a relação entre o sujeito do conhecimento, o educando, e o objeto do conhecimento, a filosofia. Não se pode então estabelecer um método sem que se leve em conta a relação do educando com o saber filosófico, neste caso, o grau de consciência que o educando tem com o seu próprio eu, com o seu universo, com o seu mundo. Não se pode ensinar Filosofia porque ela não é um conhecimento acabado, pronto, “que pode ser transmitido e reproduzido. Mas pode-se ensinar a filosofar no sentido de motivar ou impulsionar para a busca” (MARCONDES, 2004, p.56).\*\*\*\*\*

### **3.2. FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: formação que transforma**

A educação está presente em nossas vidas desde o momento em que nascemos até o instante em que damos nosso último suspiro. Ela faz parte da construção do nosso eu e, melhor ainda, da construção do nós, do coletivo, da comunidade. Nas palavras de Bittar (2018), a educação se encontra “enraizada em nossa existência e é um conceito amplo que envolve tanto a formação humana realizada na escola quanto a que se realiza fora dela” (BITTAR, 2018, p.195). Daí, podemos notar que a educação é, de certo modo, a atividade que torna o ser humano verdadeiramente humano, ou seja, ela é o ato fundador da própria humanidade porque dá ao homem a sua característica intrínseca, ou seja, é a partir da atividade educação que o ser humano se constitui enquanto ser racional, consciente.

Vistas sob estas perspectivas, filosofia e educação são dois elementos indissociáveis na formação do homem. A dualidade humana, o fato de sermos compostos por um corpo e uma alma tornam a nossa existência algo singular, sob a qual criamos elementos para a nossa própria manutenção e perpetuação da espécie

através da transmissão de conhecimentos. A isso, segundo Jaeger, damos o nome de educação. É na educação que

“atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo. É nela porém que essa força atinge o seu mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente e da vontade, dirigida para a consecução de um fim” (JAEGER, 2010, p. 03-04).

Partindo-se desses apontamentos iniciais, quero abordar aqui as ideias contidas no texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, do professor Jorge Larossa Bondía, a partir do qual ele afirma que a educação é costumeiramente pensada sob dois pontos de vista atualmente.

No primeiro, observamos a educação numa relação entre ciência e técnica, cuja perspectiva é positiva e retificadora, onde são aplicadas diversas tecnologias pedagógicas, por um pessoal estritamente técnico; no segundo ponto de vista, a educação é vista numa relação entre teoria e prática e, portanto, numa perspectiva política e crítica, onde os sujeitos, a partir de uma visão crítica, se armam de “distintas estratégias reflexivas”, desenvolvendo “práticas educativas” sob um viés político. Isso é resultado da própria divisão que ocorre no “campo pedagógico” nos últimos tempos, entre a técnica e a crítica; entre aqueles que veem a educação como um conjunto de dados que podem ser analisados friamente, como uma ciência aplicada, e entre aqueles que veem a educação como um instrumento de mudanças, que permite às pessoas desenvolverem a práxis política.

A técnica e a prática, duas formas distintas de pensar a educação, apontadas aqui por Bondía (2002), parecem nos trazer um pensamento dicotômico com relação a esse advento que chamamos de educação. Elas nos indicam dois caminhos também distintos. No primeiro, se discute educação com base apenas em dados estatísticos, que parecem ver no homem um ser autômato, que deve obedecer a um conjunto de princípios norteadores que vão regular a vida em sociedade como algo harmônico e estático. No segundo, há uma proximidade maior com aquilo que podemos conceber como filosófico; ele aponta a educação como um aprendizado transformador e emancipador, que vai dotar o sujeito de uma capacidade de se

relacionar com o outro neste mundo marcado pelo conflito. Na filosofia, o ser humano é percebido como um ser, em que coexistem nele a vontade, o medo, a certeza, a raiva, o afeto etc.

A proposta de Bondía (2002) neste texto é justamente pensarmos a educação sob uma abordagem diferente, a partir do par “experiência/sentido”, buscando compreender estes dois conceitos em contextos distintos.

### 1. Experiência.

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (BONDÍA, 2002, p. 21). Portanto, a experiência dos acontecimentos é resignificada. O autor cita Walter Benjamin para mostrar que hoje vivemos uma “pobreza”, no sentido de escassez ou carência, no que diz respeito à experiência, e que retemos muito pouco das coisas que se passam por nós e por isso a experiência é cada vez mais rara, ou seja, cada vez menos o mundo faz sentidos para nós porque deixamos de ser tocados pelos acontecimentos, a experiência passa diante nós, e não em nós.

A partir daí, Bondía (2002) desenvolve um conjunto de argumentos para demonstrar quais são os obstáculos que impossibilitam a experiência. Dentre eles, o “excesso de informação”, o “excesso de opinião”, a “falta de tempo” e o “excesso de trabalho”.

A informação é uma “antiexperiência” porque ela é contrária ao saber. Ela impossibilita a construção do saber, do conhecimento e, portanto, não se pode associar conhecimento com informação porque esta última é fugaz. O excesso de informação também acaba acarretando um excesso de opinião. O fato de o sujeito moderno ser informado ou de receber uma quantidade enorme de informações acaba promovendo uma espécie de obrigação a que esse sujeito emita uma opinião a qual, anula nossas possibilidades de experiências e, sendo ela associada apenas à informação.

Outro obstáculo, o terceiro, é a falta de tempo. Os acontecimentos se sucedem numa velocidade que acaba impedindo a nossa capacidade de memória porque eles passam por nós e, muitas vezes, nem percebemos a sua passagem. O sujeito moderno é um consumidor voraz e insaciável de notícias.

O excesso de trabalho é o quarto obstáculo apontado por Bondía (2002). Neste aspecto, confundimos trabalho com experiência. Distinguimos formação acadêmica de experiência de trabalho, como se esta só pudesse ser apreendida com

a prática. A ação é, muitas vezes, para nós, sujeitos modernos, a única forma de demonstrar experiência.

## 2. Sentido (Sujeito da experiência)

Ao passar por nós, a experiência deixa marcas e cicatrizes profundas. O autor nos diz que as coisas acontecem em nós e a partir daí, começamos a produzir sentidos aos acontecimentos porque nos abrimos à nossa própria transformação.

A relação que o sujeito moderno tem com o conhecimento se resume numa relação de mercado. A rentabilidade e o próprio conhecimento hoje, como nos diz o autor, está associado essencialmente à ciência e à tecnologia, campos que parecem existir completamente exteriores a nós e que se tornam úteis apenas por sua instrumentalidade. A modernidade provoca no homem um distanciamento com os acontecimentos porque estes parecem acontecer numa outra dimensão que não a esfera do humano e assim, deixamos de experimentar o mundo e este, deixa de ter sentido para nós.

Para refletirmos sobre a relação educação/filosofia, trago aqui uma citação de Teixeira (1968), em que ele nos diz: "Se educação é o processo pelo qual se formam as disposições essenciais do homem - emocionais e intelectuais - para com a natureza e para os demais homens, filosofia pode ser definida como a teoria geral da educação". Assim, concluo pensando que a educação por si só já é um ato filosófico por sua própria natureza e assim, ela contém em si a própria natureza da filosofia.

### **2.3. AS “ANTINOMIAS” DA FILOSOFIA E DO SEU ENSINO**

A definição do que é filosofia é uma tarefa que, como vimos na seção anterior, dificilmente pode se realizar devido à complexidade que a filosofia, ou melhor, o conceito filosofia ganha por se tratar de uma atividade que vai sendo realizada em ato e assim, se constitui numa característica multifacetada, onde cada indivíduo pode estabelecer uma proposição filosófica igualmente crível, lógica ou coerente, tornando cada uma dessas proposições verdadeiras. Por outro lado, o ensino de filosofia

também passa pelo mesmo problema e, o como ensiná-la, acaba por ganhar um debate que vai muito além do campo pedagógico, conquistando um espaço essencialmente filosófico.

Quando pensamos sobre o ensino de filosofia na escola pública, no nosso caso aqui, na educação básica, aquela ideia kantiana de que não se ensina filosofia, mas, ensina-se a filosofar, pode nos provocar uma surpresa imediata. Porque, por detrás do ensinar a filosofar, está contida a ideia daquilo que podemos chamar produção do conhecimento filosófico. Mesmo que essa filosofia produzida seja aquela do “bom-senso”, como queria Gramsci (1999), podemos questionar ainda: Que tipo de conhecimento filosófico podemos construir no ensino básico? Ou ainda: No ensino de filosofia na educação básica, é possível rompermos com o que Cerletti (2004) diz ser “a contraposição ‘produção-reprodução’ que condena a didática filosófica a não ser mais que um conjunto de técnicas facilitadoras da compreensão de alguns conteúdos filosóficos” (p. 20).

As dificuldades que envolvem o ensino de filosofia segundo Cerletti (2004) passam por três questões, sendo a primeira, que à filosofia, é necessário delimitá-la num campo teórico e textual; também, o filosofar em si, deve ser reconhecido como uma atividade ou uma prática singular e por fim, ensinar filosofia ou ensinar a filosofar, deve ser visto como “a possibilidade de introduzir outrem neste campo teórico e textual e de iniciá-lo nesta prática” (p. 21). De todas essas questões que envolvem o ensino de filosofia, a compreensão do como ensiná-la ou transmiti-la é a que tem um grau de maior dificuldade. Para este autor, é uma “tarefa impossível, quando comparamos às outras ciências, a formulação de um *corpus* filosófico” (p. 21”).<sup>35</sup>

Deste modo, o que podemos perceber, é que as posições do como ensinar a filosofia podem ser contraditórias, produzindo um conjunto de divergências entre os estudiosos que se debruçam sobre o tema porém, a construção de uma “relação da filosofia com o ainda não-filósofo” (p. 22), que seria a terceira questão citada anteriormente, é de suma importância porque requer de nós, professores de filosofia, um certo malabarismo, através do qual, tentamos driblar, ou melhor, postergar ao máximo uma resposta definitiva sobre a construção desta relação. Esse adiamento que parece ser eterno é o principal causador daquilo que foi dito anteriormente sobre o desconforto ou mesmo o incômodo na nossa prática docente. Para Cerletti (2004),

---

<sup>35</sup> O grifo é do autor

“este desconforto ou incômodo, longe de ser um problema pedagógico ou didático, constitui, a meu juízo, algo essencial à prática filosófica” (p. 22).

Essas contradições quanto à prática do ensino de filosofia, é próprio da filosofia. Ao fazer uma abordagem das ideias de Derrida (1990), Kohan (2013), afirma

que a posição do ensino da filosofia na instituição escolar está submetida a uma série de antinomias constitutivas. Uma antinomia é uma norma contraditória, um mandato impossível de ser seguido enquanto comporta uma dupla exigência, sendo que a realização de uma supõe a negação da outra. A tese é que o ensino institucionalizado da filosofia é antinômico: ele padece de exigências contraditórias (p. 183).

Kohan (2013) vai desenvolvendo o texto apresentando algumas antinomias que podemos identificar na prática do ensino de filosofia. Ao longo do texto, ele descreve sete aspectos que são contraditórios entre si, mas que são também constitutivos. São eles: (i) “*O método e sua essência*”. Nesta seção Kohan descreve sobre a necessidade de que se siga um método para o ensino de filosofia. No entanto, ele afirma que “não existe ‘o’ método filosófico” e o que há na verdade, é uma “pluralidade” desses métodos, havendo assim uma “impossibilidade de se fixar, com exclusividade, qualquer método à filosofia” (p.184); (ii) “*Saber e ignorância*”. Ele aponta aqui que a filosofia “se constitui como um saber particular perante outros saberes”. Isso se realiza no momento em que a filosofia é o único saber que reconhece sua o seu não-saber. A filosofia se torna o saber “mais valioso” da espécie humana, por ser o “único” conhecimento “que reconhece seus limites” (p.184). É nessa ignorância que a filosofia se assenta, numa relação entre o seu ensino e o saber humanamente constituído; (iii) “*O particular e o universal*”. Nesta antinomia Kohan vai demonstrar que apesar do pensamento do filósofo pretender ser universal, este, o filósofo, pensa a partir de um contexto, de um local, de uma determinada cultura. Este pensar a partir de determinadas concepções não pode estar isento de críticas e por isso, há sempre uma necessidade de renovação. “Trata-se afinal de ensinar filosofia de forma descolonizadora, o que supõe também manter sempre aberto o significado pelo sentido de descolonizar o pensamento entre nós” (p.188); (iv) “*O lógico e o ilógico*”. A filosofia é a “indisciplina do pensamento” (p. 188), nos diz Walter Kohan. Ela contesta, ela quebra paradigmas. Ensinar filosofia, não é apenas ensinar o rigor lógico do pensamento, é preciso ensinar aos nossos alunos o “subverter” a lógica do “pensamento dominante” (p.188); (v) “*O trabalho sobre si e com os outros*”. Pode o

professor expressar seus pensamentos sem que estes encerrem em si o potencial do pensar autônomo de seus alunos? Como construir uma interlocução dialógica entre professor e aluno? Com estas perguntas, tento exprimir aqui a ideia contida nesta antinomia. O “trabalho sobre si” (p. 189) nos remete à ideia do cuidar de si, da alma, que para os gregos é o caminho para se chegar à verdade, ou para a busca dela. Assim, o professor de filosofia tem a dura tarefa de demonstrar o seu saber, a sua verdade, sem que esta anule o saber, a verdade que será construída pelo aluno; (vi) “*Autonomia e heteronomia*”. Ao mesmo tempo que a filosofia tem de se constituir autônoma, contestando qualquer “ingerência externa”(p.190) sobre si, ela não pode isolar-se do mundo exterior. A filosofia não pode definir “seus sentidos a partir de uma lógica não filosófica (política, cidadã)”, assim também como não pode se mostrar “insensível” à essa lógica. Essa ambiguidade a torna “igualmente debilitada”; (vii) “*Unidade ou multiplicidade*”. “(...) é preciso abrir a filosofia à outras disciplinas” (p.191). Ao mesmo tempo que a filosofia não pode enclausurar-se em si mesma, no seu conjunto de saberes específicos, ela também não pode se abrir a outros saberes a ponto de perder sua especificidade. Com esta conjunto de proposições antinômicas, Kohan (2013) encerra seu artigo enfatizando que

A questão então não é definir essas ou aquelas antinomias, mas fazer do exercício de pensar a posição antinômica do ensino de filosofia (mesmo que seja para negá-la ou configurá-la diferentemente) uma oportunidade para descolonizar o pensamento. Esta é uma tarefa árdua, arriscada, infinita. Mas também necessária, fortalecedora, indispensável para um professor de filosofia (p.191)

O autor ainda vai nos provocar com um outro artigo seu, intitulado “Como ensinar que é preciso aprender?”. Sendo inteiramente pertinente em suas provocações, Kohan (2013). nos coloca desde o título deste artigo, numa situação que parece não ter saída. Com um simples artigo masculino definido (o), antes da conjunção “que”, este título não nos traria tanto questionamento, porque nos daria a ideia de que o que vamos ensinar é algo possível de se pôr numa fórmula, como um conhecimento dogmático, absoluto. Dessa forma, o autor nos leva a questionar a possibilidade de ensinar aos nossos alunos que a Filosofia só se realiza como ato em si mesma. Que a Filosofia é fruto de uma atividade que se realiza em cada sujeito do

conhecimento, no ato reflexivo em si e *per si*. A partir daí, podemos buscar fazer uma análise do que Kohan nos traz então como proposições da prática do ensino de Filosofia, principalmente no ensino médio, que é o nosso objetivo em questão neste momento.

Diferente do que muitos pensam ou abordam em suas análises, dando à Filosofia o papel de educar para a vida cidadã, de formar cidadãos aptos a cumprirem com as prerrogativas e comportamentos que a sociedade espera deles, e assim, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) são exemplos muito claros de uma distorção que é promovida quando se tenta abordar qual a importância da Filosofia no ensino médio, o Professor Kohan (2013) demonstra que a Filosofia é um saber que não tem o papel de formar cidadãos. Ao invés disso, a Filosofia é um saber que permite ao indivíduo o conceitualizar e problematizar as diferentes perspectivas que se apresentam diante dele, e assim, esse indivíduo passa a ser capaz de dar diferentes ressignificações àquilo que são elementos constitutivos da vida humana em sociedade.

O ensino de Filosofia não pode ser uma mera transmissão dos conhecimentos construídos anteriormente por aqueles que fazem parte da História da Filosofia, mas uma relação entre os conhecimentos já estabelecidos e a produção de novos saberes, colocando em questão, como nos diz Kohan, as verdades que aqueles afirmam. A aula de Filosofia deve ser pensada a partir da ideia de uma “oficina”, onde o sujeito põe em prática a atividade do pensar, e este “ofício”, como nos diz o autor, que deve ser realizado com todo um conjunto de artefatos: com arte, com cuidado, com detalhe, com delicadeza e sensibilidade, que vão exercitar “algumas de nossas potências: a leitura, a escuta, a atenção, a escrita, o diálogo”, que são pressupostos imprescindíveis para aquele que se põe à prática do pensar, e neste espaço é construída uma relação entre o aprender e o ensinar, através de textos, problemas e conceitos construídos nesta modalidade de oficina,

Para o autor, a burocracia institucional da escola, os objetivos a que se destina o ensino de um conjunto de disciplinas, como vestibulares, ENEM, e outras avaliações, toda essa lógica, pode se constituir num entrave a essa prática filosófica a partir da oficina de pensamento.

Independente das variadas formas e abordagens sob as quais irá se construir uma oficina de pensamento, e aqui o texto sobre o qual nos debruçamos apresenta cinco possibilidades, o autor nos instrui para o fato de que “é o próprio

professor, o oficinairo que deve buscar sua própria maneira, seu estilo de oficina, aquele que mais se ajusta aos seus modos, ao seu contexto e aos atores que farão parte dela.” (KOHAN 2013, p.81).

No entanto, a oficina de pensamento é uma atividade que demanda um trabalho enorme, porque a construção do pensar requer, na maioria das vezes, a quebra de paradigmas, pois o ensinar e o aprender adquirem novos sentidos neste espaço. Tudo isso provoca uma inquietação muito grande entre aqueles que fazem parte da oficina, e a relação entre o ensinar e o aprender, que não pode ser entendida apenas no sentido professor → aluno.

A oficina de pensamento parece se apresentar então como uma prática filosófica com muitas possibilidades de métodos e de aprendizagem. Daí, como uma das minhas preocupações quanto ao ensino de Filosofia é verificar as diferentes abordagens de ensino e de que modo elas contribuem para o aprendizado dos alunos, entendo que a construção de uma oficina pode trazer os diferentes elementos e abordagens de ensino que não compromete em nada a relação que o meu aluno vai estabelecer com o conhecimento filosófico. Percebe-se que não é a maneira como o professor realiza a abordagem filosófica que determina o aprendizado do aluno, mas, como é possível construir uma relação com o material que se apresenta diante de nós, seja um texto filosófico, jornalístico, literário, uma charge, uma frase filosófica etc.

### 3. ENSINO DE FILOSOFIA E LITERATURA: convergentes ou divergentes?

#### 3.1. A literatura e eu

A natureza e a técnica, o primitivismo e o conforto se unificam completamente, e aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que vêem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e mais cômodo, e na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha, e uma fruta na árvore se arredonda como a gôndola de um balão. (BENJAMIN, 1996, p.118-119).

A literatura sempre fez parte da minha vida. Desde muito cedo na escola, tomei um gosto pela leitura porque algo me encantava. Na época eu não sabia direito o que era aquele fascínio que a leitura exercia sobre mim, podia dizer que eu simplesmente gostava de ler. Mas, com o tempo, pude perceber que a leitura de textos, literários neste caso, podiam me transportar para lugares distintos, os quais eu nunca poderia estar de corpo presente. O incentivo de algumas professoras durante as primeiras séries do Ensino Fundamental e o contato com as leituras obrigatórias a partir daquilo que chamávamos de Ensino Ginásial, a partir da 5ª Série, me fizeram aprender que a literatura poderia, além de me transportar para outros ambientes, promover a experimentação de sentimentos que eram transmitidos pelo autor da obra que era lida naquele momento. Me lembro, por exemplo, que em uma das minhas leituras indicadas pela professora de Língua Portuguesa pude experienciar as sensações de medo e de solidão como eu nunca havia sentido antes. Era a obra intitulada “A serra dos dois meninos”, da Coleção Vagalume, da qual li inúmeras outras obras. Mais tarde, comecei a desenvolver o gosto pela leitura de livros de bolso que traziam a temática do “faroeste norte-americano”; nestas obras, a ideias de justiça, de solidariedade e de honra, permeavam toda a narrativa do autor e me possibilitavam

construir uma noção, mesmo que superficial, sobre esses conceitos que mais tarde, descobri serem parte das preocupações filosóficas. O caminhar na literatura foi se ampliando com a leitura de clássicos brasileiros, como a obra “O cortiço”, de Aluísio Azevedo, que narra a vida que acontece numa espécie de moradia coletiva, onde diferentes situações são construídas, costuradas por um conjunto de sentimentos e características que são intrinsecamente humanas, mostrando como podemos ser influenciados pelo meio em que vivemos.

Essa sucinta narrativa sobre minhas aventuras literárias tem como objetivo demonstrar, ainda que não de forma científica, a relação que existe entre a filosofia e a literatura, partindo-se do pressuposto daquilo que Schaefer (2013, p. 764) nos afirma em seu texto intitulado *Literatura e Filosofia* de que “o conhecimento da realidade se faz por meio de ensaios aproximativos”. Pode-se também tomar como ponto de partida para tal análise, a relação entre filosofia e literatura feita por Carvalho, em que ela nos diz o seguinte:

Na filosofia e na literatura, não obstante todas as diferenças que lhes podemos apontar, surpreendemos o esforço comum de aceder àquilo a que comumente se chama verdade ou sentido, ou, pelo menos, de tocar parcelas da verdade e perscrutar sentidos possíveis. Ambas surgem, assim, como domínios privilegiados na tarefa de tocar e configurar um fundo essencial que parece escapar a uma captação imediata, ainda que genericamente se considere que a primeira o faz através do pensamento e do discurso conceptual/crítico e a segunda através da imaginação e do discurso metafórico/poético. (CARVALHO, 2014, p. 11).

### **3.2. FILOSOFIA E LITERATURA: muito mais que algo em comum**

A experiência como professor de Filosofia no Ensino Médio da escola pública juntamente com os estudos e as pesquisas que venho realizando desde o momento em que defini meu objeto para a minha dissertação do mestrado, tem apontado o caminho para um projeto de escolarização da leitura, ou seja, trabalhar a leitura de forma prática no cotidiano da sala de aula, como instrumento base para

compreensão do conteúdo pertinente à disciplina de Filosofia. Para tal, se fez necessário inserir o aluno no universo da leitura que, inicialmente, foi feito com base em textos de literatura que colocavam em questão alguns aspectos pertinentes aos relacionamentos humanos, ou seja, foi levado para dentro da sala de aula textos literários que abordavam, ainda que de modo não epistemológico, as faces da vida humana.

A relação entre filosofia e literatura nem sempre foi algo bem aceito nos meios acadêmicos. Como bem aponta Carvalho,

Diferentemente pensou Hegel. Para ele, a chamada arte romântica não dá conta de exprimir no sensível a totalidade do Espírito, pelo que preconiza a necessidade da passagem para o domínio da razão, da filosofia, no qual a manifestação dessa totalidade é já possível. Nesta medida, a filosofia é pensada como o fundamento último das coisas e de todas as outras ciências nas quais o Espírito se manifestou, e, portanto, como o lugar do retorno reflexivo das figuras do ser em si (Lógica) e do ser fora de si (Natureza) à pura liberdade do ser para si (Espírito). Assim, apenas na filosofia, em virtude dos seus instrumentos próprios, que Hegel identifica com a reflexão ou o pensamento especulativo, é que o Espírito se torna consciente do seu próprio percurso e modo de desenvolvimento (CARVALHO, 2014, p.22).

Contudo, a este cenário que apresenta muitas vezes distinções que pretendem separar em absoluto a filosofia e a literatura, podemos constatar que, principalmente a partir do século XX, tanto a História da Filosofia, quanto a História da Literatura, parecem concordar que não há mais uma clara distinção entre esses dois domínios. Carvalho nos mostra que

Por um lado, na história da filosofia, encontramos inúmeras formas de apresentação textual que não apresentam necessariamente um método crítico e uma sistematicidade, como diários, autobiografias, diálogos, aforismos, confissões, fragmentos e cartas. Sobretudo na filosofia pós-nietzschiana, nomes como Blanchot, Foucault, Deleuze, Derrida, Rorty, etc., recorreram a um contínuo diálogo com poetas e romancistas e a um estilo e constelação conceptual que não só se aproximaram do discurso literário como potenciaram os seus efeitos. Por outro lado, na história da literatura, é possível encontrar vários momentos em que esta se apresentou como lugar de reflexão filosófica. Romancistas como Blanchot, Proust, Musil, Sartre, Camus e Vergílio Ferreira, bem como poetas como Hölderlin, Henri Michaux, Paul Celan, Fernando Pessoa, Maria Gabriela Llansol, Herberto Helder e António Ramos Rosa inscreveram a sua produção literária numa zona fronteira do binómio literário/filosófico (Carvalho, 2014, p. 23-24).

O ensino de filosofia se que se faz premente na construção da emancipação político-social, parece então encontrar na literatura, um veículo através do qual ela possa alargar seus espaços, já que a leitura dos textos filosóficos se apresentam muito ácidos às vezes e de difícil compreensão. Ensinar filosofia na escola públicas no Brasil é um desafio diário que enfrentamos todos os dias e é para esse público específico que a minha dissertação se volta na tentativa de elaborar mecanismos que possam auxiliar o trabalho docente, neste caso, do professor de filosofia, buscando desenvolver conjuntamente com o ensino da disciplina em questão, o gosto pela leitura, tão escasso na geração que frequenta os bancos dos sistemas públicos de ensino neste momento, principalmente na faixa etária que frequenta o Ensino Médio, ciclo do ensino que comporta a disciplina de filosofia, segundo dados do CENPEC<sup>36</sup>.

Para a construção de um gosto pela leitura, buscou-se fazer uma seleção prévia de alguns gêneros literários da literatura infantil, que mais se aproximam dos adolescentes que se encontram na faixa etária dos 14 aos 17 anos (idade em que se encontram a maioria dos estudantes do Ensino Médio do ensino regular).

A experimentação da leitura de textos filosóficos se faz, muitas vezes, uma tarefa deveras difícil, por causa do uso de terminologias que não são encontradas cotidianamente com muita facilidade e por isso, ler um texto filosófico sem antes ter entrado em contato ou mesmo construído um relativo interesse com o tema proposto - porque aquele, na maioria das vezes, nos suscita seus temas e suas preocupações de uma forma um tanto árida -, pode determinar um afastamento do aluno com relação à construção de uma discussão mais reflexiva, impedindo assim aquilo que Bondía (2011) chama de “princípio de subjetividade”, na qual o sujeito se abre, se expõe à experiência, apesar desta acontecer fora dele. “Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência.” ( p.07).

O autor em questão, traz como exemplo a experiência da leitura onde ele nos leva à compreensão de que aquele que lê e não é transformado pela leitura, não passou pela experiência; não foi transformado, e assim, continua não sendo afetado.

---

<sup>36</sup> A pesquisa publicada em Setembro de 2020 “Retratos da leitura no Brasil: por que estamos perdendo leitores”, publicada no Portal CENPEC Educação, aponta que a partir dos 11 anos de idade há um declínio vertiginoso no número de leitores, mesmo nas classes mais ricas e maior nível de instrução. Quando vamos então para as classes C, D e E, cujos filhos são a maioria nas escolas públicas, esses números são ainda piores. Disponível em <https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores> Acessado em 14/04/2021

“Esse leitor analfabeto é um leitor que não põe em jogo a si mesmo no que lê, um leitor que pratica um modo de leitura no qual não existe relação entre o texto e sua própria subjetividade.” (Bondía 2011, p.09). Esse colocar “em jogo a si mesmo no que lê” pode promover, naquele que lê, um encontro consigo mesmo, onde o indivíduo se reconhece como pertencente a uma espécie de engrenagem e que ele, fazendo parte deste universo, começa a internalizar aquilo que se encontra fora dele, passando assim, pela experiência.

A leitura é uma experiência que se realiza em três aspectos: na linguagem, no pensamento e na sensibilidade. Assim, podemos questionar o seguinte: De que maneira a leitura vai ajudar na construção das minhas próprias ideias? Como eu posso utilizar as ideias de um autor para construir a minhas próprias? Como me torno eu a partir do outro? Como construo minha linguagem, meu pensamento e minha sensibilidade a partir daquilo que o outro me apresenta? Por isso, a associação entre Filosofia e Literatura numa sala de aula pode produzir uma experimentação muito significativa no que compreende ao aluno na construção de sua capacidade reflexiva e, por conseguinte, crítica.

A experiência que se constrói é singular, porque subjetiva e, portanto, não se repete. Cada um vive a experiência (seja a leitura de um texto, um filho, um amor ou a morte de alguém etc.) de forma singular, única. Porém, essa singularidade, ou melhor, o conjunto de singularidades, promove uma pluralidade de experiências. Entendo que no processo do ensinar e aprender, deixar a experiência, o mundo, um texto *passar em nós* deve ser a ferramenta essencial para a construção e o sucesso deste processo, porque entendo que construir um pensamento filosófico é construir um conjunto de (re)significações para os diferentes fenômenos/acontecimentos que passam em mim. Podemos pensar sobre os diferentes modos/usos que podemos estabelecer a partir da experiência enquanto algo que “me passa”, no “campo educativo”<sup>37</sup>. Parece ser uma forma de reverter a perspectiva do conformar-se com aquilo que se apresenta diante de nós e que, por nossas próprias forças, não temos o poder de transformar, abrindo espaço para novas incursões no processo de ensino/aprendizagem.

---

<sup>37</sup> Op. Cit.

A construção de novas experiências e a diversificação nas formas do sujeito compreender o mundo, tendem a produzir uma riqueza de experiências<sup>38</sup>, que neste caso também podemos chamar de riqueza cultural, pois passamos a ver o mundo a partir de uma miríade de significações. A pobreza de experiências apontada por Benjamin (1985) parece ser uma definição exata do que acontece hoje com relação ao ensinar e aprender em todas as esferas sociais. A característica dos projetos pedagógicos que delimitam a educação, que constroem suas fronteiras de modo inflexível, voltados à especialização do aluno, cursos técnicos e outros mais, promovem um afastamento do ser humano com o seu próprio eu, com a sua identidade, com a sua cultura. Deixamos de ser humanos no sentido de sermos produtores de cultura e nos transformamos em “novos bárbaros”<sup>39</sup>.

Assim, o projeto em questão pretende se utilizar da Literatura e sua forma “metafórica/poética”<sup>40</sup> para introduzir as percepções de mundo que se fazem necessárias para a tomada de consciência do eu e do outro, sem deixar de lado textos filosóficos que abordam a vida - para citar Carvalho (2014) novamente -, “através do pensamento conceptual/crítico”. “*Sapere aude*” nos conclama Kant (1985) em seu famoso texto “Resposta à pergunta: Que é o esclarecimento?” (p.100). Para Schaefer,

Até mesmo grandes filósofos tiveram que ceder à forma ensaística para refletir sobre a realidade ou sobre alguma feição da mesma. Nesse caso, aproximaram-se da literatura, mesmo que trilhando caminhos diferentes (SCHAEFER, 2013, p.755.).

A literatura, como ferramenta para o despertar, permite que entremos em contato com diferentes realidades, o que possibilita fazer uma observação com relação ao modo de ser do homem em cenários os mais diversos. Penso que fazer filosofia, em seu sentido mais amplo, é realizar a observação dos diferentes agrupamentos humanos, buscando compreender de forma relacional, os diferentes signos que estruturam o conjunto das relações humanas. A partir desse contato, algo em nós é modificado. Por mais que eu possa ignorar um fenômeno, um

---

<sup>38</sup> Utilizo aqui o termo riqueza de experiências para contrapor o conceito “pobreza de experiências” utilizada por Walter Benjamin, no seu texto “Experiência e pobreza”, onde o autor concebe a ideia de que os homens, impulsionados pela “pobreza de experiências, são impelidos a construir um novo mundo a partir de uma única ótica, de um único objeto.

<sup>39</sup> Op. Cit.

<sup>40</sup> Essa expressão é utilizada na obra já citada de Maria Helena Costa de Carvalho.

acontecimento, uma ideia ou algo do gênero, eu não posso dizer que não tenho conhecimento dele; posso estar distante, mas sei que ele está lá. É a partir dessa consciência que o indivíduo pode começar a dialogar, a construir suas opiniões a respeito de tal ou qual fenômeno.

Para compreendermos como o processo de ensino/aprendizagem pode ser construído de forma que possa surtir resultados que podemos chamar de positivos, é mister abordarmos a análise que Walter Kohan faz no seu texto “Infância de um ensinar e aprender (J. Ranciere)<sup>41</sup>, em que ele nos provoca fazendo a citação de uma pergunta: “O que significa ensinar e aprender?” Pergunta essa que coloca em xeque as muitas afirmativas que asseveram as práticas pedagógicas, colocando-as muitas vezes como infalíveis. Kohan ressalta que apesar de este problema se apresentar de forma abstrata, ele é tão concreto quanto qualquer outro problema filosófico, o que pode gerar uma condição para que possamos romper com o pensamento tradicional acerca da atividade docente e do modo como lidamos com essas questões. Aprendemos ainda como o texto de Kohan, que o ensinar não pode ser feito de forma mecânica, cristalizada, como se seguissemos uma receita que vai gerar um produto desejado por nós, o qual sabemos a forma e o tamanho. Ensinar é, assim, deixar uma marca no outro. É possibilitar ao outro um contato com um signo, permitindo-lhe a internalização do mesmo, tornando-se autônomo no aprender, se transformando através da experiência.

Ainda à luz do texto de Kohan, aprende-se que educar o outro é muito mais comunicar algo a esse outro do que derramar sobre ele um conjunto de explicações que, muitas vezes, não fazem a ele o menor sentido. O “ato comunicativo”, muito mais do que o ato explicativo, é a base de todo o ensino. Em sua análise da obra “O mestre ignorante” de, Jacques Rancière, Kohan nos mostra que a partir das atitudes do professor Jacotot, podemos construir uma relação entre o ensinar e o aprender sem que recorramos àquilo que ele chama de “lógica da explicação”, já que esta amplia a distância entre aquele que aprende e a matéria a aprender. É muito importante pensar a partir desta perspectiva já que pretendemos aqui, e isso é um dos motes do ensino de Filosofia, possibilitar ao nosso aluno que ele construa seu conhecimento de forma

---

<sup>41</sup> Esse é o título de um dos capítulos da obra “Infância entre educação e filosofia”, escrita por Walter Kohan, publicada pela Editora Autêntica em 2005, que se encontra nas páginas 181-205.

autônoma. Por isso, Kohan escreve uma seção em que ele elenca sete problemas relacionados à “razão explicadora”.

O primeiro deles nos faz pensar na explicação como um elemento mediador entre o texto e o sujeito que lê. Por que então entender a explicação podendo-se entender diretamente o texto? Seria a explicação e o texto uma única coisa? Já o segundo problema diz que a lógica explicadora se transforma num autoritarismo, onde o explicador se coloca como a autoridade máxima naquilo, o único que sabe e que determina qual a explicação a ser dada. A terceira situação nos traz a noção de que uma explicação requer sempre outra explicação e assim sucessivamente. Kohan critica o fato de que vivemos afogados em explicações sem que de fato haja uma compreensão das mesmas. O quarto problema reside no fato de que temos como verdadeira a ideia de que a explicação é o primeiro passo para que o outro aprenda, e, por outro lado, as outras possíveis explicações ficam encobertas, “ocultas”, à sombra de cada explicação. No quinto ponto de crítica, necessitamos supor que de fato o outro não compreende e, assim passamos a justificar, ou melhor, legitimar a explicação. Já no item seis, temos que, se uma inteligência – a que aprende neste caso –, se submete à outra – a que ensina –, ocorre um processo de embrutecimento, que vai afetar ambas as inteligências, conforme o autor expõe no próximo problema. Podemos assim perguntar: a obrigatoriedade do ensino pode ser considerada como uma imposição que promove o embrutecimento? No sétimo e último problema, podemos verificar que a explicação nos divide em superiores e inferiores.

A explicação divide os seres humanos em sábios e ignorantes, maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e tolos, julgadores e julgados. (...) A lógica da explicação ajuda e potencializa a desigualdade. Quanto mais explicações, mais superiores e inferiores; quanto mais explicações, superiores mais superiores e inferiores mais inferiores. (KOHAN, 2005, p.192).

A partir daí, Walter Kohan vai trazer uma analogia – mesmo com pontos de vistas construídos sobre vieses que parecem ser contraditórios - entre o Sócrates visto por Rancière e o Sócrates que ele compreende ser. Para o primeiro, o filósofo grego não é um mestre emancipador, porque ele conduz, por suas próprias mãos, o raciocínio daquele com quem ele dialoga. Sócrates é o mestre e o outro, um escravo,

“quem não apenas nada sabe, mas não sabe como saber” (Kohan, 2005, p.193). Uma relação entre superior e inferior. Assim,

[...] o escravo não aprende por si mesmo esse conhecimento, nem aprende como aprender sem alguém que o leve, pela mão, a saber o que tem que saber. Ao contrário, o escravo aprende a buscar sempre levado pela mão do outro. Sem Sócrates ele não seria capaz de buscar por si mesmo p..193).  
 [...] Assim, para Rancière, o problema da pedagogia de Sócrates acaba sendo um problema político; ele parte da desigualdade (KOHAN, 2005, p.195).

Já em Kohan, diferentemente de Rancière,

[...] embora não trabalhasse a favor da igualdade, percebemos em Sócrates um mestre emancipador, na medida em que trabalha para ampliar o campo do problematizável, os espaços daquilo que, a favor do perguntar filosófico, pode sempre ser de outra maneira. O saber de ignorância, o convite à inquietude sobre si, é filosófica e politicamente mais aberto que qualquer pretensão saber positivo a ser transmitido e, ainda, que qualquer valor no qual formar. Ele pode sempre ampliar os espaços de liberdade, qualquer que seja a pretensão que o impulsiona. (KOHAN, 2005, p.197).

Portanto, Kohan nos diz que partindo da crítica que Rancière faz a Sócrates, ele, Rancière, elabora como princípio do ensinar “a igualdade das inteligências” o qual, vai romper com a lógica dominante da dupla superioridade/inferioridade. Assim, a educação se torna emancipadora à medida que ela faz com que o outro, o aprendiz, entenda que ele pode saber, que ele é capaz de buscar o saber, que ele percebe em si a sua própria autonomia. A crença na incapacidade de inteligência do outro é o fator preponderante que promove o embrutecimento. Assim, para emancipar é preciso primeiramente emancipar-se, reconhecendo a igualdade entre as inteligências.

Podemos concluir então, que aprender é vivenciar aquilo que aprende, é experimentar, ou melhor, viver a experiência daquilo que se aprende, é colocar a sua subjetividade sobre a matéria aprendida, ou seja, extrair desta matéria o seu próprio eu, o seu próprio conhecimento, suas próprias ideias, levando à emancipação dos sujeitos do processo entre o ensinar e o aprender. Sendo a aprendizagem subjetiva,

qualquer uma das maneiras de se trabalhar a filosofia, pode não surtir efeito algum se não for permitido às partes o colocar de si no ato de aprender.

### **3.3. FILOSOFIA E LITERATURA: domínios em comum ou opostos que convergem?**

Nesta seção buscarei descrever a experiência que foi realizada em sala de aula, com os alunos do 2º A da Escola Estadual Edésio Castanho – Ibaté/SP, para a concretização do principal objeto/objetivo deste trabalho, que é fazer uma ponte relacional entre filosofia e literatura, na tentativa de promover a participação dos alunos nas aulas de filosofia de um modo mais expressivo e que para tal, há a necessidade de que eles também se aproximem da filosofia. O elemento responsável por fazer essa aproximação são textos de literatura, neste caso, da literatura juvenil, que parece trazer uma linguagem mais próxima dessa faixa etária – acredito que pelo tom poético que a literatura empresta muitas vezes aos seus textos – ao passo que os textos filosóficos são, em sua grande maioria, textos de difícil compreensão por parte dos adolescentes/jovens, por se utilizarem de termos desconhecidos, ou de difícil compreensão pela grande maioria dos estudantes, o que torna esse tipo de leitura algo de difícil realização por conta de sua aridez. Meu principal marco teórico para a elaboração deste projeto, é o livro de Maria Helena Costa de Carvalho (2014), *“Entre a filosofia e a literatura”*, em que ela faz uma abordagem buscando demonstrar que há uma relação entre a filosofia e a literatura; e a primeira relação que podemos notar claramente é o mesmo cuidado no uso das palavras. Para a autora,

Filosofia e literatura parecem, (...) corresponder originariamente a domínios e a objectivos diferentes que, em certos momentos, chegam mesmo a opor-se: a poética parte da imaginação para alcançar o belo, enquanto a filosofia parte do pensamento reflexivo para chegar à verdade. No entanto, não obstante as diferenças que decorrem da própria natureza de cada uma das actividades, não é difícil descobrirmos nelas o mesmo esforço de ultrapassagem da

linguagem comum e, assim, de um uso excelente da palavra (CARVALHO, 2014, p.20).

Há muito se discute sobre essas duas áreas do conhecimento humano e se tem questionado sobre qual delas seria a forma exata de busca por respostas às características da existência humana. Carvalho (2014, p.22) vai nos relatar que o filósofo Hegel chegou a pensar que “a chamada arte romântica não dá conta de exprimir no sensível a totalidade do Espírito”. Mas a partir do século passado, a filosofia e a literatura realizam uma simbiose entre si. De um lado, diferentes filósofos como Foucault, Deleuze e Derrida “recorreram a um contínuo diálogo com poetas e romancistas”. No campo da literatura não foi diferente, “é possível encontrar vários momentos em que esta se apresentou como lugar de reflexão filosófica”. Literários como Proust, Blanchot e até mesmo Fernando Pessoa, são alguns dos exemplos que Carvalho aponta terem construído muito mais que uma relação superficial com a filosofia. Desta forma, “quer a história da filosofia, quer a história da literatura negam uma delimitação clara entre os domínios” (p.23).

Essa proximidade entre a filosofia e a literatura é que me fez pensar o projeto que ora se apresenta. Assim sendo, buscou-se inicialmente construir um projeto que pudesse despertar o interesse pela leitura, fazendo uma pesquisa sobre quais os principais autores dentro desta faixa etária que os alunos mais conheciam. Após diferentes opiniões e sugestões, diante de um cenário que demonstrou que nesta turma, de um total de 36 alunos, apenas 15 tinham hábitos de leitura frequente e se dedicavam a frequentar a biblioteca de escola na busca de livros do gênero em questão, fato este confirmado pela bibliotecária da escola, chegamos juntos à conclusão de que a contemplada nesta pesquisa seria a autora Martha Medeiros, conhecida como uma das melhores cronistas brasileiras, que além de tratar sobre questões relacionadas ao feminino, questiona “comportamentos, atitudes, políticas, religiões, economias, comunicações, tecnologias, mídia, saúde, empresariado, enfim, uma infinidade de temas cruciais da sociedade”(Leite, s/d, p.02).. Isso feito, decidimos que dentre suas obras escolheríamos duas para que pudéssemos realizar leituras em nossas aulas, já que por serem livros de crônicas, essas leituras seriam bem rápidas. E mais, as crônicas sempre nos trazem o cotidiano da vida humana de uma forma que na maioria das vezes passa despercebida por nossos olhares e a partir desta percepção, começamos a refletir sobre nossas atitudes.

Todo esse processo de escolha de um autor e das obras com as quais pudéssemos trabalhar foi realizado nos meses de fevereiro e março de 2020. Isso demandou um certo tempo porque depois de escolher o autor, precisaríamos conhecer minimamente as obras para que pudéssemos realizar a escolha entre um e outro livro. Nesse ínterim, a escola se prontificou a adquirir alguns exemplares<sup>42</sup> para que fosse feita a apreciação e juntamente com a professora de Língua Portuguesa da turma, dentre algumas das obras da autora, escolhemos “Doidas e Santas” e “A graça da coisa”. Títulos estes que apresento suas referidas capas nas figuras 3 e 4 abaixo.



Figura 3 – Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha/ult10082u680186.shtml>

---

<sup>42</sup> A direção da escola se propôs a comprar dois ou três exemplares de cada uma das obras da referida autora para que fizéssemos a escolha e quando a escolha se concretizasse, seria comprado uma quantidade suficiente das obras escolhidas para que todos os alunos da turma tivessem acesso às obras escolhidas.



Figura 4 – Fonte: <http://pequenajornalista.com/2019/05/15/top-5-martha-medeiros/>

Esse projeto que teria sua aplicação prática nos meses de maio, junho e julho do ano de 2020, assim que chegassem todos os exemplares comprados, foi surpreendido com a declaração oficial da OMS (Organização Mundial da Saúde) no dia 11 de março do referido ano de que estávamos vivendo uma Pandemia de COVID-19 provocada pelo vírus SARS-COV 2, o que acarretou, em pouco mais de 10 dias deste anúncio, o fechamento total das escolas no estado de São Paulo, no dia 23 de março de 2021.<sup>43</sup>

Daí em diante, nosso trabalho fica em suspenso porque as escolas tiveram todas as suas atividades encerradas, sem previsão para retorno. Esse período de suspensão das atividades perdurou mais ou menos até o final do mês de julho nas escolas, e em agosto, começamos a retornar, mas apenas na modalidade de ensino remoto. Isso gerou muitas dificuldades para todos: alunos, professores enfim, para toda a comunidade escolar. Como é do conhecimento de todos, houve demora por parte do governo para a criação de um sistema que pudesse amenizar o impacto do

---

<sup>43</sup> As notícias referentes a estes fatos podem ser facilmente encontradas na rede mundial de computadores (Internet) porém, trago aqui as fontes das quais eu me supri para este trabalho: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus> e <https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2020/03/escolas-de-sao-paulo-terao-aulas-suspensas-por-conta-do-coronavirus.shtml>

fechamento das escolas; as condições materiais de muitos de nós, professores e alunos não permitia que pudéssemos criar uma estrutura com equipamentos eletrônicos como câmeras, computadores, microfones e outros necessários para o ensino à distância e esse suporte do governo veio tarde e com muitas restrições e exigências que tornariam inviável a aquisição destes equipamentos. Para não me alongar demais nesta situação, queira registrar que a grande maioria dos alunos ficaram o restante do ano sem ter contato com seus colegas e professores porque não tinham as condições materiais necessárias. Só para citar um exemplo, depois que as aulas começaram a ser dadas por uma dessas plataformas de *streaming*, o número de alunos que participavam das aulas era extremamente baixo, como podemos verificar nas figuras 5 e 6 abaixo.

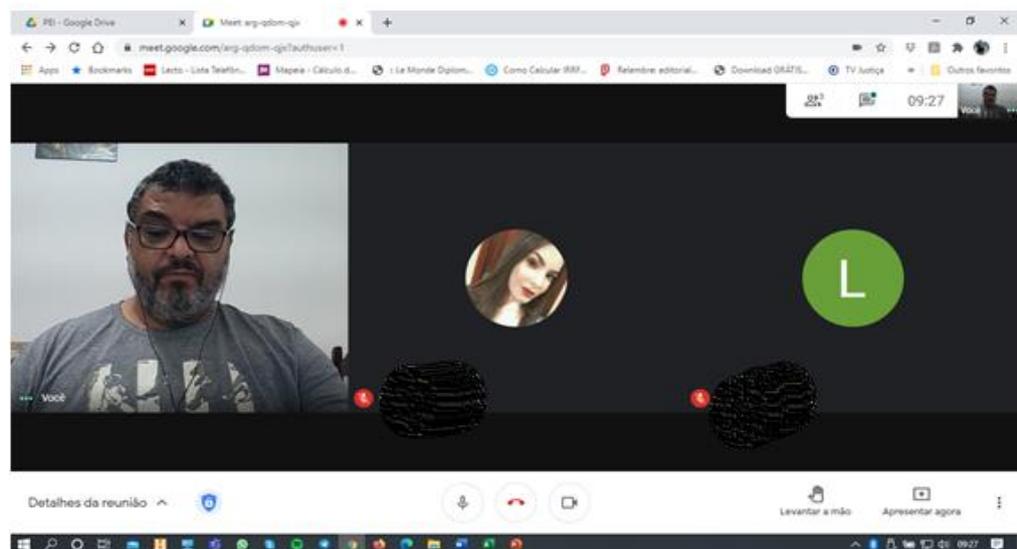


Figura 5 (Arquivo pessoal)

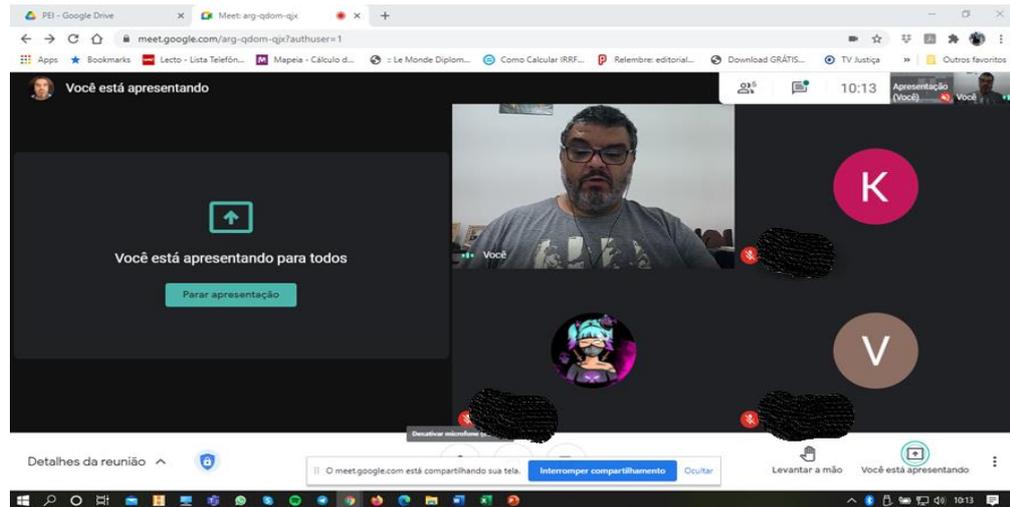


Figura 6 (Arquivo pessoal)

Com o passar dos dias o número de alunos começa a aumentar, mas não da forma ideal como eu esperava. Para minha concepção de um trabalho científico que pudesse trazer resultados mais palpáveis, eu acreditava que pelo menos 50 % (cinquenta por cento) dos alunos da turma na qual o projeto foi desenvolvido estivesse frequentando ou participando das aulas, mesmo que de forma remota. Porém, em conversas com minha orientadora, me lembro de ela ter me orientado para que eu desenvolvesse o projeto com o número de alunos que estivessem frequentando. Foi o que eu comecei a fazer a partir de então. No entanto, um novo desafio se pusera diante da execução do projeto. Como os alunos não estavam frequentando a escola, de que modo eles poderiam ter acesso às obras que selecionamos no início do ano de 2020? Foi então que fazendo a busca em alguns sites, encontrei as referidas obras para download. Decisão esta que foi tomada justamente para evitar que os alunos se expusessem ao contágio do SARS-COV 2.

O trabalho realizado com os alunos consistiu então na leitura de algumas crônicas das obras selecionadas. Crônicas essas que eram sugeridos pelos alunos, após uma orientação do professor para que se fizesse a leitura de pelo menos duas crônicas pré-selecionadas durante a semana, e que na próxima aula, faríamos a análise do texto que fora escolhido pela maioria, buscando compreender os conceitos filosóficos que o referido texto apresentava, tanto de forma explícita quanto implícita e a partir daí, desenvolveríamos os conceitos filosóficos à luz da filosofia. As leituras foram sempre de forma compartilhada e após a leitura com a orientação do professor, os alunos iam identificando quais eram os temas/conceitos que poderiam estar

presentes na crônica, e a partir daí, começávamos a discutir dentro da perspectiva filosófica esses conceitos.

A relação entre filosofia e literatura no entanto, começa a acontecer justamente no momento em que eu me utilizo dos conhecimentos filosóficos para compreender de forma mais efetiva o que um referido autor quis transmitir nos seus escritos literários ou, no momento em que eu busco na filosofia elementos que vão constituir o meu conhecimento da obra literária.

Passo aqui a transcrever uma das crônicas que foram trabalhadas com a turma, que se intitula “A arte da manutenção”, presente no livro A graça da coisa, em que a autora aborda temas como empatia, alteridade, felicidade, amor.

Bem que eu gostaria de dizer que essa crônica foi inspirada em Zen e a arte da manutenção de motocicletas, livro de Robert M. Pirsig que, encantada, comecei a ler aos 24 anos e que nunca terminei. Estava adorando e, de repente, cadê o livro? Emprestei, me roubaram ou esqueci no ônibus. Só sei que o perdi. Um dia retomei essa leitura, não de onde parei, óbvio, e sim desde o início, já que minha memória não dá para mais nada.

Então, como ia dizendo, não me inspirei neste clássico da filosofia moderna, o que me conferiria certo charme, e sim em fuleiras notinhas de rodapé que se repetem sem que ninguém dê a mínima: cinco feridos em carrinho de montanha-russa, casal despenca da roda-gigante, adolescente atingida por um brinquedo que se desprende. Os parques de diversões não estão para brincadeira.

A responsabilidade é de quem? De quem deveria zelar pela manutenção, mas ninguém está em aí. Inaugura-se o parque, o tempo passa, tudo enferruja, o equipamento corrói e salve-se quem puder.

Não resisto à tentação de comparar. Você me conhece. Vou comparar. É ou não é o retrato da maioria das relações?

No começo, tudo parque de diversão. Frio na barriga, vertigem, gritinhos. Depois, acostuma-se, o medo passa, a excitação também. Ninguém mais vê graça na coisa, mas sabe como é, acostumamos, vira hábito, todo sábado à tarde, toda quarta à noite, os amigos estimulam, vamos lá, vamos lá, até que um se esborracha no chão.

Entre dolorido, surpreso e indignado, a vítima se pergunta: o que é que aconteceu? Os responsáveis pelo parque não zelaram pela segurança, apenas isso, e como alertei, não estou falando apenas de parques, mas também de casamentos, paixões, amizades, o prazer maior da vida. Era para ser divertido para sempre, empolgante para sempre, inspirador para sempre, mas a maioria acredita que a longevidade dos amores é atribuição do destino, ele é que tem que tomar conta.

Nenhum encantamento se mantém sem uma boa supervisão. Não basta dar corda e depois cruzar os braços. Não dá pra apertar o botão e depois sair para tomar um lanche. Não se pode confiar na sorte. A engrenagem não se autolubrifica sozinha, os movimentos não se renovam no automático e o tempo não faz mágica. Diversão, como tudo na vida, também exige cuidado. Mas quem é que tem paciência para o zelo, de onde tirar disposição para renovar o suspiro mil vezes reprisado? Começa maravilhoso, depois fica legal, aí legalzinho, até o “larguei de mão, cansei”.

Manutenção. Talvez eu tenha extraído aqui, por resquícios indeléveis da memória, alguns substratos do emblemático livro de Robert M. Pirsig, mas o assunto ainda é parque de diversões (os reais e os metafóricos), e o perigo que os ronda quando decaem.

17 de agosto de 2011 (MEDEIROS, 2013, P. 10-11)

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia tem se mostrado ao longo dos séculos como um verdadeiro labirinto. Os caminhos da filosofia são tortuosos, áridos; muitas vezes compostos por espinhos que ferem a alma e nos levam ao sofrimento, ao desencantamento, à solidão, à vontade de desistir. Enfim, ela nos faz sentirmo-nos esmagados, nos reduzindo ao pó.

Por outro lado, também ao longo dos séculos, a filosofia tem se mostrado como o “bote salva-vidas”, que ao olharmos pra ele em meio a um naufrágio em alto mar, nos enche de esperança, de vigor, de vontade de continuar vivendo, de ver mais uma vez o nascer do Sol, de acreditar que a vida é possível e que um novo amanhã pode ressurgir a partir da dúvida, do questionamento, da crítica, da contestação.

É assim, essa mistura de *derrotismo niilista* como uma *centelha* de esperança que nasce a cada leitura, a cada aluno que demonstra ter apreendido um pouco daquilo que compartilhamos com ele, elaborando também seus pensamentos de forma autônoma, que me sinto enquanto professor de filosofia. Vimos no decorrer deste trabalho as dificuldades sobre as quais se assentam o exercício da profissão professor de filosofia. E por conta dessas antinomias filosóficas, vimos o quanto a filosofia é muitas vezes mal compreendida e se transforma em objeto manipulável aos desejos e sabores ideológicos daqueles que se encontram no poder e têm a responsabilidade conduzir os desígnios da humanidade.

O ensino de filosofia no Brasil tem sofrido com esses ventos de ideologia ao longo dos séculos. As legislações responsáveis pelo seu estabelecimento têm se mostrado como verdadeiras ferramentas de castração ao saber filosófico e por consequência, frustram também a formação social, política, econômica e cultural de um povo, aquilo que Jaeger (2010) chama de *Paideia*, que poderia conduzir a humanidade a um estágio de elevação da sua alma, já que esta, para os gregos, representa o elo de ligação entre o homem e a filosofia.

Ao longo dos tempos, as legislações brasileiras pertinentes ao sistema educacional, têm construído um ambiente de destruição dos sonhos e projetos de milhões de brasileiros que frequentam os bancos escolares com o objetivo de

alcançarem patamares superiores de elevação sociocultural. Para constatar esse processo de desconstrução daquilo que nos torna seres humanos, o conhecimento culturalmente construído ao longo dos séculos, basta observarmos a manobra executada pelo governo do Estado de São Paulo, para implantar, por detrás da cortina chamada Pandemia, a Base Nacional Comum Curricular, a tão famigerada BNCC que tem, dentre seus principais objetivos, formar o jovem brasileiro apenas para o mercado de trabalho, relegando a estes jovens o direito de terem uma formação geral e um conhecimento acerca da natureza humana. Desta forma, o que vemos novamente é um processo que podemos chamar aqui de docilização da classe trabalhadora. O projeto político-pedagógico da elite brasileira consiste em manter o processo inicial de colonização do Brasil, para que se possa manter as classes exploradas sempre numa condição de servidão, quiçá de escravidão.

No entanto, diante da riqueza do conhecimento acumulado pela filosofia, uma discussão profícua sobre o seu ensino vem preencher os espaços institucionais das Universidades, Centro de Pesquisas, Associações de Organização de classe, ANPOF, Centros Acadêmicos dos Cursos de Filosofia espalhados pelo Brasil e outros. Essa discussão vem trazer subsídios para os professores da Educação Básica, que encontram, no vasto material produzido, elementos essenciais para sua formação, podendo assim aprimorar sua prática diária da docência, tornando a filosofia mais popular, sem que ela perca seu caráter de conhecimento intrinsecamente filosófico.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. In: **Educação e Sociedade**. [online]. 2001, vol.22, n.74, pp.163-189. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100010&lng=en&nrm=iso) Acessado em 03/2020

ARISTÓFANES. **As nuvens; Só para mulheres; Um deus chamado dinheiro**. Tradução Mário da Gama Kury. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p. 11-101.

BAPTISTA, M. das G. de A. Práxis e educação em Gramsci. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 181–203, 2010. DOI: 10.20396/rfe.v2i1.8635530. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635530>. Acesso em: 10. Abr. 2021.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Obras Escolhidas** 1. Magia e Técnica. Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BIRCHAL, T. de S., SALLES, J. C. e PASCHOAL, A. E. **Filosofia**. (s/d) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14Filosofia.pdf> Acessado em out/2020

BITTAR, Marisa. Educação. In: MILL, Daniel. (Org.). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas: Editora Papyrus, 2018, p. 195-198.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº19, abril 2002.

BRASIL, Câmara dos Deputados, **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, MEC, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2002

BRASLAVSKY, Cecília. 1999. **Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma em la educación latinoamericana**. Bueno Aires: Santillana / Convenio Andrés Bello.

CEPPAS, Filipe; FÁVERO, Altair A.; GALLO, Silvio; GONTIJO, Pedro E.; KOHAN, Walter O. **O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol.24, n.64, p. 257 – 284, set./dez. 2004 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em janeiro de 2020.

DERRIDA, Jacques. **Du droit a la philosophie**. Paris: Galilée, 1990.

GOETHE, J. V. von. **Fausto**. Trad. Antônio Feliciano de Castilho. Rio de Janeiro, W. M. Jackson Editores, 2003, p. 135.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Vol.1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho;

coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

FERREIRA JR. Wanderley J. Ensinar e aprender Filosofia num contexto de morte do desejo de filosofar. In: **Filosofia e Educação (On-line)**, Vol. 3, Número 1, Abril/2011 – Setembro/2011

FEYERABAND, Paul. **Contra o método**. Trad. Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro, Fco. Alves Editora, 1977.

FONSECA, Márcio A. da. O cruzamento entre a filosofia, a história e a educação na interpretação foucaultiana do diálogo Alcibiades. In: **Michel Foucault: Transversais entre educação, filosofia e história**. Haroldo de Resende (organizador). Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2011. (Coleção Estudos Foucaultianos)

FOUCAULT, Michel. A filosofia analítica da política. In MOTTA, M. B. (org.). **Ética, sexualidade, política**. 2 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975. 150 p

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011. Formato: ePub

GALLO, Silvio; GRISOTTO, Américo. A filosofia como disciplina escolar. In: **Revista NESEF. Fil. Ens.** Curitiba, v.2, n.2, p. 5 – 19, Fev./Mar./Abr./Mai. 2013. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/54551/33371> Acessado em 01/2020.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter. Críticas de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: **Filosofia no ensino médio**. Silvio Gallo e Walter Omar Kohan (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GONÇALVES, Rita de A. A filosofia e seu ensino no nível médio: que paradigmas seguir. In: **Thaumazen: Revista Eletrônica do Curso de Filosofia da Universidade Franciscana**. v. 1, n. (2007), p. 01 – 16. Disponível em

<<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazen/article/view/195/pdf>> Acessado em 23/08/2020.

HEIDEGGER, M. Qu'est ce que la philosophie. In: **Heidegger**. Trad. Ernildo Stein. Editora Nova Cultural, São Paulo. 1999, (Coleção Os Pensadores) p 27-40.

HORN, Geraldo B. **A presença da filosofia no Currículo do Ensino Médio Brasileiro: Uma perspectiva histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2.000.

HUISMANN, D.; VERGEZ, A. A ação. In: HUISMANN, D.; VERGEZ, A **Compêndio Moderno de Filosofia**. 2 ed. Ed. Freitas Bastos, 1966.

JAEGER, Werner W. **Paideia: a formação do homem grego**. Trad. Arthur M. Pereira. 5ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2010.

KANT, I. Reposta à pergunta: Que é o esclarecimento? In: **Immanuel Kant – textos seletos**. Trad. de Floriano de Souza Fernandes. 2 ed. Vozes, Petrópolis- R.J., 1985.

KOHAN, W. Antinomias para pensar o ensino de filosofia. In: Filosofia e formação, volume 1 / organizadores Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli. -- Cuiabá, MT : Central de Texto, 2013.

KOHAN, W. Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento. In: **Ensinar filosofia** : volume 2 / organizadores Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli. -- Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

KOHAN, Walter O. **Infância entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 181-205.

KOSIK, Karel. 1976. **Dialética do concreto**. 7.a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. **Discurso da metafísica e outros textos** / G. W. Leibniz; apresentação Tessa Moura Lacerda; tradução Marilena Chauí e Alexandre da Cruz Bonilha. - São Paulo : Martins Fontes, 2004. - (Coleção clássicos).

LEITE, G. de A. **Uma análise das crônicas de autoria de Martha Medeiros e Lya Luft sobre a mulher contemporânea.** (s/d) Disponível em: <[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conages/2015/TRABALHO\\_EV046\\_MD1\\_SA9\\_ID195\\_15042015110804.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conages/2015/TRABALHO_EV046_MD1_SA9_ID195_15042015110804.pdf)> Acessado em mar/2021

MARCONDES, D. É possível ensinar filosofia? E, se possível, como?. In: **Filosofia: caminhos para seu ensino.** Walter O. Kohan (org.) – Rio de Janeiro. DP&A, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista.** Ed. Boitempo, São Paulo, 1998

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In: \_\_\_\_\_. **Marx.** José Arthur Giannotti; Edgar Malagodi. 1. ed. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1974. p. 107-264. (Os Pensadores)

MEDEIROS, Martha. **A graça da coisa.** L&PM Editores, São Paulo, 2013.

MONTEIRO, Raquel Alvim. **A Filosofia no ensino médio: possibilidades e experiências.** Belo Horizonte, 2016.

MORAIS, Régis de. **Educação em tempos obscuros.** São Paulo: Autores Associados – Cortez Editores, 1991.

MENEZES, A. B. N, T. de; SILVA, R. R. A reforma do ensino médio brasileiro e o lugar da filosofia na Lei 13.415/17. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 18, n. 2, 22 set. 2018. pp. 122-133

PÉREZ GÓMEZ, A. I. 2001. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre, RS: Artmed.

PLATÃO. **Diálogos. Teeteto/Crátilo.** Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universitária UFPA, 2001.

PONCE, Aníbal, **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 18. ed. - São Paulo : Cortez, 2001 .

RIBEIRO, Jéssica. A não-obrigatoriedade do ensino de Filosofia e a ideologia neoliberal: notas acerca de um retrocesso político e educacional. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 18, n. 2, 22 set. 2018. pp. 234-273

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SEVERINO, Antonio Joaquim. 2002. **Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares**. Anais XI ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Tema: Igualdade e diversidade na Educação. Goiânia, GO: CNPq; CAPES;

SCHAEFER, S. Literatura e Filosofia. **Letrônica**, 2014, Porto Alegre.6(2), 753-766.

Disponível

em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/14554>

Acessado em 15/03/2020

SILVA, Franklin L. e. Por que filosofia no segundo grau. In: **Estudos Avançados**, v. 06, n. 14, p. 157 – 166, 1992. Disponível em:

<http://revistas.usp.br/eav/article/view/9571>. Acesso em 18/01/2020.

SILVA, Walfrido Vianna Vital da. A Constituição de 1988 e a nova ordem social: A efetivação dos princípios da igualdade e da dignidade da pessoa humana. In: **Revista de Informação Legislativa**, Ano 50, Nº 200, out/dez 2013. Disponível em: < [https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/50/200/ril\\_v50\\_n200\\_p297.pdf](https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/50/200/ril_v50_n200_p297.pdf)> Acesso em Janeiro de 2020

SOLIS, Dirce E. N. A filosofia em nível médio e na universidade: ensino e pesquisa. In: **Ensaio Filosóficos**, Vol. XIII, Agosto de 2016

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena introdução à Filosofia da Educação**. 5.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1968.