

A CIDADANIA FILOSÓFICA E A PROBLEMÁTICA EPISTEMOLÓGICA DO CAMPO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

PHILOSOPHICAL CITIZENSHIP AND THE EPISTEMOLOGICAL PROBLEMATICS OF
THE FIELD OF PHILOSOPHY TEACHING IN BRAZIL

Jéssica Erd Ribas¹

Resumo:

O presente texto trata da discussão contemporânea da cidadania filosófica do campo de conhecimento Ensino de Filosofia, e oferece algumas contribuições em prol de pensar um estatuto epistemológico para o campo. É um recorte da tese de doutorado “A construção do discurso do ensino de filosofia no Brasil: uma análise acerca da constituição epistemológica do campo”, defendida em 2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cujo objetivo geral consistiu em analisar como os saberes da filosofia e da educação constituem a produção de um discurso sobre ensinar filosofia no Brasil, considerando a criação e as produções do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), no período de 2006 a 2022. Diante disso, explora-se, neste texto, algumas definições acerca do estatuto epistemológico da área do Ensino de Filosofia, defendendo-o como um campo filosófico-educacional.

Palavras-chave: Discurso educacional; discurso filosófico; ensino de filosofia; campo de conhecimento; estatuto epistemológico.

Abstract:

This text deals with the contemporary discussion of philosophical citizenship in the field of knowledge Philosophy Teaching, and offers some contributions in favor of thinking about an epistemological status for the field. It is an excerpt from the doctoral thesis “The construction of the discourse of philosophy teaching in Brazil: an analysis of the epistemological constitution of the field”, defended in 2023, in the Postgraduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Santa Maria (UFSM), whose general objective was to analyze how the knowledge of philosophy and education constitute the production of a discourse on teaching philosophy in Brazil, considering the creation and productions of the GT philosophizing and Teaching to philosophizing of the National Association of Postgraduate Studies in Philosophy (ANPOF), from 2006 to 2022. In view of this, this text explores some definitions regarding the epistemological status of the area of philosophy teaching, defending it as a philosophical-educational field.

Keywords: Educational discourse; philosophical discourse; teaching philosophy; field of knowledge; epistemological status.

¹ Licenciada em Filosofia e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: jessica.erd@acad.ufsm.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5792114515690263>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8249-1963>

Introdução

A necessidade contemporânea posta no debate acerca do Ensino da Filosofia exige o reconhecimento de sua relevância e importância como uma área de conhecimento específica da filosofia. Esse debate não é novo entre os pares que se dedicaram a construir a área do Ensino de Filosofia no Brasil, no entanto, na atualidade ele ganha uma tônica política, que já não pode passar despercebida. Nela há o enunciado sempre reclamado(a) por pesquisadores(as) da área e quase sempre subjugado ou negligenciado pela filosofia profissionalizada: que o Ensino de Filosofia constitui um genuíno problema filosófico. Deste enunciado e do diagnóstico da construção do Ensino de Filosofia como um saber sujeitado à filosofia, emerge a busca pela tutela filosófica não assumida pela filosofia à área.

Assumindo a importância e relevância da cidadania filosófica do campo, o presente artigo discutirá alguns aspectos históricos e epistemológicos da área, defendendo a ideia de que o Ensino de Filosofia é um campo filosófico-educacional. Para isso, vale-se das construções desenvolvidas na tese de doutorado “A construção do discurso do ensino de filosofia no Brasil: uma analítica acerca da constituição epistemológica do campo” defendida em 2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Velasco (2022a, 2022b, 2019a) situa alguns marcos para o crescimento da produção em Ensino de Filosofia no Brasil, bem como para a transição de uma temática de estudo e objeto de investigação à campo de conhecimento. São eles: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/Subprojetos Filosofia; as Olimpíadas de Filosofia, com tradição desde 2008; a criação de mestrados profissionais na área de Filosofia (O Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) do CEFET RJ, e o Mestrado Profissional em Filosofia em âmbito nacional). Gelamo e Rodrigues (2022) acrescentam a estes, o retorno da obrigatoriedade da filosofia à grade curricular da educação básica em 2008, o aparecimento de programas de aperfeiçoamento e formação continuada, a criação de revistas especializadas (como a Revista NESEF Filosofia e Ensino da UFPR, a Revista REFILO da UFSM, e a Revista de Estudos em Filosofia e Ensino do CEFET-RJ) e a valorização da formação de professores como elementos que impulsionaram e despertaram o interesse acadêmico pela área.

Em “Brevíssimo Estado da Arte”, (2019a), Velasco demonstra ações e produções que apontam o crescimento e a capilarização das produções em Filosofia do Ensino de Filosofia, as quais permitem a identificação de um campo autônomo - em que atuam os agentes e as instituições que produzem, reproduzem e difundem o conhecimento filosófico-científico (BOURDIEU, 1983, p. 122) relativo ao aprender e ensinar filosofia (VELASCO, 2022a, p. 40). Para a autora as produções em/sobre Ensino de Filosofia em nosso país retratam não só o crescimento exponencial de uma temática, como o delineamento de um campo de conhecimento.

Desse reconhecimento o problema da cidadania filosófica se apresenta com mais ênfase, pois, segundo a autora, apesar de dispor de capacidade técnica e visibilidade social, este é um campo que “não goza de legitimidade outorgada pela comunidade filosófica. Uma cidadania necessária para que pesquisadores e pesquisadoras da área tenham acesso a bolsas de pesquisas e outros tipos de fomento” (VELASCO, 2022a, p. 40). Gelamo e Rodrigues (2021) na mesma direção demarcam que “o ensino de filosofia, seja na universidade, na educação básica ou

mesmo em espaços não formais, não costuma ser listado entre as pesquisas desenvolvidas no âmbito da filosofia acadêmica brasileira” (p. 42).

Segundo os autores, são raros os programas de pós-graduação em filosofia que acolhem pesquisas relacionadas à temática do Ensino de Filosofia. Como consequência disso, tem-se a situação de um entre-lugar como característica marcante, senão a principal, da produção acadêmica brasileira em Ensino de Filosofia. Como exemplo é possível situar que antes da criação dos mestrados profissionais em filosofia, a área buscava acolhimento em linhas de pesquisas já consolidadas em programas de pós-graduação que versam sobre políticas públicas educacionais, processos escolares, educação básica, currículo, formação de professores, entre outros. “Quanto à filosofia mesma, o modo de entrar no território da pesquisa acadêmica constituiu-se não de outra maneira senão a de se infiltrar pelas frestas deixadas na teoria do conhecimento, ética, estética e história da filosofia” (GELAMO; RODRIGUES, 2021, p. 43).

Este cenário histórico de entre-lugar, de busca por brechas, de reivindicação de legitimidade filosófica na área, comunica duas situações importantes da história do Ensino de Filosofia no Brasil. Primeiro, demonstra o caráter de lugar periférico que a temática ocupou e ocupa frente à filosofia profissionalizada. Diante de uma tal situação, lembramos da configuração explorada por Michel Foucault (2010) sobre a constituição de saberes sujeitados, e passamos a observar a constituição da área Ensino de Filosofia como um saber sujeitado na sua ciência de referência. Em segundo lugar, há o debate político-epistemológico da cidadania filosófica do campo. Tensionando a condição de conhecimento filosófico marginalizado e inferiorizado pela comunidade filosófica brasileira, pesquisadores e pesquisadoras da temática reivindicam-na como um campo filosófico autônomo e singular.

Gelamo e Rodrigues (2021) refletem acerca da natureza da expressão “Filosofia do Ensino de Filosofia”, que tem sido utilizada para batizar e assinar o campo. De acordo com eles, este seria um conceito histórico, pois “marca um movimento político-filosófico de professores de filosofia que desenvolveram as questões da filosofia e seu ensino como um problema genuinamente filosófico” (p. 44). Destacam ainda que “em transversalidade e consórcio com a educação e outras áreas” pode-se pensar com vitalidade e profundidade suas questões próprias.

O argumento do não reconhecimento institucional da área indica uma série de problemas que afetam tanto professores(as) e pesquisadores (as), quanto estudantes, ao menos no ensino superior. Isso porque ao não ser uma área reconhecida pelas agências de fomento na pesquisa científica brasileira, uma gama de percalços se interpõe ao fazer cotidiano, seja pelo fato de pesquisadores(as) e orientadores(as) não encontrarem financiamento para projetos da área, seja pela inexistência de linhas de pesquisas específicas na pós-graduação, ou ainda ao impacto negativo que a produção em Ensino de Filosofia fica refém ao ser avaliada por especialistas que desconhecem sua literatura, campo e especificidade. Assim, a cidadania filosófica do campo se coloca como uma força política importante ao fortalecimento e crescimento do Ensino de Filosofia no Brasil.

Ao mesmo tempo que se alça como uma luta político-filosófica necessária e importante, a história de sua constituição como saber sujeitado, aponta para a existência de um problema político-institucional que precisa ser avaliado e enfrentado. Trata-se da disputa dos sujeitos do conhecimento em relação a ocupação de vagas na carreira de magistério no ensino superior. Às vagas destinadas para especialistas em Ensino de Filosofia em departamentos de filosofia, não tem sido incomum os concursos especificarem como titulação mínima

mestrado e doutorado em filosofia. É neste momento que se encontra um dos maiores desafios para os(as) pesquisadores(as) da área do Ensino de Filosofia, justamente no que tange ao reconhecimento do saber específico. Se, historicamente a pós-graduação em filosofia brasileira não acolhe pesquisas em Ensino de Filosofia, e – como se sabe – os grupos de pesquisas e as pesquisas científicas da área foram se desenvolvendo à contra pelo em departamentos e programas de pós-graduação em educação, qual a razão para não acolher esses e essas especialistas em sua área de direito?

Mais que uma luta ou a emergência de um problema político-institucional, parece estar sendo desvelado e explicitado o enunciado da “contaminação”. É inegável o histórico de desprezo postulado ao Ensino de Filosofia, justamente pela presença de um entendimento de “contaminação da filosofia pelos saberes educacionais”, sobretudo aquelas expressões ligadas às adjetivações “pedagógico” ou “didático”. Ora, se a filosofia profissionalizada aceita a tutela filosófica ao Ensino de Filosofia, isto implica, evidentemente, acolher também seus/suas especialistas. E parece ser cada vez mais evidente as tentativas de demarcação de fronteiras entre a Filosofia Pura com “F” e “P” maiúsculos do “resto”.

O desprezo relegado ao Ensino da Filosofia, como é sabido, deriva das maneiras pelas quais os domínios científicos e os parâmetros de cientificidade foram se desenvolvendo na cultura ocidental, especialmente com o aparecimento da ciência moderna. A isto, soma-se, indubitavelmente, a história de consolidação da filosofia universitária e profissionalizada em nosso país. Especificamente no território educacional, encontra-se literatura que fornece subsídios para compreender o processo de inferiorização dos conhecimentos dos cursos de licenciaturas em relação às suas ciências de referência. O que demonstra que este não é um problema isolado da filosofia, mas da compreensão que se enraizou sobre o caráter dos domínios científicos nos saberes. Esta é, pois, uma história que acompanha a história da universidade brasileira e que tem em sua origem a marca distintiva entre ciências fortes e ciências fracas. Disto aparece o discurso sobre os cursos de bacharelados como representantes das ciências ditas fortes e sólidas, e as licenciaturas como expressão de saberes frouxos ou fracas. Está aí uma das fontes de emergência do desprezo pelos saberes ligados ao ensino e ao discurso educacional.

Para compreender as influências dessa discussão específica em relação ao Ensino de Filosofia, e traçar alguns apontamentos sobre sua inscrição na periferia do discurso filosófico, chamamos atenção também para os processos epistemológicos de construção das disciplinas que constituem as chamadas Ciências, Naturais e Exatas versus as Ciências Sociais e Humanas. A tese de doutorado da professora e pesquisadora Elisete Tomazetti (2003), sobre a história da constituição da disciplina Filosofia da Educação no Brasil, demonstrou o olhar para o genitivo restritivo “da educação” como um fator que tornou a filosofia da educação um conhecimento que deforma a natureza da pesquisa filosófica, pois se afasta da especificidade teórica distanciada e especulativa da filosofia profissionalizada. Do mesmo modo, o genitivo “ensino de” no Ensino de Filosofia traz para a área um olhar de restrição e apoucamento.

Semelhante ao que demonstrou Tomazetti (2003) a respeito do desenvolvimento da filosofia da educação como uma disciplina e área de saber independente que sofreu mecanismos de interdição na esfera do discurso científico, é possível identificar que diante da história dos conhecimentos, sobretudo a partir do positivismo na ciência, dividiu-se as grandes áreas do saber

como áreas de maior ou menor importância. Não é incomum a notícia de que nesta divisão os saberes ligados às Ciências Naturais e Exatas (química, física, matemática, biologia) foram demarcados como saberes “duros” que expressavam a consolidação de ciências duras, as típicas Ciências reclamadas com “C” maiúsculo - que, ao ter seu conhecimento aplicado, fundam outras áreas, como as ciências rurais, as engenharias e as ciências da saúde. Todas essas áreas de conhecimento consideradas expoentes da pesquisa científica. Já as nomeadas Ciências Sociais e Humanas foram demarcadas sob o signo de ciências mais moles, e nelas figurariam como saberes “puros” as áreas história, filosofia, e sociologia – que, por sua vez, como saberes aplicados fundam as áreas como o direito, a economia e administração.

Dessa paisagem de pensamento que se instala na demarcação do domínio científico, sob a marca “ciência dura” e “ciência mole”, efeitos são observados na caracterização dos cursos de licenciatura. Os cursos de bacharelado nas Ciências Naturais e Exatas, por exemplo, se promulgam “puros”, teóricos, sólidos e rigorosos, ao passo que às licenciaturas são reservadas as considerações de “mais frouxos”, “pouco teóricos”, “mais simples”. Há um enunciado posto em circulação: os conhecimentos educacionais contaminam os saberes “puros” das ciências duras. E o mesmo ocorre com as Ciências Sociais e Humanas, que mesmo consideradas “moles” ou não-científicas o suficiente, face às Ciências Naturais e Exatas, afirma o purismo de seus saberes contaminados pelos discursos educacionais. Tem-se, portanto, a seguinte situação, tão narrada nas pesquisas em/sobre em Ensino de Filosofia: uma Filosofia que se afirma com “F” maiúsculo não se encontra no discurso do Ensino da Filosofia, ou na formação de professores(as), pois estes são “mais simples”, “mais fáceis”, “menos rigorosos” e “pouco ou nada filosóficos”.

A relação das ciências, de modo geral, com a educação é marcada por uma relação de desprestígio e desprezo quanto aos seus saberes. Surgem, então, os enunciados assépticos, ou seja, tentativas de higienizar os discursos das ciências mais “duras” e “puras” das marcas consideradas “meramente pedagógicas”. Na filosofia profissionalizada essa marca se acentuou com relevância. Um importante argumento que pesquisadores(as) da área utilizam ao seu favor na defesa do Ensino de Filosofia como uma sub-área da filosofia está em demonstrar a sua natureza como um problema filosófico genuíno. Esta é uma das heranças legadas para nós pelos colegas argentinos, conforme exposto a seguir.

Da recepção brasileira ao discurso argentino

No ano de 2009 era publicado em português o livro de Alejandro Cerletti, “O ensino de filosofia como problema filosófico”, traduzido por Ingrid Müller Xavier. Antes mesmo de sua publicação no Brasil, as ideias presentes neste livro já faziam ressonância entre nós e animavam a discussão sobre o Ensino de Filosofia nos cursos de licenciatura em diferentes regiões do país. Para Gelamo e Rodrigues (2021), a publicação do livro de Cerletti apresenta a tônica dos últimos anos do debate do campo na América Latina.

O argumento de Alejandro (2009) para a defesa do Ensino de Filosofia como um problema genuinamente filosófico fez eco entre pesquisadores(as) brasileiros(as) da área. Partindo da pergunta “que é ensinar filosofia?”, o autor argentino aponta que embora o questionamento “que é ensinar?” seja orientador de qualquer ensino, na filosofia algo a mais acontece ao fazê-lo. Isto é, a pergunta coloca para a área um problema estritamente filosófico: a necessidade de delimitar,

ainda que temporariamente a sua especificidade – que é a filosofia? Ao perguntar pelo Ensino de Filosofia, de saída já teríamos, portanto, um problema de natureza filosófica, haja vista que a necessidade de oferecer uma definição do que seja filosofia diz da existência de mais de dois mil e quinhentos anos de conflito, de tentativas de respostas e vertentes variadas na sua lexicografia.

A questão “que é filosofia?” exige a formulação de alguma resposta sobre nossas concepções acerca da filosofia e do ato de filosofar. Isto porque são requisitos importantes para auxiliar a oferecer argumentos para uma outra questão: por que ensino filosofia? Ou ainda “por que (e para que) ensinar filosofia? Cerletti (2009, p. 41) acrescenta a essas duas perguntas o qualificativo “nas escolas”, desenvolvendo assim a questão primordial e incontornável para professores de filosofia: por que ensinar filosofia nas escolas?

Tais questões vieram a configurar e caracterizar especificidades do campo do Ensino de Filosofia no Brasil, constituindo uma gama relevante de produções acadêmicas que trataram de problemas ligados a este objeto próprio. Sendo, pois, a pergunta “que é filosofia” tema próprio e fundamental da filosofia mesma, ela não admite, de modo algum, uma resposta única (CERLETTI, 2009, p. 14). É uma pergunta que se transporta sempre atualizada para o Ensino de Filosofia e a qual adquire novos contornos sempre que posta diante de novos contextos. No entanto, as questões referentes a “como ensiná-la?” e “para quem ensiná-la?” se fazem também sempre atuais e atualizadas na intersecção com os saberes oriundos de uma outra ciência de referência, que não a filosofia mesma, a saber: as ciências da educação.

Assim, interrogar sobre “que é ensinar filosofia?” abre para o ensino de filosofia um leque de possibilidades quanto à reflexão filosófica e a prática pedagógica, simultaneamente. O que demonstra que o Ensino de Filosofia é um campo filosófico-educacional. A explicitação não usual, por sua vez, entre “o que” e o “como” conduziu à adoção de posturas e posições muitas vezes acríicas e até ingênuas quanto ao tema do ensino e da aprendizagem em filosofia. O que pôs em evidência a existência de um senso comum constituído em torno do ensinar filosofia (CERLETTI, 2009, p. 15) por parte da comunidade filosófica que não considera o ensino um tema relevante da pesquisa em filosofia.

Esse senso comum que paira em torno do Ensino de Filosofia reflete tanto a falta de reflexão filosófica acerca do ensino como um problema próprio da filosofia quanto ao desconhecimento que filósofos(as) têm sobre os assuntos educacionais, já que não raro reduziram esses conhecimentos a premissas simples e mal elaboradas de “conhecimentos instrumentais”. Tal preconceito deságua, certamente, na compreensão do Ensino de Filosofia como um problema não digno da pesquisa em filosofia, e o reduz a um pressuposto pedagógico há muito já superado na área da educação e mesmo no campo das pesquisas em/sobre Ensino de Filosofia.

Parte da comunidade filosófica que não se dedica a pensar as questões do ensino e aprendizagem em filosofia acaba adotando a concepção ingênua de que para ensinar filosofia basta haver alguém que sabe algo de filosofia, nesse caso filósofos(as) de formação, comunicando-a a alguém que não conhece ou não sabe filosofia, nesse caso, geralmente estudantes das escolas. Nesse tipo de visão pedagógica mora uma compreensão esquelética e reducionista que toma o ensino pelo ato de comunicar algo a um determinado público, sem considerar, inclusive, toda uma gama de estudos que versam sobre *quem* são os sujeitos da aprendizagem. Essa redução foi magistralmente explorada pelo professor e

pesquisador Guillermo Obiols (2002), que a definiu com a expressão “ensino como um mal menor à formação do filósofo”. Para Cerletti (2009):

Certamente, não é frequente que seja observada alguma relação especial entre o que é ensinado e a forma de fazê-lo (distinção que por si só é um posicionamento diante do ensinar). O “como”, em geral, é visualizado separadamente daquilo que se ensina, e o ensino estaria suficientemente garantido, para alguns, pelo domínio dos conhecimentos do professor; para outros, pelo domínio de determinados recursos didáticos. A maior ou menor importância concedida a uma outra opção pode definir o papel do ensino. Mas, em ambos os casos, o pressuposto é o mesmo: a filosofia e a didática transitam por caminhos separados que ocasionalmente se justapõem em virtude da circunstância de ter que “dar aula”. (CERLETTI, 2009, p. 16).

O trecho supracitado é crucial para o entendimento de uma situação que acomete o ensino de filosofia em solo brasileiro. Mesmo entre nossos pares, isto é, pesquisadores(as) em/sobre Ensino de Filosofia, o pressuposto mencionado por Cerletti não deixa de ser assumido. Não raro encontramos discursos que se referem à filosofia da educação e filosofia do ensino que se reclamam como uma filosofia do ensino de filosofia, a qual se destaca pela tendência em se separar das questões didáticas ou “meramente pedagógicas”. Em nosso juízo uma tal perspectiva deriva de pelo menos duas situações elementares. Primeiro, e não necessariamente nessa ordem, da falta de conhecimento e contato com os saberes do campo educacional, e o pré-conceito que a Educação, a Pedagogia, e a Didática se dedicam a instrumentalizar o ensino. Segundo, fruto de uma recepção atravessada da obra de Cerletti; há que se mencionar que ao propor uma filosofia do ensino de filosofia, Cerletti jamais abriu mão dos saberes educacionais ou pedagógicos como pressupostos essenciais na delimitação de seus saberes. Pelo contrário, Cerletti (2009) defende uma aliança entre tais saberes como motor necessário para conduzir com responsabilidade o olhar para uma área que é multifacetada e cuja complexidade se intensifica na interface do território filosófico-pedagógico.

Característica marcante da área, em todos os sentidos, reside nessa interface. Aliás ela propicia a formulação de um de seus marcos diferenciais em relação às demais áreas da filosofia, qual seja, a existência de metodologias próprias. É justamente na interface da prática pedagógica, das experiências docentes, e dos referenciais teóricos que a educação oferece para pensar as didáticas específicas, a escola, o currículo, as políticas públicas educacionais, os sujeitos escolares, aliada aos referenciais filosóficos, que o Ensino de Filosofia tem como uma de suas características mais visíveis - a criação de metodologias próprias.

Isso borra justamente a situação, denunciada por Cerletti, do pressuposto - “basta saber filosofia para ensinar filosofia”. Ocorre que a partir desse pressuposto extraiu-se o pensamento de que “seria fácil ensinar praticamente qualquer temática, corrente filosófica ou pensamento dos diversos filósofos, de maneiras similares” (CERLETTI, 2009, p. 16). Que “poder-se-ia “explicar”, por exemplo, de maneira semelhante (metodologicamente falando), ética, metafísica, epistemologia, existencialismo, tomismo, fenomenologia [...] já que o significativo, do ponto de vista filosófico, estaria no conteúdo ensinado e não na maneira como ele é apresentado” (CERLETTI, 2009, p. 16).

Tal situação se complexifica à medida em que passamos encarar o “*para quem* ensino filosofia?”. A entrada do *para quem* em cena altera toda a rota do

pressuposto mencionado. Notadamente há neste *quem* o ingresso de formas de discurso que emergem pela via educacional. A pergunta poderia ser colocada também da seguinte forma: “quem são os sujeitos escolares a quem se ensina filosofia?” ou, “quem são os sujeitos da aprendizagem filosófica?” Disso o debate se concentra em pensar chão de escola e territórios socioculturais. Há que se considerar, então, diferentes níveis e modalidades de ensino, como também entra em operação a identificação das condições específicas dos(as) estudantes. Abre-se assim um leque variado e distinto de preocupações a respeito da função social da escola, e do ensino-aprendizagem da/em filosofia.

No Brasil temos uma extensa produção que se ocupa em pensar as especificidades do Ensino de Filosofia no ensino médio, no ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, para e com crianças. O que anima essas produções é justamente a indicação de especificidades singulares a depender dos sujeitos e dos contextos escolares. Se ensina filosofia da mesma maneira para jovens, adolescentes, idosos, adultos, crianças? Se ensina filosofia da mesma forma para pessoas que após muito tempo fora da escola, a ela retornam? É possível fazer filosofia com crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos da mesmíssima maneira? Observe que a pergunta pelo “fazer com” sinaliza para uma virada epistemológica interessante em relação as compreensões de ensinar filosofia. Esta que tem sido, por sinal, uma marca distintiva nos estudos do Ensino de Filosofia e infâncias em nosso país

Gelamo e Rodrigues (2021) ao tematizar a cidadania filosófica do campo oferecem importantes argumentos para a sustentação de um campo científico-filosófico. Considerando as preocupações esboçadas até aqui, busca-se oferecer a possibilidade de pensá-lo, sem negar a necessidade e reconhecimento filosófico da área, como um campo científico filosófico-educacional.

A aliança “filosófico-educacional” é expressa por Cerletti (2009) ao afirmar que não é possível responder a pergunta “que é ensinar filosofia?” separando o conteúdo a ensinar e a forma de fazê-lo, como alheios um ao outro, que poderiam ser encarados de maneira independente e, que eventualmente, se encontrariam unidos apenas no ato de ensinar (p. 21).

Não há dúvida que a obra de Cerletti, ao tratar o Ensino de Filosofia como problema filosófico, inaugura a possibilidade da compreensão da situação da reivindicação da tutela filosófica à área. A recepção brasileira ao discurso argentino é calorosa. Os supostos presentes no pensamento de Cerletti encontram guarida no discurso brasileiro sobre a necessidade de ensinar a filosofar. Entre nós já havia o estabelecimento da premissa do filosofar como expressão do ensino filosófico de filosofia. O primeiro coordenador do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar na Anpof, Armijo Palácios, encampa a defesa de batizá-lo “Filosofar e Ensinar a Filosofar”.

A história da recepção brasileira do discurso argentino sobre a filosofia do ensino de filosofia pode ser contada a partir do *canteiro de Piracicaba*. No ano de 2000 aconteceu em Piracicaba, interior do Estado de São Paulo, o I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, cujo legado deixará para nós os frutos das lutas que se expressaram entre a frente político-institucional e a frente político-filosófica (GELAMO; RODRIGUES, 2021). A frente político-institucional marcava a luta pelo retorno da obrigatoriedade da filosofia aos currículos escolares, e a frente político-filosófico caracterizava a tentativa de reconhecimento filosófico para uma área que pensava seus próprios pressupostos.

Conforme explicitam Gelamo e Rodrigues (2021), percebe-se que o campo parece surgir nessa organicidade entre os professores de filosofia que se reuniam

nos Congressos Brasileiros, debatendo, entre outras questões, a relevância do Ensino de Filosofia como objeto genuíno do pensar e do pesquisar filosófico.

O professor argentino Walter Kohan, com longa cidadania e atuação no Brasil, foi um dos organizadores do I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, e sem dúvida é um nome importante na nossa estreita relação e acesso aos textos dos colegas argentinos. Convidado por Kohan a participar do evento, Cerletti desembarca no Brasil e no canteiro de obras de Piracicaba e deixa as sementes advindas do território argentino. Com a apresentação do tema “ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico” - que mais tarde torna-se capítulo de livro na coleção “Filosofia do ensino de filosofia” (2003), o autor lança as bases gerais das ideias contidas em “O ensino de filosofia como problema filosófico” (2009), na tentativa de romper com a dicotomia existente entre os campos filosofia e didática. Além disso, sinaliza a necessidade da criação de um novo campo de reflexão filosófica, cuja historicidade mostra “sobretudo a partir da filosofia acadêmica, como um aspecto separado ou como uma questão subalterna e menor” (CERLETTI, 2003, p. 66).

A recepção brasileira do canteiro argentino no canteiro de Piracicaba, marcada pela realização do I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, trouxe para o discurso filosófico a tônica de que tal evento promoveu uma virada discursiva filosófica para o Ensino de Filosofia, em que houve a mudança de perspectiva do “pedagógico para o filosófico” (GELAMO; RODRIGUES, 2021). Essa virada discursivo-filosófico, além de suas benesses, trouxe também para o discurso do Ensino de Filosofia no Brasil o enunciado asséptico da necessidade de desvencilhação dos discursos pedagógicos, o que Cerletti e nenhum dos(as) autores(as) que assinam “Filosofia do Ensino de Filosofia” (2003), defendiam.

Uma das frentes de enfrentamento, na contemporaneidade, dos(as) pesquisadores(as) da área, tem justamente se concentrado em borrar as fronteiras tão insistentemente demarcadas entre filosófico e pedagógico. É neste contexto que surgem os debates em torno do estatuto epistemológico do campo - aqui defendido como um campo filosófico-educacional. A seguir expõem-se algumas características e argumentos em sua defesa.

Da relação filosofia-pedagogia no ensino de filosofia

Ao se perguntar para qual o sentido filosófico do Ensino da Filosofia e qual a sua distinção do filosófico da filosofia, o filósofo português João Boavida (2010), que infelizmente não possui tanta influência nas produções brasileiras, oferece uma coletânea de sete ensaios intitulada “educação filosófica”. Ele traz reflexões fundamentais que se enquadram na temática da relação entre a filosofia e a pedagogia; suas colaborações são suportes importantes para pensar um estatuto epistemológico para o campo. Em linhas gerais, pode-se afirmar que o filosófico da filosofia, para Boavida, (2010), é encontrado em seus problemas e conteúdos, enquanto que o filosófico do Ensino de Filosofia aparece nos modos de elaboração que professores(as) utilizam para oferecer aos estudantes conteúdos filosóficos significativos que possibilitem a experiência do filosofar, ou ainda a experiência de uma atitude filosófica.

Nesse sentido, Boavida (2010) discorre sobre a ligação estritamente necessária de uma didática filosófica da filosofia para o Ensino da Filosofia. Tal didática precisa corresponder tanto ao ensino quanto à aprendizagem. À primeira ele reserva a noção de didática da filosofia, e à segunda didática do filosofar. Em

conjunto elas formariam, portanto, uma didática filosófica essencial ao processo educativo. Não obstante, o filósofo não se contenta com a reivindicação da didática específica da filosofia como força capaz de fazer emergir nos processos de ensino, o filosófico do Ensino de Filosofia na formação dos(as) estudantes. E por isso aposta na necessidade de uma pedagogia do ensino de filosofia comprometida com a atividade filosófica.

Já na introdução de “Educação filosófica: sete ensaios” (2010), o autor afirma que “a relação entre filosofia e pedagogia merece mais atenção do que se lhe dá” (BOAVIDA, 2010, p. 20). Evidente que ele está falando da realidade portuguesa, no entanto, é possível identificar que vários elementos que ele põe na mesa são caros ao Ensino da Filosofia no Brasil. Primeiro, pela relação não bem resolvida entre filosofia e pedagogia na filosofia universitária. Segundo, pela constatação de que a especificidade filosófica da área brota justamente dessa relação. Para o autor, contudo, esta é uma questão quase sempre ignorada, “porque parte de uma posição de sobrançeria em relação às ciências da educação e de uma memorização da pedagogia em geral, que por si só, merecia uma análise no âmbito da psicologia clínica” (BOAVIDA, 2010, p. 20).

É válido ressaltar o modo como Boavida compreende a pedagogia. Seu pensamento se aproxima daquilo que o pesquisador brasileiro José Carlos Libâneo (1994) postulou em suas definições. Pedagogia, nesse caso, é compreendida como o “campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos” (p. 24). Nessa definição, a didática emerge como um dos ramos do campo da pedagogia, e sendo de sua especificidade formular “teorias do ensino” (LIBÂNEO, 1994), que orienta não só ações pedagógicas-didáticas em sala de aula, como formula teorias que fundamentam essas orientações. “Em resumo, a filosofia, do mesmo modo que a experiência, a prática, arvorados em critério último de valor em tantos discursos correntes, não podem pensar-se origem, meio, fim e controle do processo educativo como se as ciências da educação não existissem” (BOAVIDA, 2010, p. 26).

Ao prestar atenção nos estudos realizados em Portugal, Boavida (2010, p. 21) entende que o Ensino de Filosofia na produção de seu país permanece ligado à narrativa da filosofia e do filósofo, e praticamente desconsidera a incontornável e insuperável inter-relação entre filosofia e pedagogia.

No Brasil existem discursos que corroboram a denúncia posta por Boavida (2010), uma vez que enunciados como “a filosofia é sua própria atividade pedagógica”, ou “o Ensino de Filosofia deve ser pensado essencialmente pela perspectiva filosófica”, tendem a ignorar a relação de um campo filosófico-educacional, quanto muito aceitando-o a partir da predominância da filosofia, ou da precedência desta sobre a pedagogia (BOAVIDA, 2010, p. 22).

É preciso, na perspectiva do filósofo português, deixar de supor marcas estritamente separadoras da relação filosofia e pedagogia, como é o caso de identificar: “este discurso é puramente pedagógico”, “agora aqui temos um discurso puramente filosófico”. Seria o caso de supor a relação nos seguintes termos: por certo as questões que emergem pela via pedagógica possuem dimensão filosófica que só filosoficamente podem ser resolvidas, como também é o caso de ao ser dialógica e analítica, a filosofia se mostrar evidentemente pedagógica.

Assumir um tal entendimento não implica, por sua vez, que não se deva mapear os momentos do Ensino de Filosofia no Brasil, indicando as suas viradas discursivas. Gustavo Ruggiero (2012) ao fazê-lo na Argentina, e, Rodrigo Gelamo e

Augusto Rodrigues (2021, 2022) no Brasil, oferecem preciosas contribuições para compreender os momentos (e monumentos) históricos da área na interface com sua epistemologia. Necessário se faz prestar especial atenção para o enunciado que pode ser extraído dessas paisagens conceituais, em que se perdura o encastelamento e reificação do saber filosófico em detrimento do saber educacional. Para avançar nesta problematização, cumpre explicitar os sentidos do genitivo “*ensino de*”.

Sobre os sentidos da expressão “*ensino de*”

O filósofo australiano John Passmore em 1995 escreveu um texto intitulado “O conceito de ensino”, o qual guiará as nossas primeiras definições sobre os sentidos do genitivo “*ensino de*”. Para Passmore, (1995), existe um contraste interessante entre educação e ensino que necessita ser devidamente explorado quando pensamos o ato de ensinar. O ensino, na visão do autor, é sempre uma relação triádica que se expressa pela fórmula: X ensina algo a alguém (PASSAMORE, 1995).

Tal relação, no discurso educacional, passa a ser lida como a relação professor(a) – estudante – matéria de estudo. Nesse caso, pensando com Passmore podemos afirmar que “X” corresponde a este quem (na relação de ensinabilidade) que ensina algo (o conteúdo, a matéria) a alguém (sujeito da aprendizagem). Essa relação triádica define o conceito de ensino e orienta a natureza da prática pedagógica, e dela nasce justamente uma pergunta filosófico-pedagógica forjada na relação filosofia-educação: que é o ato de ensinar?

Como alternativa de resposta aparecem as observações sobre os elementos que compõem a relação triádica do ensino: o que ensino? como ensino? e por que ensino? Estes seriam elementos correspondentes ao ensino de qualquer disciplina ou ciência. No caso específico da filosofia eles correspondem a: conteúdos, temas e problemas filosóficos; as maneiras de condução do ensino, suas estratégias, recursos e metodologias; e, a concepção própria de filosofia, educação e ensino que o(a) docente possui. Essa última, conforme demonstra Cerletti (2009) é tarefa irreduzível, uma vez que dela se organizará toda a prática pedagógica-filosófica no ato de ensinar. De acordo com ele, tal questão expõe o ponto crucial da ensinabilidade da filosofia, porquanto pede por uma argumentação a respeito de: “para que serve a filosofia nas escolas?” (CERLETTI, 2009, p. 41), pois esta historicamente “esteve marcada com o estigma de saber inútil” (CERLETTI, 2009, p. 52).

Passmore (1995) não avançará em questões que implicam a natureza do “*para quem se ensina*”. Essa é, contudo, uma discussão muito cara às ciências da educação e diz das condições sócio-históricas políticas e culturais dos sujeitos da aprendizagem. Quem são os sujeitos da aprendizagem? É possível ensinar a todos(as) da mesma maneira?

José Carlos Libâneo (1994) demonstrou algumas implicações contidas nessa relação ao conceituar o processo de ensino como objeto da didática, o qual se caracteriza pelo planejamento, organização, direção e avaliação da atividade pedagógica (1994, p. 53). Frente a uma tal situação temos a seguinte composição discursiva: educação tanto é um campo quanto conceito amplo que se refere ao processo omnilateral da formação humana. A ciência, por sua vez, que estuda a educação é a Pedagogia, no entanto, ela recorre à outras ciências (como a Filosofia, a Psicologia, a História, a Economia, a Sociologia), a fim de formular compreensões

sobre a realidade educacional, bem como formular teorias educacionais. Quanto ao ensino, este corresponde às ações, meios, condições para a realização do processo de formação (LIBÂNEO, 1994).

Além do mais, há ainda nesse léxico uma outra expressão digna de comentários. Trata-se da expressão “filosofia do ensino”. O que seria isso? Com Cerletti (2009) pensamos na filosofia do ensino como o saber que investiga os limites e as possibilidades da ensinabilidade da filosofia. No coração do ensino de filosofia mora o problema filosófico quanto à natureza da filosofia e a sua relação com o ato educativo. Recorrendo, como bem lembra Cerletti (2009), à etimologia da palavra filosofia – pelo menos na esteira de sua definição ocidental e grega – encontramos de imediato um problema de filosofia do ensino (de filosofia): sendo a filosofia uma relação de amorosidade com o saber, seria possível ensinar alguém a amar algo? É possível ensinar a amar? O amor é ensinável?

Na fórmula de Passmore (1995): haveria algum X que poderia ensinar algo como o amor a outro alguém? É, pois, dessa pergunta que deriva uma das especificidades filosóficas (da filosofia do ensino) da nossa área. Para Langón (2003) “uma filosofia do ensino de filosofia não pode evitar de refletir “de volta” o problema kantiano” (p. 90), assumindo-se como a possibilidade de ensinar a filosofar. Assim, colocando o problema em outros termos, “não se trata de uma questão de ensino, [tão somente] mas de uma questão de aprendizagem” (LANGÓN, 2003, p. 91). Ou seja: existe alguém que possa aprender a amar algo, seja este algo o conhecimento filosófico?

Aqui há presente o deslocamento da esfera dos conteúdos, pois ao ensinar a filosofar, não se trata apenas de apreender conteúdos, senão de construir com eles e frentes a eles uma certa atitude. Trata-se, portanto “de despertar uma atitude filosófica, de fazer filosofar, através dos conteúdos, através das metodologias e das técnicas empregadas” (LANGÓN, 2003, p. 92). Este enunciado, por sua vez, traz para o ensino de filosofia as orientações que abrem a perspectiva de filosofar o seu ensino, e com isso a singular possibilidade de tratar os temas vinculados ao seu objeto desde a perspectiva de uma filosofia do ensino da filosofia. As teorizações formuladas no âmbito da filosofia do ensino de filosofia, por seu turno, correspondem diretamente à prática filosófica assumida em sala de aula, nas aulas de filosofia, e, por isso mesmo, são indissociáveis dos modos de conduzir o ensino-aprendizagem.

Diante das discussões aqui expostas, defende-se o ensino de filosofia como um campo filosófico-educacional. A seguir demonstra-se algumas conclusões nesta tentativa de definição.

À guisa de conclusão: o ensino de filosofia à sombra de quatro questões

É indiscutível e inegável o caráter filosófico do Ensino da Filosofia. Para compreendê-lo como um campo de natureza filosófico-educacional, no entanto, convém demonstrar em que residiria tal natureza. Assim sendo, submete-se o Ensino de Filosofia à análise de quatro questões. Trata-se das questões já mencionadas a partir de Passmore (1995) e Libâneo (1994), e que agora são exclusivamente pensadas para o Ensino da Filosofia: ao ensinar filosofia, o que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? E, para quem ensina e/ou com quem ensinar?

A primeira questão diz respeito à escolha dos conteúdos filosóficos a serem ensinados na disciplina de filosofia. De acordo com João Boavida (2010), a pergunta sobre os conteúdos é legitimamente uma pergunta também filosófica, ao passo que já não é razoável falar em nome da filosofia, senão em “filosofias” que sempre são subordinadas ao critério de nossa escolha. A escolha pelo que ensinar, então, já adianta a posição filosófica (ou não-filosófica) e pedagógica que o(a) docente possui em relação à filosofia e ao seu ensino (TOMAZETTI, RIBAS, VELASCO, 2024).

Assim como existem múltiplas e igualmente válidas compreensões do que seja a filosofia, assim também o é com a educação. Nesse caso, a junção das perspectivas assumidas de filosofia e de educação orientarão não só a escolha dos conteúdos, temas ou problemas a serem abordados como também as maneiras de o apresentar. Nisso se abre uma segunda questão: as estratégias didáticas e as metodologias de ensino utilizadas.

Para a professora e pesquisadora Lídia Maria Rodrigo (2009) a pergunta pelo *como* está diretamente ligada com o enfrentamento de um desafio muito comum ao ensino da filosofia escolar: a motivação dos estudantes. O despertar o interesse do(a) discente para os temas filosóficos inscreve-se como questão matricial orientadora dos recursos didáticos e metodologias de ensino.

Nesse mesmo viés, Boavida (2010) argumenta que em outras disciplinas os problemas relativos em criar estratégias de ensino geralmente limitam-se a definir os objetivos de aprendizagem esperados e a pensar maneiras significativas para os estudantes alcançá-los. Na filosofia, contudo, algo diferente ocorre. Além desta definição objetiva, a disciplina precisa se haver com os perigos e desafios da definição. Isso porque diferente das demais disciplinas que não sofrem alterações significativas diante das escolhas didáticas que toma, na filosofia “a natureza daquilo que vamos ensinar depende do modo como a fizermos, por outro lado, este modo depende da concepção que tenhamos de filosofia” (BOAVIDA, 2010, p. 40). O *como* no ensino de filosofia diz, portanto, de um campo de disputas pela própria natureza do ato filosófico. No Brasil, o nome que batiza o GT “Filosofar e Ensinar a Filosofar” é indicativo de pistas. Há nele o enunciado pelo apelo de transformar a filosofia em verbo, em ação, em atitude e experiência filosófica.

O despertar interesse, nesse caso, está para além da motivação dos(as) estudantes para com um assunto ou temática. Refere-se também ao despertar atenção para uma atitude com a filosofia. Langón (2003), destaca que ensinar filosofia se trata mais de “ajudar a desenvolver determinado tipo de ações, sensibilidades, querereres...” (p. 92). Atividades de sensibilização entram em cena então, na aula de filosofia, como possibilidade para o despertar o interesse para o filosofar “não se trata de motivar estudantes entediados; sensibilizar é fazer sentir” (p. 97). Sentir os problemas filosóficos.

O *para quem* também perpassa pela questão de orientação epistemológica e pedagógica, já que exige pensar diferenciadas estratégias de ensino. A depender dos sujeitos e contextos em que o ensino se realiza, as escolhas e recursos se modificam. Aliás a própria mudança do “*para*” a “*com*”, muito percebida nos estudos de filosofia com crianças, indica registros dessa implicação. O ensino de filosofia pensado *para* alguém contém uma pegada muito diferenciada se considerarmos o ensino de filosofia pensado a ser feito *com* alguém. Portanto, além de considerações filosóficas extremamente necessárias para pensar os modos de ensinar a filosofia e a filosofar, estão requeridas também o pensamento pedagógico e didático (TOMAZETTI, RIBAS, VELASCO, 2024).

O *para quem*, nesse sentido, assume no seu interior diversos problemas de caráter didático e refere-se aos objetivos gerais e específicos pretendidos num processo de ensino, numa aula, numa unidade didática. “A área dos objectivos pedagógicos é um daqueles domínios das ciências da educação que os professores, em geral, abominam, do qual dizem ‘cobras’ e ‘lagartos’, mas que não se resolve nem com a simplicidade a que se julga, nem com a leviandade que habitualmente se utiliza” (BOAVIDA, 2010, p. 49).

Ainda sobre a relevância pedagógica da questão, Boavida (2010) destaca que mesmo os mesmos assuntos, teorias e filósofos(as), uma vez que tratados com objetivos distintos, resultam em abordagens e processos diferentes. Se partimos de uma compreensão problematizadora, por exemplo, convém que em nossos objetivos pedagógicos e em nossa didática possibilitemos o movimento de problematização. É preciso que esses princípios orientadores da prática docente, além de estarem presentes no processo de ensino-aprendizagem, sejam comunicados para os/estudantes a fim de que saibam que estão chamados a fazer filosofia e a filosofar. Desta maneira irão criando uma relação com o saber filosófico que não depende tão somente do saber filosófico.

Todas essas questões em conjunto funcionam como uma engrenagem que, segundo Boavida, faz o problema do Ensino de Filosofia adquirir novos sentidos. E então surge a pergunta: por que quero que o(a) estudante aprenda filosofia? E mais além: por que é importante para o(a) estudante estudar esse determinado conteúdo, essa determinada filosofia, esse determinado problema filosófico? É, pois nessa virada de chave, que migramos da exigência de uma didática filosófica da filosofia para uma didática do filosofar – que tem relação direta a problemas específicos ligados à aprendizagem em filosofia.

Aqui o centro reside justamente em analisar nossas convicções pedagógicas sobre “que significa aprendizagem?” O autor português oferece a análise cuidadosa de algumas taxonomias que vão de Bloom (1969) a Vandavelde e Vander Est (1979), Guilford (1967) à Gagné (1972), entre outros. Muito difundidas no Brasil, destacam-se as ideias de Piaget e Vigotsky, por exemplo, que são sempre referentes utilizados em relação à compreensão das aprendizagens. No entanto, muitas vezes as nossas inclinações sobre o processo de aprendizagem não ocupam a merecida atenção no Ensino de Filosofia. Há que se pensar sobre elas. E, inevitavelmente, ao fazer isso, estamos fazendo, simultaneamente, filosofia e pedagogia do ensino da filosofia. Ou ainda, como chamou atenção Boavida (2010), ao deslocar o olhar do ensino, por alguns instantes, e observar com cuidado a aprendizagem em filosofia, convém que passemos a pensar na ótica de uma pedagogia do filosofar que desaguaria em uma didática do filosofar. Para isso é preciso escavar o terreno arenoso de nossas convicções pedagógicas sobre o processo ensino-aprendizagem. E, então, em inter-relação conceber uma análise ampla e adensada que envolve tanto a exigência de uma didática filosófica quanto uma didática do filosofar. Em síntese, temos a aliança tanto de uma pedagogia do conceito quanto de uma pedagogia da pergunta como elementos chaves na elaboração de uma filosofia do ensino de filosofia que considera o ensinar a filosofar.

Conclui-se, nesse sentido, que tanto os saberes da filosofia quanto os saberes oriundos das ciências da educação constroem a arquitetura conceitual que permite uma compreensão ampla do campo do Ensino de Filosofia, não sendo adequado sobrepor um ao outro. O uruguaio Maurício Langón (2003) escreveu que sensibilizar - no Ensino de Filosofia, é fazer sentir. Arriscamos, então, a

postular que problematizar é instigar a pensar criticamente, argumentar é elaborar, investigar é deixar ser afetado, e conceituar é se permitir criar. Sendo essas características marcantes do Ensino de Filosofia, filosofar e ensinar a filosofar, portanto, tem relação com sentir e ver-se afetado por um problema, conseguir elaborar o sentimento e a problematização, e por fim, abrir-se ao ato inventivo da criação. Nesse processo filosofia e educação, sem dúvidas, caminham juntas, pois para que o espanto filosófico seja possível de ser provocado, a marca pedagógica funciona como mola propulsora ou morte derradeira.

Referências

- ANPOF. Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia. Disponível em:<
<https://anpof.org/>>.
- BOAVIDA, João. **Educação Filosófica**: sete ensaios. Coimbra: Imprensa Universitária de Coimbra, 2010.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**: Curso no Collège de France (1975 - 1976). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- KOHAN, Walter Omar. O ensino de filosofia frente à educação como formação. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio. **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Trad. Silvio Gallo. Ijuí: Ed Unijuí, 2002.
- PASSMORE, John. **Filosofia de la enseñanza**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- RIBAS, Jéssica Erd. **A construção do discurso do Ensino de Filosofia no Brasil**: uma análise acerca da constituição epistemológica do campo. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2023.
- RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- RODRIGUES, Augusto. **Como nos tornamos os professores que somos**: uma problematização da herança estruturalista nas práticas de ensinar e aprender filosofia. São Paulo: Cultura Acadêmica Digital, 2020.
- RODRIGUES, Augusto; GELAMO, Rodrigo Pelloso. Ensino de filosofia: notas sobre o campo e sua constituição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 35, n. 74, p. 1-42, mai./ago. 2021.

RODRIGUES, Augusto; GELAMO, Rodrigo Pelloso. (Org.). **Percepções sobre o ensino de filosofia**: registros de um tempo e seus movimentos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

RUGGIERO, Gustavo. 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.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; RIBAS, Jéssica Erd; VELASCO, Patrícia Del Nero. Sobre Pesquisa na Área do Ensino de Filosofia: em torno de distinções conceituais. In: MUNHOZ, Angélica Vier; OLEGÁRIO, Fabiane; RIBEIRO, Inauã Weirich (Org.). **Ensino, arquivo e docência**. Lajeado, RS: Univates, 2024, no prelo.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **Filosofia da Educação**: Um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

VELASCO, Patrícia Del Nero. **Filosofar e Ensinar a Filosofar**: registros do GT da Anpof – 2006-2018. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2020. (coleçãoS; 4).

VELASCO, Patrícia Del Nero. Ensino de Filosofia como campo de conhecimento: brevíssimo estado da arte. **Revista Estudos de Filosofia e Ensino**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 6-21, 2019a.

VELASCO, Patrícia Del Nero. O que é isto - o PROF-FILO? **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 28, n. 44, p. 76-107, jul./ . 2019b.

VELASCO, Patrícia Del Nero. O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras. **Pró-Posições**. Campinas, v. 33, p. 1-26, 2022a.

VELASCO, Patrícia Del Nero. 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, p. 335-362, 2022b.

Recebido em: 03/2024
Aprovado em: 05/2024