

## ENSINO DE FILOSOFIA E CRIAÇÕES CURRICULARES NA ESCOLA

### TEACHING OF PHILOSOPHY AND CURRICULAR CREATIONS IN SCHOOL

Andréa Scopel Piol<sup>1</sup>Jair Miranda de Paiva<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é pensar o ensino de filosofia, aproximando uma proposição sobre formação docente na área de filosofia às possibilidades de criações curriculares cotidianas na escola. Partimos da constatação de que há dificuldades de articular a formação docente com base nos saberes acadêmicos da graduação e as práticas comuns do cotidiano na educação escolar, cujo exemplo é a expressão: 'na prática, a teoria é outra'. Afirmamos que a referida expressão comporta outros sentidos para além de seu distanciamento, pois práticas são expressões de outras teorias, buscas, reformulações e invenções. Buscamos assim, articular essas dimensões: o ensino de filosofia, a formação de professores para seu ensino e as condições de seu fazer profissional, articulados ao campo de estudos curriculares e do cotidiano em sua vertente que afirma a existência de criações curriculares no cotidiano das escolas básicas, em suas múltiplas experiências, saberes e fazeres. Fundamentamo-nos em nossa pesquisa de mestrado, que teve como objetivo principal investigar agenciamentos do ensino de filosofia em duas escolas estaduais de nível médio de Aracruz, ES. Sustentamos, por fim, que, quanto mais exigentes se façam a formação inicial dos professores para atuar na educação básica, mais se faz necessário, também, o preparo pedagógico e didático para sua atuação dialógica, aberta e inovadora em sua prática, levando-nos a concluir que inventam, criam, vivem novos currículos quando são desafiados a transformar a sala de aula num ambiente produtor de conhecimento e, por consequência, de novas subjetividades insubmissas, criadoras e livres.

**Palavras-chave:** Filosofia. Ensino. Currículos. Criação.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo parte da constatação de que há dificuldades de articular a formação docente com base nos saberes acadêmicos de cursos de graduação e as práticas comuns do cotidiano na educação escolar.

**Abstract:** The purpose of this article is to think about the teaching of philosophy, approaching a proposition about teacher training in the area of philosophy to the possibilities of everyday curricular creations in school. We start from the finding that there are difficulties in articulating teacher education based on the academic knowledge of the undergraduate and the common practices of daily life in school education, whose example is the expression: 'in practice, the theory is different'. We affirm that this expression has other meanings beyond its distance, since practices are expressions of other theories, searches, reformulations and inventions. We seek to articulate these dimensions: the teaching of philosophy, the training of teachers for their teaching and the conditions of their professional practice, articulated to the field of curricular studies and daily life in its aspect that affirms the existence of curricular creations in the daily life of schools their multiple experiences, knowledge and actions. We are based on our master's research, whose main objective was to investigate the teaching of philosophy in two middle-level state schools in Aracruz, ES. Lastly, we believe that the more demanding the initial training of teachers is to perform in basic education, the more pedagogical and didactic preparation is required for their dialogic, open and innovative action in their practice, leading us to conclude that they invent, create, live new curricula when they are challenged to transform the classroom into a knowledge-producing environment and, consequently, new insubstantial, creative, and free subjectivities.

**Keywords:** Philosophy. Teaching. Curriculum. Creation.

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e Associado da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail.: <[jmipaiva@gmail.com](mailto:jmipaiva@gmail.com)> ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-6986-3213>>

<sup>2</sup> Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo e Professora de Suporte Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Aracruz. E-mail: <[andrea\\_scopel@hotmail.com](mailto:andrea_scopel@hotmail.com)>

Não é incomum ouvirmos em pesquisas, estágios ou encontros com professores a expressão: ‘na prática, a teoria é outra’ como se houvesse um muro a separar as condições de produção de conhecimento e formação de educadores na Universidade, a ‘teoria’, e as práticas reais nas escolas de educação básica.

De antemão, podemos afirmar que há evidentes diferenças entre os dois ambientes: de um lado, o universitário, que lida com jovens em formação profissional na graduação e trabalhadores jovens e adultos na pesquisa ou pós-graduação; por outro, o da educação básica em sua complexidade da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, cada um com especificidades, condições, contextos múltiplos e, sobretudo, o fato de ser habitados por crianças, adolescentes e jovens mais novos.

Ora, é nesse ambiente que se dá o encontro, se assim podemos afirmar, entre o profissional formado conforme as diretrizes de formação emanadas, em última instância, do Estado, e o ambiente escolar que, diz-se, conforma uma ‘prática’ diferente da ‘teoria’.

Apostando que a referida expressão ‘na prática, a teoria é outra’ comporta outros sentidos para além de seu distanciamento, propugnamos que as práticas são expressões de outras teorias, buscas, reformulações e invenções ou, como sustenta Alves (2000, p. 11): “Na sala de aula a teoria se atualiza, algumas vezes sendo confirmada, outras vezes não dando conta do que acontece e provocando a busca e criação de novas explicações teóricas e de novas soluções”.

Como consequência, buscamos aqui, não sem riscos, articular essas três dimensões: o ensino de filosofia, a formação de professores para seu ensino e as condições reais de seu fazer profissional, articulados ao campo de estudos curriculares e do cotidiano, sobretudo, em sua vertente que afirma a existência de criações curriculares no cotidiano das escolas básicas, em suas múltiplas experiências, saberes e fazeres.

A matriz deste trabalho retoma e repensa nossa pesquisa de mestrado<sup>3</sup>, que teve como objetivo principal investigar agenciamentos do ensino de filosofia em duas escolas estaduais de nível médio de Aracruz, ES. Como empreitada metodológica, a dissertação consistiu numa pesquisa de campo qualitativa, à luz de referenciais da cartografia e da pesquisa com os cotidianos, fazendo uso de observação participante, redes de conversações com discentes e docentes, entrevistas não-estruturadas com professores, bem como de encontros com alunos e professores numa espécie de aula-oficina, os cafés filosóficos, nos quais se pôde presenciar a invenção curricular, as experiências de pensamento (PIOL, 2015).

Pensamos que, por conseguinte, que existem mais do que disjunção entre a formação docente esperada de um professor na universidade e os cotidianos escolares em sua complexidade e possibilidades, apontando para as invenções curriculares no fazer docente em condições quase sempre adversas na escola pública.

Este trabalho pretende, assim, discutir o ensino de filosofia e a formação esperada de um professor de filosofia conforme a formulação de Gallo (2012), aproximando-a de nosso ambiente de pesquisa empírico, que encontrou docentes não habilitados em estudos de graduação ministrando a disciplina no nível médio. Em que pese tal fato destoar do que se espera de um docente formado para a

---

<sup>3</sup> Pesquisa intitulada “Cartografias do Ensino de Filosofia no Ensino Médio: experiências em escolas públicas estaduais de Aracruz, ES”, defendida e aprovada, em dezembro de 2015, no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes), São Mateus, ES.

docência na educação básica, currículos são vividos nas condições reais em que se tecem tantos cotidianos em tantas escolas, pois consideramos currículos em seus usos pelos sujeitos praticantes, segundo Certeau (1994) e Ferraço (2004).

O objetivo deste artigo é pensar o ensino de filosofia, aproximando uma exposição de Gallo (2012) sobre formação docente na área de filosofia das possibilidades de criações curriculares cotidianas na escola. Reputamos da mais alta importância a apresentação dessa temática, visto que a presença da disciplina filosofia no ensino médio, na estrutura educacional brasileira, tem sido, historicamente, marcado pela descontinuidade, num movimento pendular (ALVES, 2002).

Após sua inclusão como componente obrigatório do ensino médio, através da Lei 11.684/2008 (BRASIL, 2008), pesquisas, como a de Ponce-Mineiro (2015), acentuaram as problemáticas que se apresentam em seu ensino e inserção na escola. Buscamos, assim, aproximar, conforme o dito citado, a teoria e a prática, a formação e o fazer concreto na escola, apontando, quiçá, possibilidades insuspeitadas dos cotidianos de nossas escolas e professores.

Na estruturação deste trabalho, começamos por uma consideração acerca do ensino de filosofia, no qual são delineados alguns aportes acerca de sua tradição, apontando para sua abordagem como experiência de pensamento, articulando à noção de currículos praticados para, finalmente, abordar as tensões e criações curriculares em práticas efetivas no cotidiano escolar, mediante relatos de pesquisa qualitativa na escola, que ouviu estudantes e professores (PIOL, 2015). Sustentamos, assim, que, porque mais exigentes se façam a formação inicial dos professores para atuar na educação básica, mais se faz, também, o preparo pedagógico e didático para uma atuação dialógica, aberta e inovadora em sua prática, levando-nos a concluir que os mesmos inventam, criam, fazem viver novos currículos quando são desafiados a transformar a sala de aula num ambiente produtor de conhecimento e, por consequência, de novas subjetividades insubmissas, criadoras e livres.

## **2 DIMENSÕES DA FILOSOFIA E DE SEU ENSINO COMO EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO NOS CURRÍCULOS VIVIDOS E PRATICADOS**

Propomo-nos a pensar o ensino de filosofia como processo ativo e criativo que nos convida a uma experiência de pensamento, conforme palavras do filósofo Kohan (2009), de modo a contribuir com a construção de subjetividades livres e potentes.

Nesse contexto, aproximamos o ensino de filosofia no ensino médio à perspectiva dos *currículos pensados/praticados*<sup>4</sup> (OLIVEIRA, 2012), *realizados* (FERRAÇO, 2012), ou *vividos* (CARVALHO, 2009; 2011) nos cotidianos de escolas públicas.

Pensar o ensino de Filosofia como processo educativo que produz sentidos e experiências, no dizer de Larrosa, implica assumir o “currículo como devir, como permanente produção, que se diferencia e se realiza a partir das próprias redes tecidas pelos sujeitos”, no qual o cotidiano se apresenta como *locus* privilegiado da discussão curricular, segundo Ferraço (2004, p. 99).

Pôr em prática a Filosofia com pretensões educativas é uma condição para pensar no sentido e no devir do seu ensino a partir dos currículos produzidos nas interações e relações estabelecidas nas redes de saberes, fazeres e poderes (ALVES, 2001), a fim de apostar e investir na presença de uma prática filosófica viva, ativa e produtiva, aberta ao risco e à criatividade (GALLO, 2012) de modo a propiciar experiências de pensamento.

---

<sup>4</sup> “A expressão *currículos pensados/praticados* foi criada com o objetivo de deixar clara a indissociabilidade que entendemos existir entre prática e teoria, entre reflexão e ação”. Entendemos, também, que existe uma criação cotidiana de currículos (OLIVEIRA, 2012, p.13).

Sílvio Gallo (2012), a partir de Deleuze e Guattari, apresenta uma fecunda proposta para pensar e praticar o ensino de filosofia como uma atividade de pensar. Ao delinear a construção de uma didática do ensino de filosofia, remete à necessidade de assumir um posicionamento para investir em seu potencial criativo e torná-la uma atividade relacionada à vida.

Ora, pensar a potência criativa da Filosofia e as *artes de fazer* dos professores em seus múltiplos currículos, nos leva a nos interrogar: como articular uma metodologia do ensino de filosofia com as redes cotidianas em que se engendram práticas de resistência no sentido dado por Ferraço (2012, p. 139), isto é, “não apenas *oposição, confronto*, mas, sobretudo, *invenção, desconstrução, transgressão, burlas e táticas* produzidas nas redes cotidianas, em relação ao que está posto como determinação, como modelo”?

Considerando, de um lado, a exigência para o professor - ao menos no caso do Espírito Santo, como mostra nossa pesquisa (PIOL, 2015) - de se manter fiel ao ‘currículo’ do Estado e, de outro, uma metodologia que pressupõe um professor ‘bem formado’, nos perguntamos: como, no cotidiano escolar, se articulam tais exigências aos atos de resistência no sentido anteriormente apontado? Que currículos são potencializados no encontro dessas charneiras?

Frente aos requisitos para um professor de filosofia ‘bem formado’ implementar essa disciplina nos currículos de forma séria e competente, como propõe Gallo (2002), somos chamados a pensar o que os professores não graduados em filosofia fazem em seus currículos *pensadospraticados* ou *realizados e/ou vividos*. Que *usos, estratégias* ou *táticas*, conforme Certeau (1994), os docentes constroem em suas artes de fazer? E, mais: tais usos e invenções potencializam experiências de pensamento?

Na perspectiva de um currículo produzido nas interações e relações entre os sujeitos praticantes, o cotidiano se apresenta como invenção e usos, no dizer de Certeau (1994), e o ensino e a aprendizagem da filosofia como experiência de pensamento, que envolve a questão do valor, da finalidade e do sentido de fazê-lo, de modo a afetar a vida daqueles que a compartilham (KOHAN, 2009).

Nesse sentido, não cabe ao ensino de filosofia reproduzir simplesmente a lógica explicadora, que leva ao embrutecimento do sujeito, conforme Rancière (2013), o que seria uma prática antifilosófica; ou, ainda, fazer das aulas de filosofia um exercício de contemplação filosófica, uma vez que a filosofia não é contemplação, conforme Deleuze-Guattari (1992), o que levaria a sua estagnação, no dizer de Gallo. Os sentidos do ensino da filosofia não estão dados pela transmissão de um suposto saber acabado, fechado, completo, antes se relacionam aos usos e criações curriculares, no sentido aqui delineado.

Tomando a filosofia como o de uma “relação com o saber, que dá lugar a um modo de vida marcada pelo exame e o cuidado de si” (KOHAN, 2009, p. 36), mais do que saber, ensinar filosofia pode ser dar lugar ao pensamento do outro, num exercício de pensamento e numa prática filosófica educativa como questionar e questionar-se. É fazer com que a aula se converta em espaço para o pensamento. Perguntamo-nos, então: afirmamos uma política de pensamento nas aulas de filosofia?

Tal questão exige-nos (re)pensar o processo de produção de subjetividades e de invenção que ocorre em meio a agenciamentos dos currículos *pensadospraticados* no cotidiano das salas de aula, dos *afetos e afecções* (CARVALHO, 2009) que estão em circulação nas práticas educativas filosóficas, cujo objetivo último, nas palavras do filósofo Merleau-Ponty (1986), é “reaprender a ver o mundo”. E, mais ainda, podemos considerar que à filosofia cabe o papel de resistir, nas palavras de Deleuze-Guattari (1992, p. 140, grifo no original): “não nos falta comunicação, ao contrário nós temos comunicação demais, falta-nos criação. *Falta-nos resistência ao presente*”.

Como Sócrates, que causou inquietude na Pólis ao ensaiar outra maneira de viver, de problematizar a vida, expressando que “viver uma vida filosófica exige haver-se com o pensamento dos outros e intervir sobre ele” (KOHAN, 2009, p. 31), isto é, num sentido socrático, cuidar que todos cuidem de si.

De acordo com Kohan (2014, p. 200-201), Sócrates estaria longe da imagem platônica de um professor de filosofia, como aquele que confirma que o outro está precisando do filósofo para “sair da caverna”. O gesto socrático da filosofia expressa que “você precisa cuidar do que você não cuida”, o que dá sentido a uma vida filosófica e, ao mesmo tempo, educacional.

Kohan (2009, p. 36) convida, dessa forma, um professor de filosofia a exercer sua prática à maneira de Sócrates: examinando-se a si mesmo e aos outros, deixar de cuidar do que se cuida e passar a cuidar do que está abandonado, fazendo-se interrogar, examinar. Nesse sentido, “[...] a função do professor de filosofia, antes que de um transmissor, seria a de ser uma pedra de toque, um catalisador, para o exame que uma vida se dá a si mesma”.

Fazer filosofia, então, está associado a ensiná-la de forma envolvente, fazendo com que os outros sejam partícipes dela. É uma atividade que se constrói nas *redes de saberes-fazer* (ALVES, 2001), no exercício de criação diante daquilo que nos afeta. Não tem sentido ensinar filosofia a partir da transmissão de dados filosóficos sem estabelecer um diálogo reflexivo com a vida e com a experiência dos sujeitos escolares, sem propiciar espaços abertos ao pensamento. O pensar de outros constitui o desafio filosófico de quem ensina filosofia, como veremos nos depoimentos de estudantes da escola média na pesquisa referida.

Ensinar filosofia implica, então, vivê-la, praticá-la e examinar de certa forma a vida dos estudantes de modo a afetá-la e torná-los participantes ativos da filosofia. O desafio para quem ensina filosofia é conseguir fazer com que a aula viabilize experiências de pensamento. É deixar-se tocar em nós e nos outros por aquilo que nos afeta de modo a produzir experiência, no sentido de Larrosa (2002).

O professor pode criar condições como os estudantes para que possam formar sua própria forma de interrogar e vontade de saber. Conceber a filosofia e seu ensino como lugar de valor e de relação com o saber, uma vez que a filosofia não se apresenta ‘como um saber’, mas possibilidade de “propiciar espaços de pensamentos potentes, livres e abertos à transformação de si e dos outros” (KOHAN, 2009, p. 10); investir, como afirma Gallo (2012), numa filosofia viva, produtiva e criativa e não em uma repetição de almanaque.

Contudo, esses desafios apontam compromisso e responsabilidade do professor estar permanentemente em formação, pois meramente reproduzir, repetindo o que já foi dito não é ser “um professor de filosofia; o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo” (GALLO, KOHAN, 2000, p. 182).

Ao ensinar filosofia devemos ter cuidado com os processos educativos que podem levar a um desprezo pela filosofia. Um dos riscos é cair num ensino enciclopédico, tornando-o mera transmissão de conteúdos historicamente produzidos; outro seria tomar esse ensino como desenvolvimento de certas ‘competências e habilidades’ específicas, por exemplo, leituras de textos, articulação de saberes e sua contextualização, como assumem as *Orientações curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006). Desse modo, corremos o risco de impedir o exercício da filosofia como experiência de pensamento (GALLO, 2006; 2012). Podemos, também, correr o perigo de morte da Filosofia, caindo no embrutecimento, se privilegiarmos um ensino explicativo (RANCIÈRE, 2013).

Dedicar-se ao ensino de filosofia nos dias atuais requer compreender que se trata de um tipo de saber de mais de dois mil e quinhentos anos que continua vivo e ativo. E, nesse sentido, Gallo (2006) afirma que precisamos atentar a sua vitalidade e história, apontando três alertas ao professor de

Filosofia: 1) Atenção ao filosofar como ato/processo: ensinar filosofia é ensinar o processo do filosofar de modo a produzir um novo pensamento para dar continuidade a essa história; 2) Atenção à história da filosofia: é necessário o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. Ensinar, também, a história da filosofia sem desprezá-la; 3) Atenção à criatividade: precisamos estar atentos à história, porém, é necessário uma recusa da tradição para a emergência do novo; o que, aqui, buscamos relacionar à temática do currículo como invenção.

Assim, a nosso ver, podemos articular as dimensões indicadas pelo prof. Gallo (2006), com aquelas de currículos *pensadospraticados*, consoante a formulação do campo de estudos do currículo como aquela que pode nos oferecer aportes para pensar a vida que pulsa nas escolas que pesquisamos, quando nos pusemos a perscrutar o que se faz, efetivamente, nas aulas de filosofia no ensino médio em escolas de um município do interior do Espírito Santo.

Problematizar o ensino de filosofia implica assumir os cotidianos escolares, as redes de relações tecidas em seus currículos *pensadospraticados*, no qual se incluem tanto os usos das metodologias de ensino quanto as artes de criar, os usos táticos, as linhas de fuga construídas:

Em nossos cotidianos, criamos misturas de cores as mais diversas, de acordo com as possibilidades que cada situação nos oferece, com as nossas próprias, nossos desejos. Além disso, há misturas de saberes trazidos por alunos e professores com aqueles saberes formalmente definidos como ‘conteúdo curricular’, modificando uns e outros e criando, portanto, novos saberes, com novas tonalidades (OLIVEIRA, 2013, p. 383).

Em virtude dessa compreensão e da afirmação defendida por Inês Oliveira da noção de currículo como criação cotidiana dos *praticantespensantes* das escolas, propomo-nos compreender a potência dos currículos realizados nos cotidianos escolares, assim como as artes de fazer dos sujeitos. Em nossa busca, entendemos como currículo tudo “[...] que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar, e para além dele, o que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações *vividas/praticadas* no âmbito de um *currículoescola* [...]” (CARVALHO, 2012, p. 15).

Para tanto, as interações entre os sujeitos dos cotidianos escolares engendram trocas de conhecimentos, afetividade, aceitação, confronto, invenções, táticas, burlas, pois, conforme Santos (2009, p. 304), “toda a interação social é uma interação epistemológica, uma troca de conhecimento”.

Em Certeau (1994), analisamos a relação entre estratégias e táticas para compreender os tensionamentos que movimentam as propostas metodológicas de ensino de filosofia e os usos dos currículos *pensadospraticados* pelos professores. As *estratégias* referem-se ao instituído, aos procedimentos, às regras metodológicas traçadas para a organização do ensino de filosofia, um tipo de saber que sustenta um lugar próprio com suas características. Os *usos táticos* se desviam das determinações por meio de brechas para criar novos modos de fazer no cotidiano escolar.

As aulas de filosofia podem se organizar estrategicamente como experiências potentes de diálogo filosófico, no sentido de experiências de pensamento compartilhadas, em relação com o currículo prescrito pelo Estado. Nesse processo, as *táticas* representam a capacidade de desviar, de burlar caminhos metodológicos definidos de fora. A relação entre estratégia e tática ajuda-nos a perceber, por um lado, a potência criadora dos currículos efetivamente traçados em sala de aula e, por outro, encaminhamentos metodológicos que ajudam na construção desses currículos, mesmo considerando que tais encaminhamentos não são panacéia do ensino:

É legítimo buscar na própria filosofia os elementos fundamentais para seu ensino, entretanto, não é necessário nem tampouco conveniente avançar no desenvolvimento obsessivo de uma metodologia de ensino. Trata-se de colocar

algumas bases e elementos fundamentais que surgem na disciplina e de estimular a reflexão sobre os problemas específicos que implicam o ensino de distintas questões (OBIOLS, 2002, p. 125).

Gallo (2003) considera que a estratégia metodológica não tira dos professores as múltiplas possibilidades de criar nas salas de aula, de inventar, de fazer uso *tático* nas práticas curriculares, pelo contrário, o exige. Exige pensar em uma educação menor como aquela que se encontra debaixo, no subterrâneo das práticas menores, quase invisíveis no cotidiano de nossas classes, coabitando, fazendo fertilizar outros currículos dos currículos padronizados pelos sistemas de ensino:

Uma educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. [...] Em lugar do grande estrategista, o pequeno faz tudo do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências (GALLO, 2003, p. 82).

No próximo tópico, procuraremos desenvolver nosso objetivo principal, que é o de apontar criações nos cotidianos a partir dos currículos prescritos e currículos vividos, apontando as tensões da prática como possibilidades de sair da disjunção 'teoria' (tomada em sentido amplo como a formação do professor ou o currículo definido pelos sistemas de ensino) e a prática efetiva e real do professor na sala de aula. Demonstraremos tais invenções currículos em atividades cartografadas em nossa pesquisa na escola (PIOL, 2015).

### 3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA, COTIDIANOS E CURRÍCULOS: TENSÕES E CRIAÇÕES

Conforme vimos, ao abordarmos o tema do ensino de filosofia na educação média, o campo da formação de professores se apresenta como relevante, sobretudo pelo movimento pendular que caracteriza sua presença-ausência na escola (ALVES, 2002).

Com a Lei n. 11.684/2008, a filosofia retorna aos currículos do Ensino Médio, de onde esteve ausente por vinte anos. Tal situação levou a desafios, como: formação dos professores para a disciplina, "a fim de garantir que a implementação da disciplina nos currículos escolares seja feita de forma séria e competente, por profissionais bem formados" (GALLO, 2012, p. 123).

Certamente, as perspectivas e necessidades frente à filosofia e seu ensino continuam a se apresentar como configurações desafiadoras para o trabalho docente e, conseqüentemente, para os currículos *pensados/praticados* nos cotidianos escolares, o que exige pensar na formação inicial e contínua desses profissionais.

Nessa perspectiva, cultivar nos estudantes uma atitude crítica e autônoma supõe um professor que seja crítico e capaz de envolver os alunos no pensar filosófico. Não apenas treinado em uma série de habilidades para o ensino de uma matéria, mas capaz de realizar alguma produção ou prática em sua disciplina (OBIOLS, 2002).

Nessa perspectiva, encontramos seis requisitos importantes na formação inicial do professor de filosofia, segundo Gallo (2012): 1) domínio abrangente e crítico da história da filosofia; 2) desenvolvimento de uma postura ativa diante da filosofia, isto é, ser ele próprio filósofo, fazer o movimento da criação conceitual; 3) amplo domínio da cultura; 4) domínio das técnicas de leitura e interpretação de textos filosóficos; 5) domínio das técnicas de redação de textos filosóficos; 6) conhecimento da realidade da instituição escolar na qual atuará.

Nesse contexto, Gallo (2002, p. xv) chama a atenção para o fato de que "[...] sem a singularidade de a filosofia estar presente na escola, através de um professor bem formado, apto a promover a

atividade filosófica com os jovens estudantes, não haverá possibilidade de um aporte de fato filosófico”. Porém, a falta de professores habilitados na área em número suficiente para assumir as aulas de filosofia – um dos argumentos usados por aqueles que não apoiaram a inclusão da filosofia no currículo do ensino médio, na década de 1990 (ALVES, 2002), nos mostra que há uma disjunção entre os requisitos necessários para exercer esse ensino e a formação dos profissionais que exercem essa atividade no cotidiano de escolas públicas de Ensino Médio objeto de nossa pesquisa.

Ora, se considerarmos que o ensino de filosofia com os estudantes do ensino médio deve acontecer nas escolas através de um professor “bem formado”, convém destacar que há professores que não apresentam graduação específica em filosofia. Daí, retomamos nossa problemática: como propiciar aos alunos um aporte filosófico se os docentes do ensino de filosofia não apresentam os requisitos necessários ao exercício dessa disciplina?

Um professor que apenas reproduza não é, de fato, um professor de filosofia; este dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e com os alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo (GALLO; KOHAN, 2000). Dialogar com a história da filosofia e com os filósofos, como propõe Gallo e Kohan, exige abertura ao conhecimento adquirido nos cursos de formação, seja graduação específica ou formação continuada (aperfeiçoamento, cursos livres, pós-graduação).

No entanto, desloquemos a pergunta para nossas escolas reais: como se dá a prática de professores de filosofia não habilitados? Tal questão se justifica, visto que em muitas escolas do Espírito Santo a disciplina é atribuída a professores independente de sua formação específica, seja por falta de profissional habilitado, seja para ‘completar carga horária’, ou seja, utilizando-se como critério de ordem meramente administrativa. Em nossa pesquisa (PIOL, 2015), tal fato se confirma: nas 07 Escolas Estaduais de Ensino Médio presentes no Município de Aracruz (ES), dos 09 professores de filosofia apenas 02 tinham habilitação em filosofia.

Diante do exposto, apresentamos três fragmentos acerca da formação inicial ou em serviço dos professores de filosofia em Aracruz, ES<sup>5</sup>:

As minhas dificuldades para ensinar filosofia são muitas: a carga horária de uma hora/aula por semana dificulta desenvolver um trabalho melhor, ainda mais que os alunos não estudam filosofia no ensino fundamental. E, também, ser professor de filosofia e ser professor de outra disciplina exige mais da gente, até mesmo porque não sou habilitada em filosofia.

Uma formação específica de filosofia? Que eu me lembro... Nada. Sabe o que é nada? [...] Vem a Superintendência cobra uma coisa aqui, você tem os projetos também, a sua dinâmica de sala de aula [...] Mas, algo específico de filosofia nunca, nem quando foi colocada a disciplina como obrigatória, que eu me lembro. [...] Então, assim, esses últimos anos, em termos de formação, eu sinto falta.

Não é fácil ser professora de filosofia nos dias atuais: falta formação continuada nessa área. Espaços de discussão não estão sendo levados em consideração. Eu mesma sinto dificuldade de ensinar filosofia. O que adianta seguir um currículo oficial sem propostas de associação entre teoria e prática?

Compreendemos a importância da formação dos professores de filosofia, conforme os requisitos apontados por Gallo (2012); ao mesmo tempo, porém, consideramos que os processos de *aprendizagem em ensino*, nos termos de Oliveira (2013) dessa disciplina implicam que existe construção de currículos *pensados/praticados*; que nós, professores e professoras de filosofia, também nos formamos

---

<sup>5</sup> Relatos de entrevistas em profundidade com professores e professoras de Filosofia do município de Aracruz, ES, realizados no primeiro semestre de 2015, na dissertação de mestrado de Piol (2015).

quando aprendemos ao ensinar filosofia, abertos à experiência como potência do pensamento. Em outras palavras, acreditamos na potência dos currículos de filosofia criados e recriados no cotidiano escolar; atentos, porém, conforme os professores em nossa pesquisa, à necessidade de programas de formação continuada para o adequado preparo docente.

Mas, ainda, no que se refere à área de filosofia, é preciso envolver a área específica dos domínios estritamente filosóficos com a problemática do ensino e do currículo como criação, acrescentaríamos. Trata-se de fazer uma filosofia do ensino de filosofia. Conforme Gallo (2012, p. 124), se é exigência precípua do graduado em filosofia o domínio de sua história, da cultura, entre outros requisitos, não se pode olvidar que “o professor de filosofia não pode prescindir dos conhecimentos específicos da área de educação. Ele precisa dominá-los e articulá-los com os conhecimentos filosóficos, de forma transversal”.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio explicitam claramente a importância da formação docente para o ensino de filosofia: “Pensar a disciplina Filosofia no ensino médio exige também uma discussão sobre os cursos de graduação em Filosofia, que preparam os futuros profissionais [...]” (2006, p. 16). Aqui, porém, importa reconhecer que há milhares de professores e professoras de filosofia no Ensino Médio que não são habilitados em filosofia. Retornamos, assim, a nossa problematização, quando falávamos da tensão em relação aos requisitos para um professor de filosofia (Gallo, 2012) e a prática de professores de filosofia não habilitados.

Lembramos que docentes e escolas não são consideradas como meros executores ou cumpridores de decisões burocráticas e técnicas. É fundamental o investimento na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, a fim de que se possa contribuir com a invenção de currículos pensados e realizados no cotidiano das aulas de filosofia.

Um professor de filosofia pode potencializar invenções ou, conforme Certeau, *artes cotidianas de fazer currículos*, pois os sujeitos criam agenciamentos em suas práticas, o que implica numa multiplicidade de novas perspectivas frente o ensino de filosofia e aos currículos *pensados/praticados*, à formação de professores de filosofia e às *políticas/práticas* cotidianas educacionais (OLIVEIRA, 2013). Tal assertiva encontra respaldo nos depoimentos de alunos de nossa pesquisa, realizado em escolas públicas do município de Aracruz, ES:

Estou no terceiro ano do ensino médio e pra mim filosofia seria a arte de questionar, de perguntar o porquê das coisas, assim, não aceitar tudo que te falam.

Até hoje eu ainda não consegui entender essa disciplina na sala de aula. Sei que é uma disciplina que ensina a pensar, mas nunca pensamos nada nas aulas.

[...] A filosofia é mais que questionar: é uma forma de conhecer, porque a partir do momento que ela entra em sua vida, abre sua mente e você se torna um ser humano crítico.

Olha, estou no terceiro ano e não dou muita importância para a filosofia hoje.

[...] Não é porque estou em um debate de filosofia que vou mentir e falar que gosto. Hoje na minha vida eu dou importância para as matérias que vão levar a alguma coisa. E a filosofia só leva a gente a questionamentos do que é a nossa vida [...].

É uma matéria que nos ensina a mudar e transformar o mundo e a nós mesmos. Assim, eu já mudei algumas coisas do meu pensamento. E a filosofia ensina a aprender com a pergunta, e não sermos manipulados, sermos de certa forma livres. E as aulas têm que fazer isso mesmo, fazer a gente pensar, né. [...] Uma pena que nos anos anteriores os professores que tivemos não sabiam dar uma aula boa igual agora, era ruim, eu vim entender o que é filosofia e gostar esse ano, mas já é o último, né?

O curioso é observar as potencialidades que existem nos discursos dos alunos, assim como as fragilidades existentes no ensino e na aprendizagem de filosofia. Tais relatos não podem deixar de ser levados em conta nas discussões da área de ensino de filosofia, seja no âmbito dos cursos de licenciatura em filosofia, seja nas formações em educação, sobretudo, pós-graduação, pois apontam questões que se referem, a nosso ver, a todas as licenciaturas.

Sustentamos a importância de que nossas escolas tenham professores habilitados em todas as áreas do conhecimento. Todavia, consideramos, também, que a habilitação não é suficiente para fazer-se professor, o que passa por mediações variadas, atravessamentos, estrangulamentos e criações. Nesse sentido, há possibilidade de invenções curriculares nas práticas cotidianas das diversas escolas de nosso país a cada vez que um professor se levanta para abrir experiências de pensamento com os estudantes.

Em nossas redes de conversações (PIOL, 2015), estudantes das três séries do ensino médio pensam e relatam sobre suas aulas de filosofia e, conseqüentemente, de seus professores:

Estudante 01: Eu acho que os debates são as melhores aulas que a gente tem. Não adianta passar determinada atividade pra gente. Aí a gente fica lá fazendo e nem sabe o que tá fazendo na verdade, só faz porque tem que fazer, não tem? Faz e entrega lá. Eu acho muito mais interessante pegar um tema, reunir a sala e debater, como a professora faz com a gente de vez em quando. É bem mais legal do que a gente pegar aquela folha desse tamanho e ficar lá pesquisando horas e horas no livro;

Estudante 02: Depende muito da forma que a aula é dada, pois de maneira certa ela faz questionar por algum instante. A aula teve grande diferença na minha vida. Hoje sou esquerdista, que se preocupa com o todo e não com a parte;

Estudante 03: As aulas são produtivas, porque em boa parte do tempo o que é apresentado ajuda a desenvolver outras áreas, no sentido de trazer mais questionamentos e mais porquês para a nossa vida, principalmente quando há debates que eu gosto muito;

Estudante 05: Eu já mudei algumas coisas do meu pensamento. E, a filosofia ensina a sermos de certa forma livres. E as aulas têm que fazer isso mesmo, fazer a gente pensar;

Estudante 06: Se toda a matéria de filosofia fosse dada em forma de debates como esse, eu acho que os alunos se interessariam ainda mais, entendeu? Por que eles se questionariam e procurariam buscar mais conhecimento sobre o assunto (PIOL, 2015).

Diante dos depoimentos desses estudantes, podemos fazer algumas reflexões:

- a) Esses estudantes defendem momentos de questionamentos e debates em sala de aula como os mais interessantes. Demonstram expectativas de uma boa metodologia para o ensino de filosofia. Quando o aluno nos revela: “depende muito da forma que a aula é dada, pois de maneira certa ela faz questionar por algum instante”, perguntamos: o que esse aluno quer nos revelar quanto à aula? Certamente, uma aula que não faz pensar não vai fazer sentido para ele;
- b) Podemos perceber nessas falas que há aulas que não lhes convêm: “Às vezes eu acho que não adianta passar determinada atividade pra gente. Aí a gente fica lá fazendo e nem sabe o que tá fazendo na verdade, só faz porque tem que fazer”. Pensamos com Deleuze, sem emoção não há aula. Precisamos superar a estrutura arbórea das aulas e fazer brotar a grama, preencher os vazios do ensino de filosofia, fugir dessa estrutura de ensino e fazer rizomas. Impõe-se com urgência um ensino de filosofia como uma radical atitude crítica e não um “almanaque de repetição”;

- c) Se tomarmos o foco de que as aulas de filosofia “têm que fazer a gente pensar”, podemos considerar que essa perspectiva vai ao encontro do que Kohan e Gallo propõem ao ensino de filosofia: propiciar espaços de pensamentos livres e abertos.

Outros relatos nos mostram as didáticas para além da mera repetição de textos, apontando para insuspeitadas possibilidades de uma aula viva, dialógica, ligada à vida, na melhor tradição socrática:

Estudante 01: Então, o que o professor do ano passado e outros faziam nas aulas: enchia o quadro de texto, dava uma prova com mais textos e mandava sempre a gente interpretar, ou seja, coisa que a gente já faz em português, porque é muito bom fazer interpretação de textos, mas, é uma aula chata e fica mais chata.

Estudante 02: A filosofia não ensina a questionar? Como é que eles querem que a gente fica dando respostas para as perguntas do livro, se a filosofia ensina a questionar e não a aceitar aquela verdade ali?

Estudante 03: [...] Antes a gente se perdia muito copiando um texto dos filósofos gregos. Era horrível. Era diferente, a gente nunca debatia em grupo, né? Pra ser sincera, eu me interessei mais em estudar filosofia esse ano porque a professora trouxe uma forma mais descontraída.

Estudante 04: É necessário um professor meio que fazer a gente decorar um monte de coisas, nome de filósofos, datas, anos? Nossa! Sinistro isso. A importância de Sócrates, e de não sei quem, é muita coisa, eu acho que isso daí pra mim não é necessário.

Estudante 05: Que nem essa professora agora, pra mim está sendo bom demais, melhorou muito as dinâmicas. A professora do ano passado só sabia passar matéria e mais matéria, explicava um pouco e passava mais. Na hora de pegar na prova a gente não entendia o que ela estava querendo (PIOL, 2015).

Em alguns momentos, como essas falas revelam, ocorre um mau encontro entre as perspectivas dos alunos e a prática do professor, entre a filosofia e o seu ensino nos cotidianos escolares. Por um lado, alunos falaram de aulas “conteudistas” que já tiveram (ao referirem-se àquelas nas quais os professores ou professoras enchem o quadro de conteúdo, ordenando que seja copiado, sem momentos para pensar, problematizar), um ensino desligado de suas vidas; por outro, as perspectivas de uma aula que faz pensar, questionar e provocar o pensamento, como percebemos em suas falas:

Estudante 01: Eu gosto porque a professora dá dinâmicas nas aulas, manda a gente falar a nossa opinião.

Estudante 02: Eu não gosto de dinâmicas. Todas as aulas dinâmicas! Isso é filosofia? Será que não tem alguma coisa para argumentar, pensar entre a gente?

Estudante 03: De uma forma bem coloquial, o ano passado era chata e tediante porque você copiava muito, falava de pessoas que você nunca conheceu e nunca vai querer saber [...]. Já a professora desse ano melhorou muito as aulas: trouxe dinâmicas.

Estudante 04: Não tem como não interagir nas aulas de filosofia porque, além das dinâmicas, têm várias brincadeiras que chamam atenção.

Estudante 05: Fomos para quadra, lemos um texto sobre o amor e a professora falou de vários tipos de amor (PIOL, 2015).

Se ensinar filosofia é “dar lugar ao pensamento do outro”, é aceitar que se trata de uma questão de experimentar o pensamento, perguntamo-nos, então: estamos afirmando, em nossas aulas de filosofia, uma política de pensamento em busca do movimento de criação, como nossos intercessores Kohan-Gallo nos propõem? O que essas assertivas nos fazem pensar em relação ao ensino de filosofia? Imaginamos, então, o encontro entre filosofia e seu ensino, um bom ou um mau encontro. Nesses depoimentos, apontamos a tensão existente entre, de um lado, as dificuldades de propiciar práticas ativas, criativas e significativas e, de outro lado, o reconhecimento de que, nas escolas públicas de ensino médio de Aracruz, existem docentes que engendram práticas significantes. Se, de um lado,

alguns depoimentos causam estranheza, por outro, podemos levantar a possibilidade de haver também ensino criativo em tais situações, aproximando a noção de filosofia como experimentação e criação, na perspectiva de Gallo (2012) e Deleuze-Guattari (1992).

Em nossa pesquisa (PIOL, 2015), as vozes dos estudantes ressaltam a necessidade de que os professores tenham preparo fundamentado em filosofia e, além disso, sejam metodológica e didaticamente preparados para dar espaço ao pensamento, como mostra o diálogo a seguir:

Aluno 07: Nossa professora desse ano não só conta a história e fala é isso, ela meio que se questiona e questiona a gente [...]. Ela vai fazendo a gente pensar e não só ficar ouvindo. Mas já tivemos muitas dificuldades nos outros anos.

Pesquisador: Quais dificuldades tiveram nos anos anteriores?

Aluno 06: O professor de filosofia que eu tive no primeiro ano, o método de ensino dele era diferente. Ele não era nada didático. Ele copiava muito no quadro, muita escrita, muito mesmo. Depois, fazia a gente ler aquilo, explicava e pronto. E ninguém entendia nada.

Aluno 07: Eu, no primeiro ano, não gostava de filosofia.

Aluno 06: Ele tentava fazer o método da faculdade, entende?

Pesquisador: Não, como assim, o método da faculdade?

Aluno 06: É que ele dava aula também na faculdade. Aí, ele usava o método com a gente que ele usava na faculdade. E pra gente que tinha acabado de chegar ao primeiro ano não funcionou. Era muito difícil.

Pesquisador: Mas, como acontecia? Vocês não utilizavam o livro didático?

Aluno 06: Às vezes, mas o livro didático também não tinha nada de didático, era bem rebuscado pra gente que nunca estudou filosofia. Ele passava a matéria no quadro e explicava, mas ficava de uma forma difícil. Então, eu já tive três professores de filosofia: esse que usava o método da faculdade, que não era nada didático, copiava demais no quadro e depois explicava o conteúdo e ninguém entendia nada porque era difícil. O outro professor que eu tive era bem mais didático, só que mesmo assim não era bom. Ele ficava muito parado, não fazia discussão com a gente, nem problematização. Já a professora que estamos estudando agora, ela faz a aula ficar bem melhor. Ela faz a gente pensar e questionar bastante.

Pesquisador: Então, atualmente, as aulas de filosofia são melhores?

Aluno 06: sim, mas depende muito. Se quem está no primeiro ano pegar um professor que ensina aquele método da faculdade, o aluno daqui não vai entender nada. Eu, atualmente, gosto mais de filosofia agora. Porque a professora agora não só conta história, mas dá liberdade, ela nos faz parar para pensar.

Aluno 07: O interessante é que algumas vezes somos puxados para dentro do assunto. E a partir do momento que você fala sua opinião você é questionado, e isso abre sua mente ainda mais para os problemas sociais. As perguntas nos pegam de surpresa. Ela faz isso com a gente, mas no primeiro [ano] foi horrível, matéria, matéria, matéria e ninguém entendia nada. No segundo ano não era assim tão bom também, acho que a aula não era muito aproveitada. Sabe, quando enrola um pouco? E também, um assunto sem sentido para a vida. Sabe, um bom professor faz muita diferença (PIOL, 2015).

Podemos concluir que estamos diante de um panorama complexo, no qual o ensino de filosofia se apresenta em duas dimensões: temos, por um lado, uma dimensão objetiva que talvez se esgote na simples repetição de ensino tradicional. De fato, um professor preso ao ensino enciclopédico, baseado em informações sobre a história da filosofia, corre o risco de impedir o exercício da filosofia como

experiência de pensamento (GALLO, 2006; 2012; KOHAN, 2000, 2009), levando ao seu desprezo. Por outro lado, temos um professor que provoca o pensamento, instiga, faz pensar, produz diferenças no cotidiano, gerando experiências novas com os alunos, exercitando um currículo como criação, resistência.

O desafio de todo docente, em especial de quem ensina filosofia, é conseguir em suas aulas ir além da transmissão de informações, da simples repetição e explicação. Ensinar filosofia não significa apenas transmitir os saberes da história. Deveríamos fazer da aula de filosofia um ato de experimentação, um ato de criação, um pensar compartilhado, como nos sugerem nossos intercessores, criando e recriando currículos nos cotidianos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findo esse modesto percurso, em que não há conclusões fechadas, antes provocações e impulsos para nossas práticas e pesquisas, a gerar outras perguntas, podemos afirmar que, sim, 'na prática, a teoria é outra'. Nas práticas e fazeres nos quais estamos imersos, somos exigidos em nossa atuação a inventar saídas; nos cotidianos das escolas outras teorias são desejáveis e geradas, outras abordagens tentadas, como demonstram os depoimentos de estudantes e docentes em nossa pesquisa, levando-nos a apostar naquilo que, numa entrevista com Foucault, Deleuze dizia do revezamento entre teoria e prática, pois uma teoria não é totalizante, antes se efetiva mediante recursos a outras, também marcadas pela fragmentação; a prática, por sua vez, permite romper os muros da teoria, o que possibilita outros caminhos, entre riscos e tentativas. Nesse sentido, nossa aposta em procurar fecundar os estudos sobre o ensino de filosofia com as perspectivas de criações cotidianas, pode representar uma possibilidade para outras práticas e pesquisas.

Como corolário, evidenciamos que, no contexto de um ensino de filosofia que se quer gerador de experiências de pensamento, considerando a formação adequada para o professor, seja a formação inicial em estudos superiores, seja a formação continuada, a prova reside em sua abertura em lidar criativamente com problemas suscitados pelos cotidianos e suas imprevistas descobertas, desafios, potências.

Certamente, não é impossível um ensino de filosofia mais criativo, que produza sentidos e significados, experiências de pensamentos, independente da formação específica do professor (sempre obrigatória e desejável, frise-se).

Consequência da formação inicial e continuada, torna-se relevante considerar que tornemos nossas aulas de filosofia – não apenas de filosofia, mas de todas, aliás, da educação básica - um lugar de descobertas, um projeto de transmitir às crianças, adolescentes e jovens, a confiança de que sabem pensar, de que podem sonhar um mundo diferente. Os depoimentos mostram essa possibilidade: “a filosofia ensina a sermos de certa forma livres. E as aulas têm que fazer isso mesmo, fazer a gente pensar”.

Ao ouvimos de um estudante que “a aula teve grande diferença na minha vida”, podemos concluir que a aproximação das perspectivas aqui ensaiadas – ensino de filosofia, formação docente segundo critérios rigorosos, abertura às criações curriculares cotidianas - permite pensar outras práticas mais significativas daqueles que habitam a escola como educadores comprometidos com a vida com mais sentido, com a vida examinadas, segundo o dito socrático de que “uma vida sem exame não merece ser vivida”.

Desta forma, tomamos o currículo como usos, fazeres, saberes, num movimento de provocação ao pensamento dos adolescentes e jovens para que produzam suas vidas com originalidade e invenção, malgrado todas as tentativas de controle, sobretudo neste início de século, em que se observam recrudescer novas formas de controle, além do retorno de ódios xenófobos, fascistas e autoritarismos diversos em várias partes do mundo.

Como tarefa a nós, docentes, tomemos o desafios de fazer da sala de aula e dos currículos um movimento capaz de promover articulações com a vida, promovendo vida(s), produzindo autonomia no contexto da relação educativa: eis o desafio para os professores de filosofia na educação básica. Para isso, a habilitação é condição necessária, mas não suficiente. Para isso, precisamos cultivar o respeito pela prática, para que nos tornemos professores, pelo enfrentamento das questões postas no fazer cotidiano.

Um dos caminhos passa por considerar esse ensino como sinal de problematização filosófica, com o poder de afetar o modo de vida daqueles que a compartilham pelo exame e o cuidado de si, como afirma Walter Kohan; para que se possa, como Sócrates, provocar e examinar a nós mesmo e aos outros.

A filosofia, desde a ágora ateniense, dá lugar a um modo de vida, ao provocar cada um a ocupar-se de si e dos outros. Assim, em nossa pesquisa cartográfica e com o cotidiano, encontramos e produzimos experiências potentes, novas perspectivas para gerar subjetividades livres, criações, invenções, conhecimentos, mas também, tensões, desafios, dificuldades, impasses, lacunas e os imprevistos do cotidiano com a sua abertura para outros possíveis.

Se viver filosoficamente quer dizer a abertura para educarmo-nos no e pelo pensamento, que cultivemos a ousadia de experimentar práticas e fazeres abertos à invenção, conforme nos desafiam nossos pensadores intercessores, assim como estudantes de nossas escolas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. *A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições da LDB*. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda et al. (Org.). *A invenção da escola a cada dia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 136. v. 3.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 3 jun. 2008. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência do “olhar” e da “voz” não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. *Infância em territórios curriculares*. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

NETO, Guerra Aurélio; OLIVEIRA, Lúcia Ana e ROLNIK, Suely. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995. p. 128. v.1.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ESPAÇO DO CURRÍCULO. *Currículos, cotidianos e culturas em narrativas e imagens*. v. 4, n. 2, set./mar. 2011/2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, ago. 2012. p. 1-17. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/10985-26974-1-SM%20(2).pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *Ethica*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 2006.

ALVES, Dalton José. J. Filosofia no Ensino Médio: as sinuosidades legais (Prefácio). *A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições da LDB*. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DO SÉCULO XX: da crítica ao conceito. *Eccos*, São Paulo, v.9, n.2, jul./dez. 2007.

METODOLOGIA DO ENSINO DE FILOSOFIA: uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DELEUZE & A EDUCAÇÃO. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. In: KOHAN, Walter Omar; GALLO, Sílvio (Orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOHAN, Walter Omar; MASSCHELEIN, Jan. O pedagogo e/ou o filósofo? Um exercício de pensar juntos. Tradução de Cristina Antunes. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Elogio da filosofia*. Lisboa: Guimaráes Editores, 1986.

OBIOLS, Guillermo. *Uma Introdução ao Ensino da Filosofia*. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados/praticados. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, ago. 2012. p. 1-22. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/10984-26972-1-SM.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS. *Currículo e processos de aprendizagem/ensino: políticas/práticas Educacionais Cotidianas*, v. 13, n. 3, set./dez. 2013. p. 375-391. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

ISSN 1983-1579  
Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n2.39191  
<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

PIOL, Andréa Scopel. *Cartografias do Ensino de Filosofia no Ensino Médio: experiências em escolas públicas estaduais de Aracruz, ES*. 2015. 182f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes). São Mateus. 2015.

PONCE, Branca Jurema; MINEIRO, Francisco Valmir Soares. A contribuição da produção acadêmica sobre o ensino de filosofia no ensino médio e o caráter formador indispensável desse componente curricular. *EccoS*, São Paulo, n. 38, p. 75-92, set./dez. 2015.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009

Recebido em: 14/04/2018  
Alterações recebidas em: 16/04/2019  
Aceito em: 17/04/2019  
Publicado em: 26/05/2019