

OBJEÇÕES E (CONTRA-)ARGUMENTOS À INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA COMO SUBÁREA DE PESQUISA FILOSÓFICA¹

Patrícia Del Nero Velasco^{2,3}

patricia.velasco@ufabc.edu.br

Resumo: Desde 2019, está em pauta no Brasil a discussão sobre o Ensino de Filosofia como campo de conhecimento ou subárea de pesquisa. Trata-se de um debate que envolve, até o momento, o mapeamento das produções bibliográficas sobre o tema, a discussão sobre o estatuto epistemológico do campo e, igualmente, sobre os aspectos político-institucionais envolvidos no processo de busca de cidadania filosófica para a subárea em questão. O presente artigo propõe problematizar o campo do Ensino de Filosofia a partir de uma nova perspectiva, a saber: quais as objeções usualmente feitas à institucionalização da subárea de pesquisa em voga? De modo resumido, as referidas objeções concentram-se em: advogar contra o caráter filosófico do campo; defender a crivo acadêmico-científico natureza estritamente profissional da subárea; alertar para uma maior fragmentação do conhecimento; reear que o Ensino de Filosofia se torne refém do crivo acadêmico-científico, relegando a sua dimensão formativa – seu potencial experiencial, estético e político – a um segundo plano. A reconstituição dos argumentos que apresentam senões ao reconhecimento institucional do campo de conhecimento Ensino de Filosofia será a base para problematizações – em uma tentativa de, a partir de contra-argumentos, dar (ainda) maior complexidade ao debate.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, Campo de Conhecimento, Institucionalização, Problematizações, Contra-argumentos.

¹ Recebido: 12-08-2023/ Aceito: 06-11-2023/ Publicado on-line: 15-12-2023.

² É professora na Universidade Federal do ABC (UFABC), São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil.

³ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4705-4474>.

Breve contextualização do debate⁴

Desde 2019, a partir da pesquisa de pós-doutorado “A constituição do Ensino de Filosofia como campo de conhecimento: mapeamento da área na década de 2008 a 2018”⁵ realizada por Patrícia Velasco (2019a, 2020a, 2020b, 2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d), a discussão sobre o Ensino de Filosofia como campo de conhecimento ou subárea de pesquisa⁶ está sendo fomentada no Brasil:

Embora as pesquisas sejam desenvolvidas desde o final da década de 1990, a autora defenderá que a consolidação da temática como campo de pesquisa autônomo e profissional virá na década seguinte, momento em que a produção acadêmica tem um aumento considerável e é realizada com maior sistematicidade e de maneira descentralizada, transformando o ensino de filosofia em objeto filosófico dos mais diferentes núcleos de pesquisa no Brasil. (Rodrigues; Gelamo, 2021, p. 816-817)

O debate acerca da consolidação da subárea de pesquisa filosófica Ensino de Filosofia, identificado por Rodrigues e Gelamo, é fruto do que os autores – livremente inspirados no *giro filosófico* do filósofo

⁴ Uma primeira versão deste texto, intitulada “Ensino de Filosofia como campo de conhecimento: objeções e contra-argumentos”, foi apresentada pela autora no XIX Encontro Nacional da ANPOF, em 2022. Registro meus agradecimentos às colegas e aos colegas do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, cujos apontamentos foram de suma importância para a versão ora publicada, e, em especial, à Jéssica Erd, pela afetuosa, instigante e fecunda oportunidade de diálogo filosófico.

⁵ Projeto realizado pela autora, sob a supervisão do Prof. Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP (Chamada CNPq Nº 22/2018 - Bolsas Especiais no País e Exterior, Processo 148901/2018-2).

⁶ As noções de (sub)área de pesquisa e campo de conhecimento serão usadas de maneira indistinta, visto que a primeira costuma ser adotada nas agências de fomento à pesquisa e a segunda é usual no debate epistemológico acerca do Ensino de Filosofia.

argentino Gustavo Ruggiero (2012) – intitulam de *virada filosófica* (ou *virada discursivo-filosófica*): uma modificação no eixo teórico de discussão sobre a problemática do ensino de filosofia, até então centrada nas ciências da educação. A partir de uma série de eventos e iniciativas sobre a temática, entre os anos finais da década de 1990 e início dos anos 2000⁷, inaugura-se – em profícuo diálogo com o movimento latino-americano de mesma natureza⁸ – a criação de um campo de reflexão sobre o Ensino de Filosofia *na e a partir* da própria Filosofia. Um campo que, desde a sua origem, caracteriza-se por um “posicionamento filosófico com o ensino de filosofia [que] é apresentado não como uma atitude individual, proposta de um sujeito-autor, mas [como] uma dinâmica coletiva” (Rodrigues; Gelamo, 2021, p. 33).

Está em curso no Brasil, portanto, desde o marco inaugural representado pelo I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, realizado em Piracicaba (SP), no ano 2000, um movimento que assume as discussões sobre Ensino de Filosofia como um problema genuinamente filosófico⁹. Um movimento fomentado por

⁷ Para uma exposição crítica da movimentação política e acadêmica ocorrida no final da década de 1990 e começo da década seguinte, que culminou no I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, no ano 2000, cf. Rodrigues e Gelamo (2021).

⁸ Cf., por exemplo: Obiols e Rabossi (1993), Langón (2003), Agratti (2008), Cerletti (2009) e Ruggiero (2012). Para uma discussão sobre o legado argentino que fundamenta e endossa o movimento de constituição, no Brasil, de um campo filosófico de reflexão, cf. Velasco (2022c).

⁹ Cf. obra resultante do evento em tela, organizada por Gallo, Cornelli & Danelon e intitulada

filósofos de formação que, embora alocados em departamentos e programas de pós-graduação em Educação, forçam e alimentam a perspectiva de pensar filosoficamente o Ensino de Filosofia a partir de autores como Deleuze, Foucault e Dewey.

O supra mencionado projeto coletivo institucionaliza-se, primeiramente, com a criação do GT da ANPOF Filosofar e Ensinar a Filosofar, em 2006. Um grupo de trabalho responsável por inserir a temática do Ensino de Filosofia no escopo de temas e problemas pautados pela comunidade da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – propondo, “desde uma perspectiva filosófica sobre o ensino de filosofia, [...] criar e fortalecer um espaço potencializador das diversas formas de produção na área” (Kohan, 2006, p. 2).

Se, por um lado, não há dúvida de que os/as agentes que produzem e mantêm o campo são inúmeros e não se encerram nos quase 70 membros que constituem o mencionado GT, de outro, pelo lugar institucional ocupado dentro da comunidade filosófica da ANPOF e pela pluralidade de instituições e regiões brasileiras a ele vinculadas, pode-se afirmar que o grupo de trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar representa as pesquisadoras e os pesquisadores que se dedicam a

Filosofia do Ensino de Filosofia (2003), assim como o livro de Cerletti, *O ensino de filosofia como problema filosófico* (2009).

investigar o Ensino de Filosofia na pós-graduação¹⁰. Desse ponto de vista, as análises e discussões sobre este GT permitem que sejam aferidas teses a respeito da situação das pesquisas e das produções na área de Ensino de Filosofia no Brasil.

Fruto da virada discursivo-filosófica ocorrida entre o final da década de 1990 e início da década seguinte, o GT levou a cabo desde então o projeto de problematizar o ensino, a aprendizagem e a formação em filosofia a partir da própria filosofia – ou, mais precisamente, a partir de diversas perspectivas filosóficas. Cerca de treze anos após a sua fundação, iniciou-se um processo de avaliação diagnóstica do trabalho realizado, o qual culminou na publicação da obra *Filosofar e Ensinar a Filosofar: registros do GT da ANPOF – 2006-2018* (VELASCO, 2020a), na qual a autora recupera o histórico deste grupo de trabalho e reúne o acervo de produções e orientações de seus integrantes. O referido acervo é classificado em duas décadas (1997-2007 e 2008-2018), tendo como marco divisor a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no Ensino Médio¹¹. O

¹⁰ Cabe mencionar, igualmente, a representação destes e destas profissionais realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN/CEFET-RJ) e pelo Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), salientando, ademais, que um número significativo de integrantes do GT participa de um dos dois programas profissionais da área.

¹¹ Cf. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que altera o artigo 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (no qual as diretrizes e bases da educação nacional foram estabelecidas), incluindo as disciplinas Filosofia e Sociologia como obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Cf., posteriormente, Lei n. 13.415, de fevereiro de 2017, a qual substitui a obrigatoriedade da disciplina Filosofia pela inclusão obrigatória de estudos e práticas de Filosofia na Base Nacional Comum

acervo mais completo das produções dos/as integrantes do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar e dos/as demais colegas da área de Ensino de Filosofia, por sua vez, está sendo compilado por uma comissão do próprio GT e disponibilizado, paulatinamente, na página do LaPEFil – Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (<https://lapefil.pesquisa.ufabc.edu.br>).

Concomitantemente ao mapeamento das produções bibliográficas sobre o tema, o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar passou a pautar reflexões sobre o estatuto epistemológico do campo do Ensino de Filosofia, perguntando-se: qual a singularidade desta subárea de pesquisa filosófica? Integrantes do GT sustentam que as questões-objeto da área¹² “são 1) indissociáveis da pergunta ‘que Filosofia?’ [...] e, nesse sentido, só podem ser pensadas dentro da própria Filosofia; 2) intrínsecas à prática; 3) permeadas por um compromisso político” (Velasco, 2022a, p. 9-10). Isto significa que o primeiro traço distintivo do estatuto epistemológico

Curricular (BNCC); a Etapa do Ensino Médio da BNCC foi aprovada pelo CNE em 4 de dezembro de 2018. Cabe mencionar que embora tenha desencadeado um crescimento vertiginoso nas pesquisas sobre Ensino de Filosofia, a defesa da Filosofia como disciplina (ou componente curricular) obrigatório nas escolas não coincide com o movimento de cidadania filosófica explorado neste texto. Este compreende a institucionalização da subárea de pesquisa Ensino de Filosofia junto à comunidade filosófica e às agências de fomento; aquele, por sua vez, corresponde à cidadania escolar da Filosofia na Educação Básica.

¹² Constituem as questões-objeto: “Que conteúdos devem ser ministrados? Que metodologias de ensino devem ser adotadas? Para qual nível de ensino? De que escola estamos falando? Que recursos didáticos serão adotados? Que tipo de avaliação será realizada? Qual a formação filosófica pretendida? Qual a contribuição desta formação para a formação integral do(a) estudante? E, por fim: que formação docente é necessária para que a futura professora e o futuro professor possam responder de maneira própria e apropriada a todas essas perguntas?” (VELASCO, 2022a, p. 8).

do Ensino de Filosofia corresponde à indissociabilidade entre o ensino da filosofia e as questões metafísicas; pesquisas e práticas no campo são atravessadas pelo inevitável questionamento acerca do que é filosofia e sobre as maneiras como as relações que cada docente mantém com a filosofia implicam no ofício de dar aula de cada professora e cada professor de filosofia.

Uma segunda singularidade do estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia compreende outro vínculo inseparável, neste caso, aquele entre teoria e prática. No campo em questão, teoria e prática são enredadas, uma vez que as práticas mobilizadas por todas e todos os envolvidos com o ensino e a aprendizagem filosóficas são objeto e/ou finalidade das pesquisas na área.

A terceira e última peculiaridade do campo do Ensino de Filosofia, segundo as/os integrantes do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, consiste no compromisso político implicado nas ações realizadas no campo. Este último, por sua vez, diz respeito tanto ao sentido abrangente de uma formação filosófica que pretende contribuir para uma educação de qualidade, quanto ao sentido mais restrito da responsabilidade de refletir, sob a perspectiva filosófica, temas e problemas contemporâneos, como raça, decolonialidade e gênero.

A discussão sobre o estatuto epistemológico do

campo do Ensino de Filosofia a partir dos autores e autoras que o constituem pode ser encontrada em Velasco (2022a), texto no qual a leitora e o leitor encontram também reflexões sobre o caráter de interface da subárea de conhecimento aqui estudada; uma interface não só – como supra referido – entre teoria e prática, mas igualmente entre as grandes áreas Filosofia, Educação e Ensino.

O mapeamento das produções bibliográficas sobre a temática e a discussão sobre o estatuto epistemológico do campo permitiram aos membros do GT agenciarem outro movimento, qual seja, o de reflexão sobre os aspectos político-institucionais envolvidos no processo de *institucionalização* ou busca de cidadania filosófica para o campo teórico de pesquisa e reflexão filosóficas sobre a temática. A fim de viabilizar fomento para as pesquisas, autonomia do campo diante de possíveis mudanças de políticas educacionais e avaliação justa pelos pares (considerando a existência de uma extensa e significativa literatura específica da área), faz-se necessário o reconhecimento institucional do campo pela comunidade filosófica mais ampla e pelas agências de fomento à pesquisa. Um processo cujo pleito está em curso e teve início em 2021, ano em que uma subcomissão do GT Filosofar e Ensinar a

Filosofar¹³ reuniu-se periodicamente para debater o tema e pensar ações, tendo em vista a almejada institucionalização da Filosofia do Ensino de Filosofia dentro da árvore do conhecimento das agências de fomento à pesquisa e dos programas de pós-graduação em Filosofia.

As principais ações dentro do aludido movimento integraram a programação do “Mês ANPOF Ensino de Filosofia: por uma cidadania filosófica do campo”, realizado na página institucional e no canal do YouTube da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, durante o mês de outubro de 2021. Especificamente sobre a temática do campo, foram criados uma mesa redonda, intitulada “Ensino de Filosofia como campo de conhecimento: revendo o cânone filosófico”¹⁴, o podcast “Filosofia do Ensino de Filosofia: uma conversa sobre os movimentos de sua constituição como campo acadêmico”¹⁵ e dois textos: “O Ensino de Filosofia em números: a consolidação de um campo de conhecimento”, de Velasco (2022b), e

¹³ A subcomissão ora aludida foi composta pelos professores e professoras: Américo Grisotto (UEL), Augusto Rodrigues (UNESP), Darcísio Muraro (UEL), Felipe Pinto (CEFET-RJ), Flávio Carvalho (UFMG), Jéssica Erd (UFMS), Lara Sayão (SEE-RJ), Leoni Henning (UEL), Marcos von Zuben (UERN), Patrícia Velasco (UFABC), Rodrigo Gelamo (UNESP) e Taís Pereira (CEFET-RJ).

¹⁴ Participaram da mesa os professores Paulo Margutti Pinto (FAJE) e Silvio Gallo (UNICAMP), este último integrante e um dos fundadores do GT, e Patrícia Velasco (UFABC), coordenadora da subcomissão do GT.

¹⁵ Sob a mediação de Patrícia Velasco (UFABC), debateram a temática a professora Elisete Tomazetti (UFMS) e o doutorando Augusto Rodrigues (UNESP) (Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5IWAsvZkqBgl7tEf4jKBKt?si=0f0923b7d2f145d2&nd=1>. Acesso: 08 ago. 2023).

“Filosofia do ensino de filosofia: por uma cidadania-filosófica”, assinado por Augusto Rodrigues e Rodrigo Gelamo (2022), ambos publicados inicialmente no fórum da ANPOF “Cânone - uma proposta de debate” e, no ano seguinte, na seção especial da *Revista Digital de Ensino de Filosofia* (Velasco, 2022d)¹⁶.

No processo de busca de cidadania filosófica para o Ensino de Filosofia, foi também veiculado o “Manifesto em defesa da Filosofia do Ensino de Filosofia como subárea de pesquisa filosófica”¹⁷, um documento criado no âmbito do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar e que pretende coletar assinaturas de pesquisadoras e pesquisadores de todos os níveis de ensino em prol do reconhecimento e da inclusão da Filosofia do Ensino de Filosofia como subárea da Filosofia dentro da árvore do conhecimento das agências de fomento à pesquisa e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país.

Não obstante o volume de produções¹⁸ e o debate

¹⁶ Estas, assim como todas as produções que compõem o “Mês ANPOF Ensino de Filosofia: por uma cidadania filosófica do campo”, estão publicizadas na página institucional da ANPOF (Disponível em: <https://www.anpof.org.br/comunicacoes/boletim/boletim-especial-ensino-de-filosofia-por-uma-cidadania-filosofica-do-campo>. Acesso: 08 ago. 2023). Foram posteriormente publicadas, em arquivo único, como seção especial do volume 8 da Revista Digital de Ensino de Filosofia – REFILO (Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/69947>. Acesso: 08 ago. 2023).

¹⁷ Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScdO5LNCCX10p3yR4FT6rl8SaeFyHpMLd-bKqL65Txin2BHh6Q/viewform>. Acesso: 09 jun. 2022.

¹⁸ Cf. Velasco (2020a; 2022b) e Rodrigues & Gelamo (2022).

sobre o estatuto epistemológico do campo¹⁹, o movimento em prol da institucionalização da subárea de pesquisa Ensino de Filosofia encontra resistência, algumas delas, no interior da própria comunidade que constitui o campo. De modo resumido, as objeções concentram-se em: advogar contra o caráter filosófico do campo; defender a natureza profissional da subárea; alertar para uma maior fragmentação do conhecimento, aumentando a distância entre professoras/es de filosofia e filósofas/os pesquisadoras/es, assim como reforçando a oposição entre o campo educacional e o campo científico; rezear que o Ensino de Filosofia se torne refém do crivo acadêmico-científico, relegando a sua dimensão formativa – seu potencial experiencial, criativo e político – a um segundo plano.

A reconstituição dos argumentos que apresentam senões ao reconhecimento institucional do campo de conhecimento Ensino de Filosofia, mote das próximas seções, será a base para problematizações – em uma tentativa de, a partir de contra-argumentos, dar (ainda) maior complexidade ao debate.

Sobre o caráter filosófico do campo

Uma das principais objeções ao reconhecimento institucional do Ensino de Filosofia como campo de

¹⁹ Sobre o histórico de constituição deste debate, cf. Rodrigues e Gelamo (2021); sobre o estatuto propriamente dito, cf. Velasco (2022a).

conhecimento consiste na não aceitação, por parte da comunidade filosófica, do caráter filosófico desse campo. Sabe-se que, ao contrário, por exemplo, da Ética, da Epistemologia e da Metafísica, o Ensino de Filosofia não é uma temática predominante na literatura filosófica. Encontram-se, em maior número, discussões e propostas sobre as problemáticas da formação humana e da formação do filósofo; obras clássicas como *A República*, de Platão, e o *Emílio*, de Rousseau, são exemplos de literaturas que se dedicam à educação filosófica. Em número significativamente menor, são identificadas reflexões específicas sobre o ensino e a aprendizagem da filosofia. Um exemplo emblemático é a passagem amplamente difundida da *Crítica da Razão Pura*, na qual Kant indaga: “Até então não é possível aprender qualquer filosofia; pois onde se encontra, quem a possui e segundo quais características se pode reconhecê-la? Só é possível aprender a filosofar” (Kant, 1987-1988, p. 237 [CRP, B 866]).

A célebre passagem kantiana, quando retirada de contexto, costuma ser erroneamente interpretada, sendo usada para defender a impossibilidade do ensino da história da filosofia. Todavia, Kant diferencia os conhecimentos de acordo com o modo pelo qual são adquiridos: os conhecimentos históricos são adquiridos a partir de dados, os racionais, a partir de princípios. Neste viés, afirma Kant em sua *Lógica* que a

Filosofia é “a ciência da relação de todo conhecimento e de todo uso da razão com o fim último da razão humana, ao qual, enquanto fim supremo, todos os outros fins estão subordinados, e no qual estes têm que se reunir de modo a constituir uma unidade” (Log, Ak 24). Enquanto ciência crítica de si mesma, puro exercício da razão, a filosofia é inacabada e inacabável. Desse quadro conceitual depreende-se que, para o filósofo alemão, seria possível apenas um conhecimento histórico da filosofia, mas não um conhecimento racional; assim, Kant não nega a possibilidade de aprendizado da história da filosofia (as filosofias formuladas pelos filósofos), mas sustenta que não é possível aprender filosofia “pela simples razão que ela ainda não está dada. E mesmo na suposição de que realmente existisse uma, ninguém que a aprendesse poderia dizer filósofo; pois o conhecimento que teria dela seria sempre um conhecimento tão-somente histórico-subjetivo” (Log, Ak 25).

O modo como a discussão sobre o ensino de filosofia ocorre na literatura kantiana – enredado às demais temáticas filosóficas e inseparável da concepção de filosofia do autor –, pode ser considerado um significativo exemplo da tese sustentada por pesquisadoras e pesquisadores da área: há uma indissociabilidade entre as mais variadas concepções de ensino de filosofia e a concepção de filosofia que embasa e justifica cada qual dessas primeiras. Assim, para aquelas e aqueles

que relutam em concordar com o caráter filosófico do ensino de filosofia, temos em Kant o **contra-argumento** perfeito: a discussão sobre ensino de filosofia em Kant não prescinde da discussão metafilosófica sobre o que é filosofia: não há como entender a concepção kantiana de ensino e aprendizagem da filosofia sem nos atermos à reflexão do autor sobre a própria filosofia; como as discussões metafilosóficas são conceitualmente (e reconhecidamente) filosóficas, tem-se que as reflexões sobre ensino de filosofia, em Kant, são realizadas em terreno filosófico.

Analogamente, no campo do Ensino de Filosofia, dado que a filosofia é polissêmica, considera-se que a pergunta pelo “que é filosofia?” inevitavelmente atravessa o ofício docente nesta área, convocando professoras e professores a responder: qual a relação que eu mantenho com a filosofia e como essa relação implica a minha atividade de ensiná-la? Em outros termos, dado que a didática própria da filosofia é permeada de problemas sobre a natureza do filosofar, pode-se afirmar que ela é, forçosamente, filosófica. O contra-argumento em tela foi exposto por Sergio Sardi já em 2008, em texto que compõe a coletânea oriunda dos debates realizados no âmbito do VIII Simpósio Sul-Brasileiro sobre Ensino de Filosofia:

Toda concepção acerca do ensinar-aprender filosofia remonta a uma problematização sobre o sentido da filosofia, ou sobre o que é a filosofia. Obviamente, estas formulações – *qual o sentido* da filosofia, ou *o que é* a filosofia – mantêm os seus próprios pressupostos e são ainda aproximações da conjunção de problemas que dizem respeito à filosofia da filosofia, ou metafilosofia. [...] No âmbito de cada filosofia, a formulação do problema filosófico dos limites e sentidos da filosofia, assim como possíveis resoluções do mesmo, propostas por cada filósofo, delimitam uma posição sobre o ensinar-aprender filosofia. Neste caso, não há como se manter imparcial quanto à filosofia ou à concepção de filosofia que, implícita ou explicitamente, sustenta e delimita a coerência interna dos pressupostos metodológicos do ensinar-aprender filosofia. Uma concepção acerca do ensinar-aprender filosofia é e deriva, pois, de uma concepção filosófica. (Sardi, 2008, p. 193)

No excerto supracitado, Sardi reitera que problematizações acerca do que é e de qual o sentido da filosofia atravessam a coerência interna dos pressupostos metodológicos do ensinar-aprender filosofia. O caráter polissêmico da filosofia impede a neutralidade no ofício docente: a identificação de habilidades cognitivas a serem fomentadas em sala de aula e/ou a escolha de temas, autores e períodos históricos é imbuída – de forma refletida ou não – do modo como cada docente se insere na filosofia e com esta se relaciona. Em seu ensino, a filosofia é indissociável da didática. Neste preciso sentido, o ensino de filosofia assume, necessariamente, um caráter filosófico.

Ainda assim, há quem refute a ideia da natureza filosófica do ensino de filosofia, alegando que as pesquisas neste campo possuem uma dimensão prática, a

qual não se encontra nas demais pesquisas realizadas em filosofia. Da mesma forma que a temática do Ensino de Filosofia não se institucionalizou como as demais temáticas e nem por isso deixou de ser tratada imbricada às temáticas discutidas por filósofos clássicos, não seria o caso de repensarmos o modelo das pesquisas realizadas em filosofia? Seria o modo como a filosofia academicamente se institucionalizou o parâmetro mais adequado para determinar se uma temática pode ou não ser pensada filosoficamente? Os argumentos e contra-argumentos a respeito desse aspecto serão apresentados na próxima seção, juntamente com a discussão a respeito da natureza profissional da subárea cerne do presente texto.

Sobre a natureza acadêmica do campo

Há consenso entre pesquisadoras e pesquisadores da área de que a subárea de conhecimento Ensino de Filosofia possui uma dimensão prática:

a constituição do Ensino de Filosofia como campo científico é realizada nos imbricamentos entre as pesquisas e as experiências – diversificadas – de ensino; aspecto este que pode ser considerado como uma das especificidades da área: não se configura um campo de conhecimento exclusivamente teórico. As produções na área devem levar em conta as condições contemporâneas de ensino e aprendizagem e a disciplinarização da Filosofia. (Velasco, 2022a, p. 12)

As pesquisas em Ensino de Filosofia, deste modo, estão articuladas com as práticas relativas ao ensino, à

aprendizagem, à formação docente e à divulgação da filosofia²⁰. Por muitas vezes nascerem de experiências vivenciadas por seus atores/as, os problemas investigados no Ensino de Filosofia não raro solicitam metodologias de pesquisa e referências teóricas escassas (quando não inexistentes) nos programas de Filosofia. A filosofia institucionalizada em nossa pós-graduação, por sua vez, possui (usualmente) apenas uma dimensão teórica: as pesquisas são realizadas a partir de um registro estritamente teórico e não necessariamente reverberam em alguma intervenção na realidade. Não à toa, uma das objeções que pesam sobre a institucionalização do Ensino de Filosofia como subárea de pesquisa filosófica diz respeito à dimensão prática que a constitui e, por conseguinte, ao entendimento de que o Ensino de Filosofia se restringe ao escopo das pesquisas profissionais – não sendo, portanto, temática própria ou apropriada às pesquisas acadêmicas em filosofia.

O **contra-argumento**, neste caso, poderia se restringir ao fato de que constavam na Plataforma Sucupira, em meados de 2021, 239 dissertações de mestrado e 53 teses de doutorado sobre/em Ensino de Filosofia defendidas em programas acadêmicos de pós-

²⁰ Ainda sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, pode-se, ademais, “considerar que a própria atividade de ensinar e aprender filosofia é parte constituinte da dimensão prática da área: um filosofar que se faz enquanto ensino e enquanto aprendizagem – ao exercitar-se na Filosofia, o(a) docente reinventa o ato filosófico no mesmo espaço em que o(a)s estudantes experimentam o pensamento em seu registro filosófico” (Velasco, 2021, p. 31-32).

graduação, o que, por si, só, justifica a presença e a constância da temática em pesquisas de natureza acadêmica²¹. Todavia, o contra-argumento em questão torna-se mais forte se forem explicadas as razões que subsidiam os fatos apresentados. Nesta direção, desenvolve-se a sequência da argumentação.

Um dos objetivos dos mestrados profissionais diz respeito a “capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho” (Brasil, 2009, p. 31). Certamente, tal objetivo faz parte do escopo das pesquisas sobre o ensinar e o aprender filosofia. Todavia, o campo do Ensino de Filosofia não se encerra neste singular objetivo, abrangendo também investigações de natureza distinta, como aquelas que dizem respeito à formação docente, ao valor formativo da filosofia, às relações entre ensino e história da filosofia, aos fundamentos teóricos de determinadas práticas de ensino, entre outras temáticas. Nas investigações mencionadas, a dimensão prática

²¹ Além da presença e da constância, atenta-se para a capilaridade das pesquisas de doutorado em termos de instituições e regiões do país: “As instituições de ensino superior às quais pertencem os PPGs de Educação em que as teses aqui enumeradas foram defendidas [...] apresentam maior diversidade regional (além das regiões Sul e Sudeste, inclui-se a região Nordeste) e orçamentária (além de instituições públicas federais e estatais, verificam-se instituições privadas, com e sem fins lucrativos): PUC-RJ (1), UERJ (3), UFBA (1), UFF (2), UFMG (3), UFPB (1), UFPE (1), UFPEl (3), UFPI (1), UFPR (3), UFRN (1), UFRS (1), UFSCar (1), UFSM (2), UNESP (5), UNICAMP (9), UNINOVE (1), USF (1) e USP (4)” (Velasco, 2022b, p. 40).

compreende o próprio objeto de investigação – o ensinar, o formar, o filosofar etc. – e não o produto visado, como os produtos educacionais característicos dos mestrados profissionais²². Neste viés, pode-se dizer que

o Ensino de Filosofia como campo de conhecimento comporta tanto uma dimensão profissional quanto uma dimensão acadêmica, embora em uma ou em outra não se furte a refletir sobre determinadas práticas – ou sobre determinados processos historicamente instituídos (Velasco, 2021, p. 31).

Para finalizar a constituição deste contra-argumento, cabe notar que no caso específico do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), “valorizam-se [...] os intitulados *saberes da experiência*, saberes produzidos pelos professores em seu ofício docente, reflexões sobre a prática cotidiana na escola, mediatizadas pelas leituras e pelos encontros” (Velasco, 2019b, p. 97)²³. E ao dar protagonismo aos saberes oriundos da prática filosófica nas escolas, o PROF-FILO acaba propiciando aos professores e professoras pesquisadores/as das universidades participantes do Programa a oportunidade de “repensarem os cursos de formação docente, as

²² O trabalho de conclusão de curso exigido pelo Portaria Normativa n. 7, de 22 de junho de 2009 pode “ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, [...] desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia” (BRASIL, 2009, p. 31), entre outros, desde que previamente aprovados pela CAPES e de acordo com a natureza da área e os objetivos do curso. Sobre produtos educacionais especificamente de filosofia, cf. Pinto e Pereira (2019).

²³ Sobre os saberes da experiência, cf. Pimenta (1999).

necessidades formativas efetivas dos/as licenciandos/as em Filosofia e as teorias e referenciais bibliográficos usados em sala de aula, atualizando-se acerca do cotidiano escolar” (Velasco, 2019b, p. 104). Estas pesquisas desenvolvidas por nós, formadores e formadoras de professores, grosso modo, têm cunho estritamente teórico, apesar de se debruçar sobre as práticas docentes e os saberes da experiência. Em suma: são pesquisas acadêmicas – sem qualquer viés profissionalizante – sobre Ensino de Filosofia.

Sobre o risco de uma maior fragmentação do conhecimento, aumentando a distância entre professoras/es de filosofia e filósofas/os pesquisadoras/es, assim como reforçando a oposição entre o campo educacional e o campo científico

Uma terceira objeção usualmente feita ao movimento de dar cidadania filosófica ao Ensino de Filosofia é formulada no interior da própria subárea e diz respeito ao alegado risco de se assistir a uma ainda maior fragmentação dos saberes. Dante Augusto Galeffi (UFBA), por exemplo, embora concorde com a tese de que o ensino de filosofia deva ser filosófico, pondera:

ensino de filosofia é necessariamente a práxis filosófica em ato. O preconceito é histórico e político e não cabe alimentá-lo e sim dissolvê-lo. Um professor de filosofia pode ser um filósofo e um

estudioso de filosofia e de filosofia da educação ao mesmo tempo, na medida mesma do seu filosofar próprio e apropriado. Tenho medo das fragmentações e dos engavetamentos. Qual o sentido de um ensino de filosofia não filosófico?²⁴

Acrescenta Galeffi que a inclusão do Ensino de Filosofia como uma subárea de conhecimento nas agências de fomento à pesquisa e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país significaria “reificar a fragmentação dos saberes”, aumentando “a distância entre ‘professores de filosofia’ e ‘filósofos profissionais’, o que nega todo o esforço dos muitos resistentes professores de filosofia que se reconhecem filósofos e não meros reprodutores da filosofia dos outros, sem nenhuma apropriação criadora”. Para o colega do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, ao invés de se buscar institucionalizar o Ensino de Filosofia, “seria mais proveitoso pensar modos de ação que enfatizem a natureza propriamente filosófica do trabalho com o ‘ensino’ de Filosofia”. Apesar das ponderações, Galeffi reconhece alguns desdobramentos importantes que o reconhecimento em voga traria:

Por outro lado, pode ser importante para os professores de filosofia reunidos nessa rede de afinidades, que encontram aí um reconhecimento formal de uma atividade específica, com mais acesso aos investimentos das agências de fomento na formação de recursos

²⁴ Citações como essa não serão referenciadas segundo a ABNT, pois foram obtidas de entrevistas ou de respostas de colegas de GT a um questionário que é parte constituinte do projeto de pós-doutorado mencionado no início do texto.

humanos para a pesquisa no país dedicada ao “ensino de filosofia”, à práxis pedagógica propriamente dita.

Nota-se, portanto, que embora tenhamos – sob o risco de haver uma maior fragmentação dos conhecimentos – vozes dissonantes com relação ao movimento de dar cidadania ao campo do Ensino de Filosofia (como a de Galeffi), é uníssona a visão entre os pares de que esta cidadania garantiria uma avaliação mais justa e adequada de projetos e artigos, assim como traria possibilidades maiores de financiamento para as pesquisas da área.

O temor demonstrado por Galeffi, referente ao possível maior distanciamento entre os “professores” e os “profissionais” da Filosofia, aparece também como uma das preocupações de Leoni Maria Padilha Henning (UEL), a qual adverte:

Veja: Houve tempos em que se usava a expressão “Filosofia Pura”, um núcleo filosófico entendido como aquele mais substancioso em detrimento àqueles já imiscuídos com outras áreas. Acho que essas divisões podem produzir e aprofundar lacunas entre a “essência da Filosofia” e o “conhecimento filosófico sujo”.

Nessa perspectiva, Henning compartilha posição semelhante a Galeffi, atentando para o problema da fragmentação dos saberes, mas salientando a pertinência da institucionalização da subárea de pesquisa quando se trata de apoio financeiro. Diz ela:

Particularmente, não sou favorável à muita fragmentação do conhecimento. A Filosofia, de tão fragmentada e sofrendo os golpes da departamentalização do ensino superior, hoje não reconhece com o mesmo interesse e clareza as partes suas espalhadas nas universidades, como é o caso da Filosofia da Educação, que nada mais é do que a Filosofia dedicada ao objeto: Educação; como o é, com o Direito, com a Ciência etc. E isso poderá ocorrer com relação ao “ensino de Filosofia”.

Porém, se o fator for a busca pelo favorecimento de financiamento, aí entendo a importância daqueles que têm defendido esse deslocamento do contexto maior da Filosofia.

A situação da Filosofia da Educação é tomada por Henning como exemplo de fragmentação: ao não serem acolhidas nos departamentos e programas de Filosofia, as subáreas filosóficas que se dedicam à Educação, ao Direito e à Ciência, para ficarmos nos três exemplos dados pela filósofa, buscaram institucionalizar-se em outras partes das universidades; neste processo, distanciaram-se cada vez mais da área mãe – acirrando o desinteresse de departamentos e programas de Filosofia para com estas temáticas/subáreas.

O depoimento de Henning a respeito dos arranjos disciplinares no interior das instituições de ensino compreende, sem dúvida, uma preocupação legítima, fruto da experiência vivida por muitas/os de nós em nossas trajetórias acadêmicas²⁵. Contudo – e este é o

²⁵ E com a qual, como Dalton José Alves (UNIRIO), tivemos que lidar: “Há um ditado que se ouvia na minha época de estudante e era repetido dentre os formados/formandos em filosofia de que ‘filosofia da educação não é filosofia’ e os ‘filósofos’ da educação não são Filósofos, e sim, pedagogos, porque não tratam da Filosofia pura, mas de educação. Eu costumo dizer isto de outro modo em tom de brincadeira (mas é sério!) de que ‘se trata do estudo de filosofia pura e não de filosofia

contra-argumento –, desde o seu início, dado o argumento anteriormente discutido da natureza filosófica do Ensino de Filosofia, o pleito de cidadania filosófica para a subárea em tela visa o acolhimento desta última dentro da grande área da própria Filosofia. Se a Filosofia da Educação e a Filosofia do Direito, por motivos históricos, políticos e institucionais não foram inseridas na árvore do conhecimento da Filosofia nas universidades e, conseqüentemente, nas agências de fomento, pode-se dizer que, no caso do Ensino de Filosofia, o pleito já nasceu por outra via: trata-se de um movimento que decorre da virada discursivo-filosófica (anteriormente mencionada); fruto, portanto, de todo um movimento histórico de assumir o ensino de filosofia como problema filosófico. Um movimento que envolve integrantes do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar (grupo de trabalho da ANPOF – e não da ANPED) e dos dois mestrados profissionais (PROF-FILO e PPFEN/CEFET-RJ), ambos submetidos, na CAPES, ao comitê de área da Filosofia. Assim sendo, embora fortalecido, amparado e em diálogo profícuo com os pares institucionalmente locados na Educação, o movimento de dar estatuto institucional ao Ensino de Filosofia rompe do interior *da própria* Filosofia, compreendendo a busca de legitimidade institucional às

impura da educação”.

pesquisas e produções *já realizadas* dentro da comunidade filosófica.

A preocupação de Henning a respeito da possibilidade de um maior distanciamento do Ensino de Filosofia com a própria Filosofia é compartilhada por Eduardo Salles de Oliveira Barra (UFPR). Temeroso de um possível isolamento dos profissionais de Ensino de Filosofia com a eventual criação de uma área de conhecimento nas agências de fomento, Barra conjectura sobre cenários possíveis a partir da comparação com o que julga que ocorre hoje, dentro das universidades, com os colegas da área de Educação:

Eu acho que isso [a criação da subárea] é uma faca de dois gumes. [...] Quanto mais essa reflexão pedagógica estiver capilarizada na Universidade, tanto melhor. Isso do ponto de vista do que esperamos dessa instituição universidade. Agora, isso é um projeto a longo prazo, talvez a longuíssimo prazo. E as demandas em uma instituição universitária são muito reais e imediatas, de curtíssimo prazo. Então há um outro movimento, de você se fechar em um determinado grupo e ser um grupo de pressão muito forte dentro da instituição. Eu acho que os nossos colegas da Pedagogia vivem essa tensão. Se eles se abrem demais eles perdem a pressão política; ganhariam no futuro, mas seria um projeto a apostar por muitos anos. Por outro lado, eles se fechando impedem que outras pessoas interajam de maneira mais orgânica com o trabalho que eles fazem. Eu temo que uma área de Ensino de Filosofia passe por esse mesmo drama. Se ela se expande demais – e estamos vendo esse movimento – teríamos mais capilarização, cada vez mais presença, sem uma área circunscrita. Eu apostaria nesse projeto. Mas é uma escolha a ser feita. O que que a gente quer? Se fortalecer neste momento? Acho difícil, aliás, uma área de Ensino de Filosofia *em* Filosofia. Acho que nos colocariam na área de Ensino “em geral”. Eu não acho isso um

caminho muito bom para nós.

Para Barra, a criação da subárea de Ensino de Filosofia poderia, “em um primeiro momento, significar uma grande conquista, nos dando uma força muito grande”, mas, posteriormente, acabaria criando uma “barreira com as outras [sub]áreas e isso não seria bom”. Para ele, embora utópico, o cenário ideal seria de acolhimento do Ensino de Filosofia pela comunidade filosófica, a qual incorporaria em seus programas acadêmicos de pós-graduação, por exemplo, linhas de Ensino de Filosofia. Algo “como acontece na ANPUH [Associação Nacional de História]: a área de Ensino de História não se distingue das pesquisas nas áreas de História de caráter mais acadêmico” (Eduardo Barra/UFPR)²⁶. No fundo, parece que Barra não representa propriamente uma voz dissonante do que foi defendido no presente texto; apenas entende que o melhor caminho para a legitimação do Ensino de Filosofia como problema filosófico de pesquisa pode não ser a criação de uma subárea, mas a capilarização da temática dentro da comunidade filosófica – trazendo, como ele conjectura, “novos atores para a formação de professores, fazendo algo que seja mais disseminado

²⁶ A despeito da ANPUH representar todos/as os/as profissionais que atuam no campo da História e acolher grupos de trabalho que investigam ensino e educação, deve-se ressaltar que a área de Ensino de História é contemplada em sua integralidade pela ABEH – Associação Brasileira de Ensino de História, entidade que reúne profissionais que atuam e pesquisam, em todas as suas perspectivas e em todos os níveis de escolaridade, (n)o ensino de História.

dentro da Universidade”. A questão que se coloca, neste caso, seria de outra ordem: estariam os/as colegas dos GTs da ANPOF dispostos a acolher em seus eventos discussões sobre Ensino de Filosofia? Em quais programas de pós-graduação em Filosofia seria desejável e/ou pertinente uma linha de Ensino de Filosofia, não só pela temática propriamente dita, mas pelo número de pesquisadores e pesquisadoras que poderiam por ela se responsabilizar?

Igualmente contra a fragmentação das áreas, mas aqui especificamente entre a área de “ensino de” e a respectiva área de conhecimento (qualquer que seja esta última), posiciona-se Antônio Joaquim Severino (USP/UNINOVE):

Até hoje continuo achando que não se devia separar a área de ensino de... da área do conhecimento correspondente. Entendo que essa separação só reforça a indevida oposição entre o campo educacional e o campo científico, como se marca na distinção entre Licenciatura e Bacharelado. Minha visão quanto a isso é de que precisaríamos integrar num único processo pedagógico as formações do docente, do especialista e do pesquisador. Sei que talvez esteja remando contra a corrente, mas penso sinceramente assim, em que pesem os dados contrários da realidade brasileira, na qual sempre esteve presente esse conflito entre Bacharelado e Licenciatura. Sempre sonhei que pudesse haver um curso de graduação na área, articulando as três perspectivas, em todas as áreas de conhecimento, sempre com a fundamentação alicerçante numa prática investigativa do campo específico.

A julgar pelos depoimentos das/os colegas à pesquisa que serve de base ao presente texto, de fato

Severino está “remando contra a corrente”: a grande maioria dos pesquisadores e pesquisadoras participantes defende a integralidade da Licenciatura com relação ao Bacharelado, atribuindo à primeira as dimensões educacional e científica a que faz menção Severino. Os propósitos de formação dos/as licenciandos/as e bacharéis seriam distintos, mas o contraponto não se resumiria à dicotomia entre ensino e pesquisa. As investigações na área de formação docente há muito reiteram a necessidade, tendo em vista o ofício da docência, de associação entre pesquisa, ensino e extensão. Não cabe no escopo do presente texto, todavia, adentrar esse aspecto da formação de professores²⁷. Interessa-nos, neste momento, agregar outras vozes que, tal qual Celso Favaretto (USP), compreendem o Ensino de Filosofia “como uma das determinações do espectro educacional, sem necessidade de ser tomada isoladamente como uma área”. Diz ele:

O que importa é que a pesquisa, articulada à diversidade de experiências de ensino, continue a fomentar o trabalho de constituição de sua especificidade, tanto enquanto concepção de ensino adequado às condições contemporâneas (em geral e do país em particular) quanto, com ênfase redobrada, na formulação da Filosofia como disciplina do ensino médio – o que exige, por consequência, atenção à passagem da Filosofia enquanto área de conhecimento da universidade para a de disciplina de ensino, e, simultaneamente, que os professores da disciplina assumam esta especificidade.

²⁷ Sobre o tema, cf. Tomazetti, Almeida Júnior e Velasco (2022).

Atenta-se, portanto, mais à especificidade da Filosofia enquanto disciplina educativa do que, necessariamente, à determinação de uma subárea de conhecimento²⁸. Nota-se, contudo, que mesmo as vozes dissonantes não são propriamente contrárias ao pleito de cidadania filosófica do campo do Ensino de Filosofia, mas – grosso modo – defendem outros caminhos para a disseminação e legitimação institucional do ensino da Filosofia nas universidades – que não necessariamente o da criação de uma subárea de pesquisa.

Assim sendo, se a disseminação do ensino de Filosofia nas universidades parece consensual entre aquelas e aquelas que constituem a área, a *forma* como esse processo deveria se dar não é, como visto, unânime entre os pares. Ainda relacionado à forma de reconhecimento institucional do Ensino de Filosofia como subárea de pesquisa filosófica, há outro aspecto a ser ponderado, a saber, aquele que diz respeito à desconfiança de que esta institucionalização possa implicar em alterações no próprio *modus operandi* da subárea: ao se submeter ao crivo acadêmico-científico hoje vigente na

²⁸ Ao relatar sua atuação profissional, Favaretto (USP) corrobora sua posição, comentando ter sempre atuado “em duas direções simultâneas: a melhor constituição do campo específico de ensino de Filosofia e a atividade de formação de ‘professores de Filosofia para o ensino médio’, enfatizando, para este fim, a necessidade de especificação do que pode ser a Filosofia como disciplina educativa – de modo a tratar temas, problemas, conceitos e procedimentos filosóficos na situação brasileira, na escola pública brasileira, fugindo às idealizações que historicamente cercaram o exercício da disciplina, ao seu suposto ‘valor educativo’, considerado um a priori, inquestionável, de todo processo educativo”.

área de Filosofia, o Ensino de Filosofia correria o risco de ter/ver sua dimensão formativa – seu potencial experiencial, criativo e político – relegada a um segundo plano.

Sobre o receio do Ensino de Filosofia se tornar refém do crivo acadêmico-científico

A quarta e última objeção aqui investigada encontra respaldo na concepção de “que a educação filosófica poderia ser praticada em outros tempos e espaços, para além de uma disciplina, se constituindo como um conjunto de práticas transversas ao currículo escolar e à própria escola” (Pedro Pagni/UNESP). Inúmeros colegas comungam com Pagni da ideia de que a prática educativa filosófica não deveria se encerrar no campo disciplinar, perpassando outros processos e ações, seja na escola, seja em espaços não formais de educação. Nesta perspectiva, torna-se possível problematizar a criação da subárea Ensino de Filosofia tal qual nos termos postos por Pedro Pagni:

Embora lhe desse maior poder dessa forma, assim como aos pesquisadores que escavam esse campo o desejado reconhecimento, pergunto-me se não seria esse caminho uma forma de contrariar alguns caros sentidos da filosofia, genealogicamente falando? Pergunto-me também se esse lugar não poderia ser reconhecido por outras de suas performances, práticas de pesquisa e de formação ética, quem sabe, destinadas a públicos outros, que hoje inclusive estão na escola? Essas são as dúvidas que tenho e que me tornam reticente a essa ideia de ser uma subárea de conhecimento, de formação de recursos humanos.

As indagações feitas por Pagni ecoam entre aquelas e aqueles envolvidos no processo de reconhecimento institucional do campo: se, por um lado, este reconhecimento é condição necessária para a conquista de melhores condições de trabalho a todas e todos que pesquisam sobre Ensino de Filosofia no Brasil, por outro, pode incorrer na descaracterização daquilo que se fez ou hoje se faz no campo. Corre-se o risco de que o Ensino de Filosofia se torne “mais refém ainda de uma organização de saberes disciplinares, de técnicas pedagógicas e do cunho científico desse paradigma que secundaria o seu potencial experiencial, estético e político, a sua dimensão enquanto arte formativa e formadora de virtudes” (PAGNI).

A necessidade de preservação das *singularidades* das atividades filosóficas (de pesquisa, ensino e extensão) no campo do Ensino de Filosofia está no horizonte do movimento que busca legitimá-las institucionalmente. “Singularidades”, no plural, porque são alguns os distintivos da área e, outrossim, porque dizem respeito tanto à presença da filosofia nas escolas (como disciplina, conteúdo transversal, estudos e práticas etc.), quanto envolvem as pesquisas realizadas *na* e *sobre* a temática (sejam por professores da Educação Básica, da Licenciatura ou da Pós-Graduação); correspondem, ainda, a um modo muito peculiar de entender e de se relacionar com a própria filosofia: uma filosofia que se

faz enquanto ensino e aprendizagem. Trata-se de um filosofar coletivo, dialógico, contextualizado, sem pretensão de universalidade (mas nem por isso destituído de fôlego reflexivo), que se dá no fazer filosófico em sala de aula e que, portanto, é peculiar ao ensino da filosofia. Uma filosofia pensada por professoras/es e estudantes, nas relações de ensinar e aprender filosofia, que exige que estabeleçamos novas relações com a própria filosofia²⁹. E que demarca, quiçá, mais uma singularidade do campo da Filosofia do Ensino de Filosofia.

Sobre o distintivo epistêmico e procedimental do campo, pontua Flávio de Carvalho (UFCG):

entendemos que a área de Ensino de Filosofia tem o compromisso de oferecer a novidade epistêmica e procedimental que lhe é típica, isto é, demonstrar para a comunidade acadêmica e filosófica que é possível pensar filosoficamente e produzir com os rigores científicos e acadêmicos a partir de compreensões de saberes, de metodologias e de aplicações dentro de uma miríade de possibilidades.

Dessa forma, está em jogo também no reconhecimento institucional ora pautado não só a discussão sobre o estatuto epistemológico do campo³⁰, mas um debate mais amplo acerca de possibilidades outras de modos de produção e de pesquisa em Filosofia. De outro lado, e concomitantemente, uma reflexão da própria

²⁹ Sobre uma *filosofia de professores*, cf. Châtelet (1971) e Gelamo (2009).

³⁰ Sobre o tema, cf. Velasco (2022a).

subárea a respeito de como circunscrever o seu potencial experiencial, criativo e político nos processos e critérios institucionais.

Ainda sobre os riscos da almejada institucionalização da subárea de pesquisa Ensino de Filosofia, adverte Pagni que a própria mobilização em torno da cidadania curricular (nas escolas) e filosófica (do campo) do Ensino de Filosofia, em alguma medida, arrefece o potencial supramencionado, direcionando o foco de preocupações e interesses da comunidade que compõe a área. Nessa perspectiva, defende o filósofo que as pesquisas em/sobre Ensino de Filosofia priorizaram as discussões “em torno da importância de uma disciplina, de métodos didáticos e de alguma discussão sobre o caráter filosófico de problemas filosóficos, com vistas mais a mobilizar uma comunidade e torná-la reconhecida – e, sem dúvida, [segundo ele] há certa importância nisso”, do que propriamente buscaram “romper suas fronteiras disciplinares, problematizar seus procedimentos e produzir novos pensamentos”. Decerto, um alerta para nós – pesquisadoras e pesquisadores do campo – pensarmos aquilo que temos feito *em nome da área*: em que medida a mobilização e o reconhecimento da comunidade que constitui o Ensino de Filosofia no Brasil não têm ocupado nosso horizonte de preocupações, substituindo problematizações que poderiam culminar em pesquisas e ações efetivamente

novas e significativas?

Cientes da ressalva de colegas como Pagni, **contra-argumenta-se**, contudo (e como já mencionado no presente texto), que o debate sobre o campo fomentado pela mobilização em torno de sua cidadania filosófica tem gerado significativas problematizações e pensamentos sobre o estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia – colocando em discussão aquilo que se faz e se produz em termos de ensino, pesquisa e extensão, em todos os níveis de ensino. Uma discussão que mobiliza as/os agentes do campo ao diálogo: para além das inevitáveis diferenças teóricas, quais regras e acordos tácitos constituem o Ensino de Filosofia como campo de conhecimento? Alimentadas e a despeito (d)as disputas internas ao campo, a identificação do comum entre tantas referências e teorias não seria premissa para a autonomia requerida deste mesmo campo?

O reconhecimento do comum na riqueza díspar de ações e produções do campo do Ensino de Filosofia, além disso, configura-se como condição necessária para resistirmos às exigências externas que certamente o processo de institucionalização da subárea de pesquisa trará. Sobre essas inevitáveis exigências, ressalva Carvalho:

a nossa luta pelo reconhecimento do Ensino de Filosofia como área de conhecimento deve ser acompanhada pela atenção constante à

pressão epistêmica e metodológica da comunidade científica e filosófica e seus eventuais critérios tradicionais acerca do que é investigação científica e acadêmica. Alcançar o reconhecimento sem perder a identidade, ainda que esta esteja em constante processo de construção. Alcançar o reconhecimento a partir do modo próprio de compreender a Filosofia, da metodologia da investigação filosófica apropriadas para as situações típicas da área. Em suma, o reconhecimento dos outros deve passar necessariamente pela sua compreensão e admissão da “diferença” que constitui o objeto, os problemas e as metodologias da nossa área.

Como alerta Carvalho, sabe-se que o reconhecimento institucional do campo virá acompanhado de pressões epistêmicas e metodológicas: há um modo arraigado em nossos departamentos, programas de pós-graduação e agências de fomento que dita os critérios acadêmicos do que se entende por filosofia e por pesquisa acadêmica. Estaríamos dispostos/as a nos enquadrar aos supracitados critérios? Ou a busca pelo reconhecimento do campo do Ensino de Filosofia necessariamente inclui a luta pela revisão dos critérios científicos e acadêmicos, alargando-os? Não caberia ao Ensino de Filosofia como campo de conhecimento, justamente por sua dimensão metafilosófica, problematizar todo e qualquer parâmetro de avaliação em filosofia que se queira único ou restritivo?

À guisa de conclusão, o entendimento do Ensino de Filosofia como campo de conhecimento e a consequente busca de seu reconhecimento institucional requer que se aprofunde a discussão sobre o estatuto

epistemológico do campo – identificando o que o torna singular. Exige, igualmente, que se pondere de que maneira é possível circunscrever aquilo que se faz em e sobre o ensino de filosofia nos processos, critérios e demais meandros institucionais – sopesando se a almejada legitimação pode conviver com o potencial experiencial, criativo e político do campo. E, nesse sentido, o único **contra-argumento** é justamente a nossa atenção e o nosso cuidado a respeito da forma como ocorrerá essa institucionalização e o que estamos ou não dispostos a negociar para que a almejada cidadania filosófica do campo, legitimada por produções e agentes, institucionalize-se, enfim.

Abstract: Since 2019, the discussion on Philosophy Teaching as a field of knowledge or research subarea has been on the agenda in Brazil. This is a debate that involves, so far, the mapping of bibliographical productions on the subject, the discussion about the epistemological status of the field and likewise, the discussion about the political-institutional aspects involved in the search process of philosophical citizenship for the subarea in question. This article proposes to problematize the field of Philosophy Teaching from a new perspective: what are the objections usually made to the institutionalization of this research subarea? In a synthetic way, the objections consist of: to disagree with the philosophical character of the field; to defend the exclusively professional nature of the subarea; to warn for a greater fragmentation of knowledge; to fear that the Teaching of Philosophy will be limited to the academic-scientific standard, leaving its formative dimension in the background. The basis for problematizations will be the reconstitution of arguments against the institutionalization of the field of Teaching Philosophy – in the attempt that the counter-arguments will offer greater complexity to the debate.

Keywords: Philosophy Teaching; Field of Knowledge; Institutionalization; Problematizations; Counterarguments.

Referências bibliográficas

AGRATTI, L. Apuntes para pensar un giro copernicano en el enseñar a enseñar filosofía. In: GRAU, O; BONZI, P. (eds.). *Grafías filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza*. Santiago de Chile: Universidad de Chile-Unesco, 2008, p. 535-541.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria Normativa n. 7, de 22 de junho de 2009*. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_mestrado_profissional1.pdf. Acesso: 07 jul. 2023.

CERLETTI, A. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHÂTELET, F. *La filosofía de los profesores*. Tradução de Ignacio Romero de Solís. Madrid: Bernard Grasset y Editorial Fundamentos, 1971.

GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org). *Filosofia do Ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

Acadêmica, 2009.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*, v. II. Tradução de Valério Rohden e Udo Balduur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1987-1988. (Coleção Os Pensadores).

KANT, I. *Lógica*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011a.

KOHAN, W. *Grupo de Trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar: Relatório 2005-2006*. Rio de Janeiro, 2006.

LANGÓN, M. Filosofia do ensino de filosofia. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org). *Filosofia do Ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 90-100.

OBIOLS, G; RABOSSI, E. *La Filosofía y el filosofar: problemas en su enseñanza*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993, p. 143-157.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, F. G.; PEREIRA, T. S. Produtos educacionais de filosofia: a produção do mestrado profissional e seu contexto. *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 44, p. 108-132, jan./jun.2019.

RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. Ensino de filosofia: notas sobre o campo e sua constituição. *Educação e Filosofia*, v. 35, n. 74, p. 813–853, 2021.

RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. Filosofia do ensino de filosofia: por uma cidadania-filosófica. *Revista Digital de Ensino de Filosofia*, Seção especial: ANPOF – Ensino de Filosofia: por uma cidadania filosófica do campo, Santa Maria, 2022, p. 42-45.

RUGGIERO, G. La formación de los profesores de Filosofía u la paradoja del “giro filosófico”. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 99-112, out./dez. 2012.

SARDI, S. A. O ensinar-aprender filosofia como exercício filosófico. In: KUIAVA, E. A.; SALGALLI, I. J.; CARBONARA, V. (Org.). *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2008, p. 193-200.

TOMAZETTI, E. M.; ALMEIDA JÚNIOR, J. B.; VELASCO, P. D. N. (Org.) *Formação e experiências de docência em Filosofia*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2022.

VELASCO, P. D. N. (Org.). *Ensino – de qual? – Filosofia: ensaios a contrapelo*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019a.

VELASCO, P. D. N. O que é isto – o PROF-FILO? O que nos faz pensar, Rio de Janeiro, v. 28, n. 44, p. 76-

107, jan.-jun. 2019b.

VELASCO, P. D. N. *Filosofar e Ensinar a Filosofar: registros do GT da ANPOF – 2006-2018*. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020a.

VELASCO, P. D. N. O que pensamos nós, formadores/as de professores/as, sobre formação docente em filosofia? *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 34, p. 12-33, nov. 2020b/abr. 2021.

VELASCO, P. D. N. Revisitando minha trajetória de pesquisa junto ao Enfilo: problematizações sobre (não tão) velhas (mas sempre caras) questões. In: RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. *Percepções sobre o ensino de filosofia: registros de um tempo e seus movimentos*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p 21-52.

VELASCO, P. D. N. O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras. *Pro-Posições*, Campinas, SP, p. 1-26, 2022a.

VELASCO, P. D. N. O Ensino de Filosofia em números: a consolidação de um campo de conhecimento. *Revista Digital de Ensino de Filosofia*, Seção especial: ANPOF – Ensino de Filosofia: por uma cidadania filosófica do campo, Santa Maria, 2022b, p. 38-42.

VELASCO, P. D. N. Sobre a virada discursivo-filosófica do ensino de filosofia: o legado argentino e a problemática do campo. *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 51, p. 336-363, jul./dez.2022c.

VELASCO, P. D. N. (Org.). Seção especial: ANPOF – Ensino de Filosofia: por uma cidadania filosófica do campo. *Revista Digital de Ensino de Filosofia*, v. 8, 2022d.