



doi: 10.20396/rfe.v11i3.8658941

Reflexões sobre o ensino de Filosofia no Brasil: um exercício crítico

*Letícia Pedrassa Prates*¹

Resumo:

O presente artigo busca investigar, segundo os estudos da Filosofia da Educação, determinadas práticas do ensino de Filosofia na esfera da Educação Básica. Nesta direção, são analisadas duas práticas específicas de ensino: a primeira delas, fundamentada em uma abordagem histórico-linear da Filosofia; a segunda, alusiva a um suposto distanciamento das práticas pedagógicas tradicionalistas, amparada por uma vaga noção de debate. Considerando a problematização dessas práticas, destaca-se a necessidade de impulsionar o ensino de Filosofia em direção a uma potente conexão entre o passado e a contemporaneidade.

Palavras-chave: Ensino. Filosofia. Educação.

Abstract:

The aim of this article is to investigate, according to the studies of Philosophy of Education, certain practices of teaching Philosophy in the field of Basic Education. In this perspective, two specific teaching practices are analyzed: the first one, based on a historical approach to Philosophy; the second one, alluding to a supposed departure from traditionalist pedagogical practices, supported by a vague notion of debating. Considering the problematization of both practices, we emphasize the need to promote the teaching of Philosophy towards a strong connection between past and contemporary times.

Keywords: Teaching. Philosophy. Education.

Notas sobre os reveses do ensino de Filosofia

Refletir sobre o ensino de Filosofia exige que nos debrucemos sobre as relações entre esta e a educação. Isso porque, segundo Franklin Leopoldo e Silva (1993), filósofo e docente da Universidade de São Paulo, a inserção

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus Marília – SP.

da Filosofia no currículo escolar aponta sempre para determinada concepção de formação e, também, para determinado tipo de coordenação relativa aos propósitos de uma concepção pedagógica. Sendo a Filosofia a disciplina que talvez mais tenha sofrido as consequências históricas, tanto do ideário pedagógico quanto das vicissitudes entre política e educação (Silva, 1993), é necessário mergulhar a fundo na tentativa de compreensão de sua *práxis* educacional.

Para isso, é necessário perscrutar certa trajetória histórica da relação entre Filosofia e Educação, repensando-a do ponto de vista da experiência atual – isto é, ruminando-a, elaborando suas condições. Importa, portanto, estabelecer uma analogia entre o que vemos no presente com o que já sabemos ter desvanecido, pois segundo Walter Benjamin “[...] a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo vazio, mas aquele preenchido pelo tempo agora” (Benjamin apud Gagnebin, 2006, p. 41).

Dessa forma, entender o passado como vivo, no estudo das questões do presente demanda, decerto, um modo de endereçamento à história cuja lida dispensa a solenidade das origens advindas dos preceitos históricos oficializados. Tratando-se, pois, de tocar o presente a partir do trabalho com a história, ela mesma como um conjunto de forças em perpétuo devir, Michel Foucault desponta como essencial. O pensador retoma de Nietzsche a recusa ao “desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias” (Prates apud Foucault, 2019, p. 148). Mais especificamente, sob a ótica foucaultiana, trata-se de fomentar a multiplicidade das relações, ressaltando suas singularidades, buscando compreender os diversos encadeamentos de determinados processos históricos. Isso é relativo à tarefa crítica de investigar o passado para ser possível perscrutar o que existe, o que se conhece e o que se faz. A tarefa crítica, nesse sentido, consiste em considerar que somos resultados dos “[...] vestuários mentais e seus processos que se arrastaram séculos a séculos e que reaparecem [...] reformulados pela fricção histórica” (Zuin; Pucci; Oliveira, 1999, p. 12).

Mediante o exposto, a presente escrita incorre na explanação de algumas mudanças históricas ocorridas com o ensino de Filosofia, com o intuito de tomá-las como meio de se pensar a *práxis* contemporânea da mesma e seus enredamentos com processos geopolíticos e sociais.

Segundo Gallo e Kohan (2001), o Brasil apresenta uma débil tradição no que concerne ao ensino de Filosofia. Este, tendo emergido no país com a chegada da Companhia de Jesus no século XVI (1553), foi largamente influenciado tanto pelo poder jesuíta quanto pela elite dirigente, exercendo o papel colonizador e teológico de inculcar a doutrina católica e precaver possíveis desvios em relação a ela. Destinado ao preparo da elite intelectual da época e à catequização dos povos indígenas, tal concepção de ensino desenvolveu-se, portanto, pela sistematização de um conhecimento intimamente envolvido com a reprodução das ideias aristotélicas e platônicas pelas vias de Tomás de Aquino e Agostinho.

Com o passar do tempo, chegaram ao Brasil as ideias modernas da França, orientadas pelos princípios iluministas. Nesse contexto, Sebastião José de Carvalho e Melo, o famoso Marquês de Pombal, um déspota esclarecido, atuou como um importante personagem histórico, pois, dentre tantas outras iniciativas de ordem eminentemente política, “[...] expulsou os jesuítas da colônia, sob o pretexto de que o ensino deveria preparar o cidadão para servir ao estado civil e não à igreja” (Mazai; Ribas, 2001, p.3). Importa notar, nesse sentido, que mesmo que as reformas pombalinas tenham sido um importante passo para o ensino de Filosofia, elas não tiveram o potencial de alterar o âmago do mesmo, visto que a Filosofia continuou a ser lecionada através de métodos pedagógicos muito semelhantes aos dos jesuítas, ou seja, “[...] com apelo à autoridade e à disciplina estreitas, tendendo a impedir a criação individual a originalidade” (Cartolano apud Mazai; Ribas, 2001, p.5).

Já no século XIX, com a vinda de D. João VI para o Brasil (1808), ocorreu a abertura da colônia brasileira ao comércio mundial. Com isso, chegaram novas ideias incentivadoras da construção de colégios que, além de prepararem a “[...] nova classe que iria administrar e governar a colônia”

(Mazai; Ribas, 2001, p.5), promoveram a realização de conferências filosóficas. Ademais, no século XIX o ensino de Filosofia foi deveras influenciado pela teoria positivista e pelo evolucionismo, de forma que “a ciência era encarada como uma panacéia para a humanidade, pois continha solução para todos os problemas levantados” (Mazai; Ribas, 2001, p.6). Com a queda do império e a instauração da República (1889) buscava-se, portanto, a conquista de uma sociedade eminentemente racional.

No início do século XX “[...] inúmeras legislações no campo da educação foram editadas, porém, nenhuma delas aproximou a disciplina de Filosofia da realidade brasileira” (Mazai; Ribas, 2001, p.8). Em 1915, por exemplo, uma reforma educacional colocou a Filosofia como disciplina facultativa. Em 1930, desenvolveram-se duas reformas que despertaram uma mudança na educação do Ensino Médio brasileiro. A primeira, em 1931, no contexto do escolanovismo, determinava que a educação visasse a formação do homem no sentido de prepará-lo para tomar decisões “[...] claras e seguras em qualquer situação de sua existência” (Mazai; Ribas, 2001, p.9); a segunda, em 1942, “[...] intitulada Lei Orgânica do Ensino Secundário, dividiu o ensino em dois ciclos: o ginásio que era cursado em quatro anos e o colegial em três. Ainda o colegial subdividia-se em científico e clássico” (Mazai; Ribas, 2001, p.9). Nesse período, a Filosofia era a disciplina partilhada pelos cursos clássico e científico, entretanto tinha maior amplitude no clássico (Carolano apud Mazai; Ribas, 2001).

Em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino de Filosofia deixa de ser obrigatório, e esta é sugerida, então, como uma disciplina complementar. Em 1971, durante o regime militar, a Filosofia é retirada por completo dos currículos. Entretanto, com o final da ditadura militar despontam novos caminhos para o ensino da mesma.

De acordo com uma pesquisa desenvolvida no Brasil por solicitação da UNESCO², que mapeou as distintas condições do ensino de Filosofia no

² Disponível no artigo intitulado como *O ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*

país (Fávero; Ceppas; Contijo; Gallo; Kohan, 2004), foi somente com o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) de 1996, que se determinou que todo estudante, ao completar o Ensino Médio, deveria conhecer e dominar os conhecimentos de Filosofia e Sociologia, trazidos então como essenciais ao exercício da cidadania³.

Por conseguinte, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais que, "[...] para a decepção de muitos, apenas recomenda que a disciplina de Filosofia complemente os Temas Transversais dos PCNs" (Mazai; Ribas, 2001, p.12). Dessa forma, institui-se que os temas filosóficos sejam trabalhados nas escolas de maneira transversal. Com isso, a presença transversal da Filosofia nos currículos garantiria, ao menos em tese, o cumprimento da LDB⁴ em relação à necessidade do domínio dos conhecimentos de Filosofia sem que houvesse a necessidade de transformá-la em uma disciplina específica (Fávero; Ceppas; Contijo; Gallo; Kohan, 2004).

Posteriormente, em 15 de maio de 2009, o Ministério da Educação promulgou:

[...] Art. 1º Os componentes curriculares Filosofia e Sociologia são obrigatórios ao longo de todos os anos do Ensino Médio, qualquer que seja a denominação e a organização do currículo, estruturado este por sequência de séries ou não, composto por disciplinas ou por outras formas flexíveis.⁵

No que concerne, nesse sentido, ao que foi deliberado pelo artigo 1º, observa-se que o apontamento da obrigatoriedade do ensino da Filosofia se dá na medida de certa recusa da mesma como disciplina, haja vista a

³<https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.+36+da+Lei+de+Diretrizes+e+Bases+-+Lei+9394%2F96>

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

⁵ RESOLUÇÃO Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2009; Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf.

flexibilização que lhe é imputada no que diz respeito às possíveis formas de ensino.

Dentre os que almejam o ensino transversal da Filosofia e rejeitam, portanto, a entrada da disciplina na grade curricular, perdura a hipótese pela qual defender a inserção de mais uma disciplina nas escolas seria uma medida infeliz, especialmente no caso da Filosofia, que deveria ser tida como um exercício afeito ao pensamento crítico, autônomo etc (Fávero; Ceppas; Contijo; Gallo; Kohan, 2004). Transformá-la em uma disciplina seria limitá-la aos “rituais e treinamentos pedagógicos” (Fávero; Ceppas; Contijo; Gallo; Kohan, 2004) disciplinares e tradicionalistas.

Em síntese, considerando a crítica ao processo de institucionalização da Filosofia, o que parece ser necessário ressaltar é certa descrença na possibilidade de uma relação profícua entre Filosofia e Educação. Descrença essa que enaltece a Filosofia como algo impossível de ser encaixado na disciplinarização própria à constituição formal do ensino, dado seu cunho abstrato e especulativo, além de sua potência de fomentar o pensamento crítico.

Por certo, desde o desenvolvimento técnico e industrial do século XX, a hegemonia adaptativa do campo educacional evidencia-se pelo enaltecimento da dimensão prática do conhecimento, o que promove a desvalorização e a recusa do conhecimento teórico, especulativo e de natureza epistemológica. Isso fica claro quando se considera o grande contingente de pessoas que almejam a retirada da Filosofia da grade curricular. Contudo, é essencial delinear que mesmo que haja na Filosofia o mergulho voltado à compreensão do abstrato e do impalpável, isso não significa que não há nela o que se aprender, o que se memorizar, técnicas a serem dominadas e uma terminologia específica a ser assimilada (Silva, 1992).

Nesse sentido, há os que defendam que não devemos nos iludir com os argumentos relativos ao ensino transversal da Filosofia, pois, na verdade, eles corroborariam com a precarização do ensino escolar no Brasil, visto que “[...] relegar a Filosofia à transversalidade tenderia não apenas a diluir a

especificidade da Filosofia em meio aos estudos ‘que realmente contam no currículo’” (Fávero; Ceppas; Contijo; Gallo; Kohan, 2004, p.261), como também a fomentar as dificuldades que se colocam ao grande contingente de professores formados em Filosofia no Brasil. Tal assertiva aponta para os diversos inconvenientes da organização institucional, pois com a ausência da Filosofia como disciplina curricular nos documentos oficiais, o trabalho com temas filosóficos nas escolas acaba ficando a cargo de professores de outras disciplinas, normalmente despreparados para ensinar Filosofia (Fávero; Ceppas; Contijo; Gallo; Kohan, 2004).

Sob essa perspectiva, a discussão que os autores do artigo *O ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais* fazem em torno da transversalidade do ensino de Filosofia ou da disciplinarização da mesma, permite afirmar a situação de inserção da Filosofia na grade curricular como singular e complexa. Afinal, para analisá-la concretamente seria preciso considerar as divergências entre o ensino público e o privado – tanto na educação básica como no ensino superior –, assim como a necessidade de concatenar o ensino de Filosofia em diversas regiões brasileiras, ponderando determinados períodos históricos. No entanto, quando se pensa em âmbito nacional percebe-se a disposição da Filosofia no currículo escolar meramente como um adendo, o que comprova que ao longo da história da educação brasileira a Filosofia nunca ocupou um lugar privilegiado.

Logo, deduz-se que a condição de instabilidade da permanência da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, unida à desvalorização dos cursos de licenciatura e bacharelado na área das humanidades corresponde ao âmago de um problema histórico alicerçado em questões governamentais. Ressalta-se, neste ponto, a proposta do Ministério da Educação do atual governo de Jair Bolsonaro, em “descentralizar os investimentos nos cursos de Filosofia e Sociologia”⁶.

6 <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/26/bolsonaro-diz-que-mec-estuda-descentralizar-investimento-em-cursos-de-filosofia-e-sociologia.ghtml>

Com efeito, as mudanças e os reveses que a Filosofia tem sofrido em nível institucional estão “de acordo com a representação histórica que o nosso tempo faz de si próprio” (Silva, 1993, p. 805). Gallo e Kohan (2001), nesse sentido, elucidam que os departamentos de Filosofia de algumas universidades correspondem ao legado indelével das correntes neoanalíticas, neopositivistas, neoconservadoras e teológicas, o que evidencia algumas das condições herdadas por tal veio formativo no Brasil.

Daí a relevância do presente artigo à atualidade, pois questiona determinadas práticas de ensino em Filosofia na esfera da Educação Básica, buscando analisá-las à luz dos deslocamentos históricos que marcam diferentes modos de entendimento da disciplina. Dessa forma, a partir do contato com os estudos da Filosofia da Educação, unido a observações empíricas da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, analisa-se algumas das práticas erguidas segundo um pretense ideal pedagógico que, ao que parece, não proporciona aos estudantes condições para analisar a fundo “[...] o abismo necessário entre coisas e seus conceitos” (Bueno, 2010, p. 301).

Em nome da formação e da noção de eficácia de determinadas práticas docentes promove-se, na verdade, a disseminação de um conhecimento dogmático e estereotipado sob o pretexto de se gerar o saber filosófico. Em vista disso, ressalta-se o difícil esforço em estabelecer o ensino de Filosofia de acordo com reflexões fomentadas, em síntese, por fundamentos críticos, históricos e sociais.

Dessa forma, pode-se dizer que as dificuldades concernentes à disciplinarização da Filosofia são relativas a um ensino que tende a favorecer um conhecimento empobrecido de experiências formativas. As demandas programáticas das escolas, destarte, que nem sempre condizem com o conteúdo específico da Filosofia, evidenciam sinal claro disso. Assim, deduz-se que o problema contemporâneo do ensino de Filosofia corresponde ao enfraquecimento do laço íntimo entre a Filosofia e a capacidade de estabelecer reflexões epistêmicas, capacidade essa que é fundamentalmente gerada pelo processo interrogativo.

Breve análise sobre duas práticas de docência

Sabe-se que é a força interrogativa que distingue a Filosofia dos conhecimentos constituídos no âmbito da ciência, os quais justamente por apresentarem um conjunto de métodos e de verdades historicamente sedimentadas, são reconhecidos como constitutivos do progresso (Silva, 1993) e, portanto, nunca considerados como desnecessários e improdutivos. Entretanto, no caso da Filosofia seu grande diferencial é lidar radicalmente com a contradição e, a partir disso,

[...] mostrar que as mesmas questões podem ser repostas e solucionadas de outra[s] maneira[s] [o que] indica, mais que a fraqueza das várias soluções, [mas] a força permanente do questionamento, na medida em que a reposição das ‘mesmas’ questões não é outra coisa senão a transformação histórico-cultural dessas próprias questões, que são a um tempo as mesmas e outras, uma vez que a elaboração delas depende do perfil original de cada filosofia (Silva, 1993, p. 799).

A força permanente do questionamento, segundo as palavras de Franklin Leopoldo e Silva delineadas acima, demonstra o caráter definitivamente inacabado da Filosofia, inacabado no sentido de que sempre irão haver questões a serem reelaboradas e transpostas à atualidade (Silva, 1993). Para Franklin Leopoldo e Silva (1993), esse caráter inacabado é tido como algo tocante ao que Platão denomina como espanto (*thauma*) – algo situado na origem do filosofar. Atenta-se que a definição da Filosofia como efeito do espanto, do *thaumázein* grego, encontra-se na maioria dos manuais, textos filosóficos e currículos do Ensino Médio. Essa definição “é antiga se remete, pelo menos, ao *Teeteto* de Platão e à *Metafísica* de Aristóteles” (Gallo; Kohan, 2001). Sob essa perspectiva, é necessário pensá-la de acordo com o contexto histórico da Grécia Antiga, mas sem deixar de agregá-la nas coordenadas do nosso tempo e do nosso espaço.

Dessa forma, sob a ótica socrático-platônica, primeiro vem o espanto para depois, na tentativa de superá-lo, buscar entender aquilo que a princípio parecia incompreensível. Mais especificamente, a origem do filosofar diz respeito a uma profunda inquietação do indivíduo com seus objetos de espanto, inquietação essa que é geradora de um incisivo questionamento sobre complexidade das coisas.

Em suma, a Filosofia corresponde a certa tensão entre o que a existência dominante impõe como sendo absoluto e a reformulação do estado de coisas a partir do exercício constante de uma reflexão marcada pelo rigor crítico de ideias coerentemente organizadas, que confrontam a realidade e orientam novos caminhos para interpretá-la. A título de exemplo, na obra *Apologia*, Sócrates ressalta que o que o leva à Filosofia é certa insatisfação com o estado de coisas dominante. Certamente, foi essa inquietação que sustentou a prática socrática em “interpelar [...] os seus concidadãos [...] e mostrar-lhes sobre a ordem subvertida dos valores” (Gallo, Kohan, 2001, p. 186). Pode-se dizer, então, que a atividade filosófica consiste em uma prática de distanciamento das explicações mais corriqueiras – para os que se abrem à Filosofia o que se observa é a possibilidade de colocar o mundo sob suspeita, de abrir caminhos e romper fronteiras (Alencar, 2011).

Nas escolas, portanto, o ensino de Filosofia deveria cumprir com o difícil esforço de “provocar, mobilizar o pensamento, empurrá-lo para invadir outros territórios” (Alencar, 2011, p. 120). Entretanto, mesmo ressaltando

[...] o papel tão árduo e difícil quanto necessário à Filosofia [ainda assim], [...] com dose mínima de realismo, teríamos também que reconhecer as dificuldades praticamente insuperáveis [...] que fazem com que o ensino de filosofia esteja hoje cercado por obstáculos (Silva, 1992, p. 160).

O problema estaria, portanto, conforme aponta Franklin Leopoldo e Silva, no fato de que “quase se poderia dizer que, ao adquirir *saber*, [o aluno] não sabe o que está fazendo” (Silva, 1992, p. 58).

Os moldes educacionais, alusivos às propostas curriculares e técnicas de ensino inclinam-se a favorecer estratégias orientadas “[...] pelos princípios de adaptabilidade e ajuste de mercado, competitividade, rentabilidade e mensurabilidade” (Pucci, 2009, p. 7). Disso resulta um aprendizado propriamente entendido como capacidade de memorização mecânica, voltado à aquisição de determinadas habilidades e conhecimentos através da repetição de conteúdos padronizados, regras e “esquemas divorciados de sua gênese de fundamento” (Silva, 1992, p. 159).

Por certo, a conformidade das escolas com as necessidades sociais, mediada por critérios utilitaristas e imediatistas, faz com que a formação seja apenas uma espécie de ritual essencial para a entrada dos alunos no contexto sócio-profissional. Nesse sentido, a preparação para o mercado de trabalho unida ao incentivo desmedido à escolha de profissões de supostas “áreas nobres” do conhecimento (Bueno, 2010) atua de forma negativa sobre os estudantes, pois nesse contexto,

[...] O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do factual isolado. Rejeitam-se as relações conceituais porque são [tidas como] um esforço incômodo e inútil (Adorno; Horkheimer, 1986, p.184).

Dito isso, vamos nos deter a duas formas dominantes do ensino de Filosofia nas escolas. Tratam-se de modelos quase caricatos: a primeira delas, fundamentada em uma abordagem histórico-linear da Filosofia; a segunda, alusiva a um suposto distanciamento das práticas pedagógicas tradicionalistas, amparada por uma vaga noção de debate, que acaba por assumir, eventualmente, certo aspecto moralizante.

Quando a Filosofia se limita ao ensino de sua história de maneira linear, ela se restringe a momentos históricos taxativamente determinados,

geradores de um ensino que podemos chamar de enciclopédico, que reduz o aprendizado à memorização de um “catálogo de doutrinas” (Silva, 1993, p. 803). Deve-se considerar, portanto, que “[...] contemporaneamente, o caráter alimentador da história da filosofia se tenha quase que totalmente transformado no seu caráter inibidor” (Silva, 1993, p. 801). Daí a importância de entender quais são os resultados dessa prática de ensino nas escolas: justamente pelas aulas de Filosofia assumirem um caráter enciclopédico, dificilmente os estudantes passam a pensar o presente em interlocução com o passado, isto é, em estabelecer uma analogia entre os problemas contemporâneos com o que viram nas aulas de Filosofia.

Rodrigues (2019), aproximando-se do artigo de Franklin Leopoldo e Silva (1993) intitulado como *Currículo e formação: o ensino da Filosofia*, mostra que a compreensão da Filosofia somente por um viés histórico, não é suficiente para contemplar quais deveriam ser os objetivos da disciplina no Ensino Médio. Afinal, muito embora “[...] pudesse oferecer a localização histórica para os estudantes na discussão” (Rodrigues, 2019, p. 9) sobre a Filosofia, tal vertente tende a se restringir ao que os filósofos conceberam segundo um teor evolucionista. Desta feita, há a hipótese dos alunos ocasionalmente compreenderem o percurso linear da história da Filosofia como algo relativo à noção de progresso, isto é, no sentido desenvolvimentista. Sobre essa questão, Franklin Leopoldo e Silva problematiza a história da Filosofia entendida de maneira linear, pois a

[...] diferença entre a história das ciências e a história da Filosofia é que esta é totalmente aberta em termos da escolha do ponto de partida e pontos de apoio. Não existe o refutado nem o superado: é uma história sem progresso (Silva, 1993, p. 803).

Cabe ressaltar que a abordagem da história da Filosofia como algo relativo à noção de progresso, além de levar os estudantes a certo comodismo – no sentido de não incentivá-los a enfrentar o cerne do conhecimento filosófico – fomenta automaticamente a descaracterização da

disciplina. Nesse sentido, a referida abordagem comumente recai na definição da Filosofia como uma “pesada e incômoda herança do passado” (Silva, 1992, p. 165), somente acessível àqueles que foram considerados como gênios ao longo da história e, portanto, inatingível à compreensão dos tempos atuais. Isso se intensifica pelo fato das aulas normalmente não propiciarem, aos estudantes, o contato com pesquisadores e filósofos contemporâneos – inclusive, com os nacionais. Ademais, a idealização da genialidade dos pensadores deve ser questionada, pois sacraliza a Filosofia e a distancia do fato de que é produto da criação humana.

Dessa forma, considerando alguns dos problemas sobre a *práxis* do ensino de Filosofia, apontamos, de um lado, a referida abordagem histórico-linear e, de outro, o aspecto moralizante que as aulas de Filosofia eventualmente evidenciam no Ensino Médio quando se limitam a uma vaga noção de debate. Em ambos os casos há o risco de um ensino alienado, indutor da “perda dos fatores inspiradores da criatividade filosófica” (Silva, 1993, p. 801). No primeiro deles, o ensino da Filosofia se reduz a uma história das ideias, avessa à necessidade de relação com as questões do presente; no segundo, há o risco do anacronismo no sentido da utilização de argumentos “[...] o mais das vezes sem levar em conta a especificidade histórica e o perfil do sistema em que os argumentos se inserem” (Silva, 1993, p. 801).

Para investigar essa segunda prática, portanto, partimos do artigo intitulado *Filosofia no Ensino Médio* (2001), de Silvio Gallo e Walter Kohan, visando abordar esse tipo de ensino organizado em torno do debate de variados temas, o que pressupõe um fazer mais ativo tanto do professor como dos alunos, assim como uma aprendizagem mais significativa. Essa diretriz de ensino corresponde especificamente à tentativa de trabalhar temas contemporâneos propostos pelos alunos. Deduz-se, por esse ângulo, que o trabalho com tais temas conseguiria afastar essa forma de ensino do caráter enciclopédico, “[...] uma vez que o referencial de trabalho deixa de ser o conteúdo histórico” (Gallo; Kohan, 2001, p. 179) e passa a abranger diversos assuntos. Segundo Gallo e Kohan (2001), investir nessa forma de

ensino aparenta alcançar bons resultados, principalmente no sentido de se aproximar da vivência cotidiana dos estudantes. No entanto, quando se considera determinadas experiências empíricas no campo escolar, a situação demonstra ser mais complexa.

Esse tipo de vertente requer que os temas propostos pelos alunos sejam tomados como matéria para a problematização e delimitação da própria natureza da Filosofia, fomentando um tipo de ensino responsável por questionar os modos pelos quais se legitima a demarcação do campo filosófico, o que diz respeito, por si só, a uma questão filosófica (Gallo; Kohan, 2001).

Muito embora o que aqui se defende se coadune ao entendimento da prática filosófica como irrestrita aos temas entendidos, segundo determinadas correntes do pensamento, como genuinamente filosóficos, de maneira a se ratificar a noção de que aquilo que engendra tal prática não estaria condicionado em absoluto a questões vincadas por uma suposta natureza filosófica, mas sim a um específico modo de endereçamento às coisas do mundo, nota-se que a sobredita problematização raramente se efetua, mantendo sempre em pauta a imprecisão acerca do que trata, afinal, a Filosofia.

Nessa chave de leitura, salienta-se, ainda, a necessidade de pensar a forma pela qual essa prática de ensino se faz presente no Ensino Médio, atentando à recusa de perspectivar a Filosofia historicamente "[...] a título de esconjuro de determinados expedientes pedagógicos tidos como tradicionalistas" (Aquino, 2017, p.152).

Pode-se dizer que nessa diretriz a Filosofia é reduzida à mera opinião, geralmente sob a forma de um conversação amparada por assuntos polêmicos. Nesse contexto, conforme dito, os professores convidam os seus alunos ao debate de temas em voga, tomados como de interesse imediato, como, por exemplo: ética e moral, racismo, homofobia, vida após a morte, existência de deus etc. Obviamente, são temas de profunda importância, mas a principal questão é conseguir elaborá-los sem recusar a perspectivação histórico-filosófica dos mesmos, isto é, buscando fundamentos teóricos para

abri-los à possibilidade de um debate profícuo ao desenvolvimento da disciplina. Afinal, qual seria o papel do professor de Filosofia se o que é amplamente passado aos alunos em aulas assim formatadas, dispensa os conhecimentos específicos da área? Além disso, como refutar a impressão, nos alunos, de que fazer Filosofia não significa simplesmente colocar em debate algumas opiniões, se tal prática acaba por ser associada, por esse motivo, à disciplina?

É preciso reconhecer que o valor da história da Filosofia não pode ser ignorado. O legado filosófico encontra-se na experiência histórica do pensamento: nela estão os problemas filosóficos, os conceitos, as indagações, as análises, etc. Somente a partir disso aulas de Filosofia teriam o papel de buscar “naquilo que foi pensado o que nos faz pensar” (Silva, 1993, p. 803) e, assim, ter meios de destrinchar as “entranhas de cada objeto analisado” (Zuin; Pucci; Oliveira, 1999, p. 109).

Entretanto, quando o processo de ensino-aprendizagem de Filosofia se entrega “[...] diante das facilidades de um raciocínio condicionado a permanecer na superfície do dado imediato” (Zuin; Pucci; Oliveira, 1999, p. 109), há o risco do ensino assumir certo aspecto moralizante, utilizado para interpretar a realidade de maneira diminuta, justamente por recorrer a certa argumentação que, segundo Bueno (2017) reduz confortavelmente a complexidade do real.

É possível inferir que o docente, ao insistir na discussão sempre muito aberta de temas polêmicos, acaba por restringir a potencialidade e a especificidade da disciplina. Tomemos como exemplo uma aula sobre ética: nela, ao invés de se lecionar sobre o conceito, ressaltando as diferenças entre ética e moral e considerando pontos de ancoragem histórico-filosóficos de forma a demonstrar as transformações do pensamento ao longo dos séculos e relacioná-las com questões do presente, o docente reduz sua abordagem à resolução de dilemas éticos normalmente já veiculados, sensacionalistas e factualmente improváveis.

Nesse exemplo específico do trabalho com a ética a partir de dilemas, outro problema a ser apontado seria o da indução de ações discutíveis sobre

o ponto de vista da própria ética, na medida em que a forma da aula, na engrenagem escolar, pressupõe, no mais das vezes, que o seu êxito estaria em promover determinados consensos na esfera das supostas discussões realizadas ou, em outro extremo, mantê-las sempre abertas a quaisquer opiniões.

Há de se atentar que não objetivamos, aqui, descartar o uso de tais dilemas éticos na disciplina de Filosofia, mas sim advertir sobre o risco desses procedimentos de ensino banalizarem a própria noção do que é e do que faz a Filosofia.

Por esta via de raciocínio, tal abordagem do ensino da Filosofia ratifica uma prática educativa cujo risco é o de impor às pessoas um modelo ideal, que difunde padrões e o seguimento dos mesmos e, justamente por isso, fomenta algo de heterônomo. É necessário, portanto, pensar criticamente o modelo de educação que acaba por enveredar, no mais das vezes, pelo caminho moralizante.

Tendo em vista a problematização do assunto, parece possível recorrer ao pensador Michel Foucault. Muito embora Foucault não tenha se dedicado propriamente à Educação, é possível extrair de sua produção contribuições para que se forneça certo impulso ao desenvolvimento da presente argumentação.

Um impulso para o pensamento educacional

Quando Foucault se debruça sobre a questão da disciplina (ato disciplinar) nas instituições do século XVII e XVIII, interessa-nos destacar, especificamente no contexto escolar, a maneira pela qual o pensamento foucaultiano analisa, pela via de certa apreensão das relações entre saber e poder, a produção de *corpos dóceis e úteis*. Nessa perspectiva, deve-se compreender que muitas linhas constitutivas da chamada sociedade disciplinar do século XVII e XVIII ainda são identificáveis na contemporaneidade, mesmo que já vivenciemos a perspectiva de uma

sociedade de controle (Burroughs apud Deleuze, 1999) que, conforme já se veicula, caminha para a disseminação de uma micro vigilância irrestrita.

A escola, portanto, é investigada como um dos importantes espaços institucionais do século XVII e XVIII, de forma análoga às prisões e aos hospitais psiquiátricos. Com efeito, na célebre obra *Vigiar e Punir*, Foucault analisa as transformações históricas dos mecanismos de poder dando ênfase à chamada sociedade disciplinar. Destarte, identifica as tecnologias de poder que passam a incidir sobre os indivíduos – e que são reproduzidas por eles – para demonstrar, segundo a análise das práticas existentes em determinadas conjunturas históricas, que no início do século XVII ocorre a “[...] descoberta do corpo como objeto e alvo de poder” (Foucault, 2006, p. 117). Deve-se ressaltar que não é a primeira vez na história que o corpo se torna *objeto e alvo de poder*, pois “[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (Foucault, 2006, p. 118). Entretanto, segundo Foucault, é no século XVII e XVIII que o corpo se torna “[...] objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes (Foucault, 2006, p. 118).

Além disso, é indispensável apontar que mesmo que Foucault parta de práticas históricas para edificar sua análise, não se trata meramente de fazer a história das diversas instituições disciplinares ressaltando o que cada uma tem de singular, mas de compreendê-las a partir de uma série de exemplos e procedimentos fundamentais que vigoram ainda. São técnicas notadamente minuciosas, cada uma com sua devida importância; técnicas que definem um certo modo de “[...] investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica’ do poder, [...] [que] não cessaram desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos” (Foucault, 2006, p. 122). Essas técnicas, segundo Foucault (2006), são guarnecidas de pequenas astúcias, mas de um grande poder de difusão; demonstram certa aparência inocente mas que, por isso, não deixam de ser suspeitas. Tratam-se, em suma, de técnicas que “[...] obedecem economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza” (Foucault, 2006, p. 122).

Nesse contexto são gerados, portanto, procedimentos disciplinares utilizados para corrigir e controlar as operações e imperfeições do corpo, isto é, para constituir o modelo de sujeito adequado à época: àquele disposto a hábitos, regras e ordens. Observa-se, portanto, uma autoridade que se exerce continuamente sobre os indivíduos, uma coação calculada que os torna perpetuamente disponíveis, fazendo com que eles queiram se enquadrar no automatismo dos hábitos disciplinares (Foucault, 2006). Determina-se como dócil “[...] o corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2006, p. 118).

Por esse ângulo, Foucault (2006) explana que nessa conjuntura as técnicas disciplinares tornam o corpo dócil algo analisável. Desta feita, elas têm sua singularidade no sentido de serem

Diferentes da escravidão, pois não se fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes. Diferentes também da domesticidade, que é uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade singular do patrão, seu ‘capricho’. Diferentes da vassalagem que é uma relação de submissão altamente codificada, mas longínqua e que se realiza menos sobre as operações do corpo que sobre os produtos do trabalho e as marcas rituais da obediência (Foucault, 2006, p. 119).

Desponta, nesse período histórico, uma *anatomia política* do corpo, relativa a uma coerção calculada de seus gestos e comportamentos. Via de regra, as técnicas disciplinares não visam unicamente o aumento das habilidades do corpo, também não objetivam aprofundar somente sua sujeição, mas torná-lo mais obediente quanto mais útil e mais útil quanto mais obediente (Foucault, 2006).

O pensador analisa que nesse contexto foram desenvolvidas todas as meticulosidades da pedagogia escolar, reveladoras das características de uma aprendizagem corporativa, envolvida com uma perspectiva evolutiva dos processos de aprendizagem que hierarquiza, portanto, cada uma das fases do progresso escolar e “[...] decompõe até aos mais simples elementos as matérias de ensino” (Foucault, 2006, p. 135). Foucault clarifica que a compreensão da historicidade de maneira evolutiva, assim como se constituiu no século XVII e XVIII, está intrinsecamente envolvida com um modo de funcionamento de poder, pois há a “integração de uma dimensão temporal, unitária, cumulativa no exercício dos controles e na prática das dominações” (Foucault, 2006, p. 136).

Este pequeno fragmento da produção foucaultiana já parece contribuir para a tarefa crítica necessária ao pensamento educacional relativamente às vertentes descritas como práticas que, ao que parece, dominam hoje o ensino de Filosofia: o ensino linear da história da Filosofia alusivo à noção de progresso e o ensino que consiste em uma abordagem moralizante da Filosofia. Trata-se, com efeito, de trazer à tona, sob o crivo de uma perspectivização histórica, o que aí parece passível de identificação com o que o autor denomina como *corpos dóceis*, no que diz respeito, inclusive, à figura do professor.

Dessa forma, há de considerar que o ensino histórico-linear da Filosofia como algo reduzido à história das ideias, conforme dito anteriormente, corrobora com a centralização da figura do professor como transmissor de saberes fixos e intocáveis, de maneira análoga ao que Foucault (2006) evidencia como *aprendizagem corporativa*, na qual os estudantes são confinados, por certo período, a um mestre responsável por educá-los e instruí-los. Constata-se, então, a problemática da situação: a da esquiwa, nas próprias aulas de Filosofia, da tarefa crítica. Como não atribuir a tal situação a visão de uma configuração afinada ao que outrora Foucault elaborou como *corpos dóceis*? Reduzir o ensino da Filosofia a um compêndio de informações que, no mais das vezes, não encontram ecos no presente, oferece, em meio à situação já descrita, os riscos de que: o aluno

se desinteresse pelas aulas ou sacralize o conteúdo como dotado de saberes supra-humanos.

No que se refere à prática de um ensino de Filosofia baseado na noção de debates protagonizados pelos alunos na abordagem de temáticas polêmicas, cujo risco, conforme apontado, parece ser o de redundar em um efeito tanto inócuo quanto moralizante construindo uma visão equivocada da disciplina, interessa notar que, em nome de uma suposta democratização dos papéis exercidos nos processos de ensino-aprendizagem, a palavra docente é secundarizada.

Claro está que não se trata, aqui, de qualquer defesa de retorno às pedagogias tradicionais, mas sim de se trazer à baila efeitos que, ao que parece, rumam em sentido diverso daquele preconizado pelas atuais crenças nos poderes relegados aos alunos de conduzirem sua própria aprendizagem, exatamente porque retira do processo pedagógico uma prática que lhe é vital, e que imprescinde da palavra docente: o ensino.

Sob essa perspectiva, parece possível trazer algumas considerações presentes no artigo *Defender a escola das pedagogias contemporâneas*, de Julio Groppa Aquino, coadunando-as à presente argumentação.

Para Aquino, a defesa das práticas de ensino não tradicionais corresponde a uma “pauta que cada vez vem ganhando mais espaço no imaginário social acerca das vicissitudes da educação escolar nas últimas décadas” (Aquino, 2019, p. 150). Observa-se nisto sinais explícitos de uma espécie de “faz de conta pedagógico” (Azanha apud Aquino, 2019, p.156), que presume seguir princípios contra a escola disciplinar, “[...] sem, no entanto, ser capaz de alavancar uma contrapartida efetiva [...] por mais que seus artífices se esforcem em acreditar no contrário” (Aquino, 2019, p.156).

Nisto, determinadas práticas pedagógicas contemporâneas são enaltecidas via o apelo do distanciamento que teriam em relação às práticas escolares tradicionais, estigmatizando-as como o lastro de um passado a ser enterrado. Tais posicionamentos fundamentam-se, pois, na visão da conquista de uma prática educativa que, ao contrário das de outrora, conformar-se-iam como abertas, inventivas, espontâneas e participativas.

Tal apelo diz respeito, portanto, à superação da escola disciplinar analisada por Foucault, já que tratar-se-ia de “uma escola sem paredes, sem turmas, sem classes e sem aulas” (Aquino, 2019, p.154), ou seja, uma escola plenamente alheia ao aspecto carcerário. No entanto, nessa “metaescola” (Aquino, 2019, p. 154) logo se descobre regulações de toda ordem, mesmo que não fisicamente visíveis, tão intensas quanto sutis.

Essa intensidade e sutileza revela-se de várias maneiras, como: na suposta igualdade que reinaria entre professores e alunos, quando ao professor é dado o papel de mediador de algo que não necessitaria mais do ensinar, posto que certa noção de aprender sobrevém como a própria imagem de uma situação pretensamente democrática; na *pseudo* noção de resistência incorporada pelos protagonistas escolares que, no entanto, acaba por corroborar com o escopo escolar *stricto sensu*; na naturalização da associação que se faz entre a imagem de um espaço sem os traços físicos da escola tradicional e a da conquista de um espaço escolar finalmente libertário, a ponto dos próprios alunos verbalizarem a apreensão da noção de que aprendem sem a necessidade do docente. Esta última assertiva parece mostrar o mais potente ato de regulação dessa “metaescola” (Aquino, 2019, p. 154), afinal o que aí se vê é a eficácia da normalização de uma conduta que enquanto perfaz a imagem de corpos que transitam, conversam e debatem nos espaços de uma aprendizagem entendida como liberta, produz corpos dóceis numa medida outra, jamais atingida, talvez, pelas instituições puramente disciplinares.

Mediante o exposto, no contexto específico das aulas de Filosofia, enquanto caberia ao aluno acreditar que muito se aprende enquanto quase nada se ensina, ou, por outro lado, que nada se aprende nas aulas de Filosofia por não identificarem o que resta, em termos conceituais, das discussões idealmente vivenciadas, o professor – como um mediador, facilitador, mentor, tutor etc – , conforme enfatiza Aquino, “[...] vê-se relegado, não sem sua anuência, à condição de coadjuvante da cena pedagógica, já que não mais se devota a ensinar [...] A docência como *coaching*, em suma (Aquino, 2019, p. 157), traduzida em “[...] termos da

associação do trabalho docente à expectativa de entretenimento dos estudantes, com vistas a angariar sua atenção e evitar seu tédio” (Aquino, 2019, p. 152).

É indispensável apontar que esse perfil docente acaba por tornar os estudantes “[...] tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditam” (Varela apud Aquino, 2019, p. 159). Daí a possível relação com os *corpos dóceis* denominados por Foucault, já que protegidos das ebulições que o processo de ensino-aprendizagem poderia causar se atrelado ao movimento do próprio pensamento.

Isto em vista, há de se atentar a certa relação de legitimidade e, ao mesmo tempo, anacronismo alusiva aos *corpos dóceis* analisados por Foucault – não se trata, aqui, de trazer à baila que nada se alterou no campo educativo durante os séculos, mas sim de elaborar possíveis relações com o que Foucault denominou como *corpos dóceis*. Sob a ótica foucaultiana questiona-se, portanto, se esses recursos escolares contemporâneos constituem “[...] uma continuação do enclausuramento escolar, agora por outros meios? (Aquino, 2019, p.155).

Finalizada por ora a tarefa crítica, resta-nos trazer as considerações finais. Nelas, não se objetiva formular nem idealizar algum esboço de contraproposta educativa, visto que tratar da Educação requer algo além de “[...] fazer frente aos binarismos típicos do discurso pedagógico, no mais das vezes capturados pela polarização tradicionalismo versus progressivismo” (Aquino, 2019, p. 162). Dessa forma, quando se perde a influência filosófica na *práxis* educacional, periga-se cair “nas mãos de uma didática não filosófica e naqueles lugares comuns [ao ensino de Filosofia]” (Gallo; Kohan, 2001, p. 191) – lugares esses que, conforme exposto, não proporcionam um modo de efetivação do ato docente forte o suficiente para agir em prol do pensamento.

Considerações finais

Segundo a perspectiva aqui traçada, entende-se que a prática do ensino de Filosofia seja responsável por estabelecer conexões entre os conteúdos filosóficos e os problemas da contemporaneidade. Nesse sentido, pensar filosoficamente seria resistir às condições impostas e “correr os riscos do desconhecido” (Gagnebin, 2006, p. 96).

Em afinidade com a proposição deleuziana, não se pressupõe, portanto, que uma aula deva ser compreendida completamente porque ela é matéria em movimento, não cabendo ao docente crer que cada um dos estudantes irá se interessar e reagir igualmente à temática lecionada, isto é, que tudo convenha da mesma forma a todos. Para Deleuze, participar de uma aula não diz respeito à “questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente”⁷. Em vista disso, cabe ao docente estar atento à própria relação que tem com a matéria que ensina, tanto no que diz respeito ao conhecimento que lhe perpassa quanto ao modo como o leciona.

Eis aí o cerne do trabalho docente: repercutir com força e coragem o ensino de Filosofia de maneira a articular a experiência do pensamento segundo “[...] um longo fio de vozes descontínuas [que] enovela[m]-se ao nosso redor sussurrando segredos que jamais seríamos capazes de cogitar sozinhos (Aquino, 2019, p. 161). Esses segredos, conforme Aquino, são alusivos à “[...] beleza trágica contida em cada partícula desse largo mundo, o qual nada pede a nós, exceto a chance de ser entoado mais uma vez, e outra e outra” (Aquino, 2019, p.161).

Destarte, a partir de “toda essa massa verbal que foi fabricada pelos homens, investida em suas técnicas e suas instituições, e que é tecida com sua existência e sua história” (Foucault apud Aquino, 2019, p. 162), trata-se de forjar uma busca notadamente histórica, que perscrute a compreensão do como, do porquê e do a partir de que (Silva, 1992) dos temas lecionados, pois a partir do respaldo teórico, erguido através do contato com a

⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/FiloeLiteratu/videos/gilles-deleuze-o-que-%C3%A9-uma-aula/1708469589202288/>

singularidade dos acontecimentos históricos, erguer-se-ia o trabalho filosófico a ponto de não limitar o pensamento e encerrá-lo após as aulas.

Em virtude do que foi mencionado, a partir do “[...] convívio atento entre os mortos e suas pegadas em deslocamento constante [...] quanto com seus legatários que, sem o saber, habitam as salas de aula” (Aquino, 2019, p.162), pode-se imaginar um modo de efetivação do trabalho docente responsável por dar vazão a uma prática educativa por si mesma inventiva.

Por fim, resta afirmar a importância da presença docente em sala de aula, justamente por vivenciar um contato direto, sem mediações, com os estudantes. Esse contato, que só irrompe em uma aula, é insubstituível e irrepetível.

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. 7ª impressão. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. 2ª ed. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ALENCAR, Marta V. *O ensino de filosofia - uma prática na Escola de Aplicação da FE-USP*. 2011. p. 1-238. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17072012-103111/pt-br.php>. Acesso em: 15 ago 2019.

AQUINO, Julio G. *Educação pelo arquivo: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault*. 1ª ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2019.

BUENO, Sinésio F. A Crítica Dialética de Theodor Adorno ao fascismo: implicações no campo formativo. *Educação*, Porto Alegre - RS, v.40, n.3, p.492-500, 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/25982/16545>. Acesso em: 03 fev 2018.

BUENO, Sinésio F. Educação, Paranóia e Semiformação. *Educação em Revista* [online], Belo Horizonte - MG, v.26, n.2, p.299-315, 2010. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982010000200014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 fev 2018.

DELEUZE, Gilles. *O ato de criação*. Palestra de 1987, Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27/06/1999. Disponível em: https://lapea.furg.br/images/stories/Oficina_de_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf. Acesso em: 15 nov 2019.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Cascas. *Serrote*, São Paulo-SP, n.13, p. 99-133, 2013.

FÁVERO, Altair Alberto et al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Cad. CEDES* [online], vol.24, n.64, pp.257-284, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 jun 2019.

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? (*Crítica e Aufklärung*). Trad. Antonio C. Galdino. *Cadernos da FFC*, Marília, v.9, n.1, p.169-189, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 31^a ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne M. *Lembrar, Escrever, Esquecer*. 1^a ed. São Paulo: Editora 34, 2006.

GALLO, Sívio; KOKAN Walter O. *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Currículo e Formação: O ensino da Filosofia. *Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v. 20, n. 63, p. 797-806, 1993. Disponível em: <https://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/1301/1697>. Acesso em: 18 mar 2019.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Por que Filosofia no segundo grau. *Estudos Avançados*. São Paulo, v.6, n.14, p.157-166, jan/abr 1992 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141992000100010. Acesso em: 12 mar 2019.

MAZAI, Noberto; RIBAS Maria Alice C. Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil. *Disciplinarum Scientia*. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, v.2, n.1, p.1-13, 2001. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4332548-Trajectoria-do-ensino-de-filosofia-no-brasil-1.html>. Acesso em: 10 fev 2020.

PRATES, Adriana P. *Do encontro arte-museu-educação: uma perspectiva arqueogenológica*. 2019. p.1-407. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03072019-143732/pt-br.php>. Acesso em: 10 fev 2020.

PUCCI, Bruno. *A Escola e a Semiformação mediada pelas novas tecnologias*. In: PUCCI, B. (org.); ALMEIDA, Jorge de (org.); LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (org.). *Experiência formativa & emancipação*. São Paulo: Nankin, 2009.

RODRIGUES, Augusto. *Como nos tornamos os professores que somos: uma problematização da herança estruturalista nas práticas de ensinar e aprender filosofia*. 2019. p. 1- 128. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília (SP). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181892>. Acesso em: 20 fev 2020.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria da educação do estado de São Paulo. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências humanas e suas tecnologias*, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>. Acesso em: 20 mar 2019.

ZUIN, Antônio A. Indústria cultural e semiformação: a atualidade da educação após Auschwitz. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 607-634, jul./dez. 2011. <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13366>. Acesso em: 3 mar 2018.

ZUIN, Antônio A. O trote universitário como violência espetacular. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.36, n.2, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13132/12929>. Acesso em: 7 mar de 2018.

ZUIN, Antônio A; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton R. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 1999.

Submetido em: 29/03/2020

Aceito em: 02/05/2020

Publicado em: 02/07/2020