

Sobre a virada discursivo-filosófica do ensino de filosofia: o legado argentino e a problemática do campo¹

On the discursive-philosophical turn of Philosophy Teaching: the Argentine legacy and the problematic of the field

Resumo

A partir do debate fomentado no âmbito do I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, realizado em Piracicaba-SP, em novembro de 2000, sucedeu-se uma série de pesquisas e ações sobre o ensino de filosofia, as quais assumem uma perspectiva filosófica para pensar a temática. Inaugurava-se a intitulada virada discursivo-filosófica do ensino de filosofia. O presente artigo tem como objetivo discutir os termos em que se deu a referida virada, assim como recuperar o legado argentino que fundamenta e endossa o movimento de constituição, no Brasil, de um campo filosófico de reflexão. Pretende-se, em última instância, oferecer subsídios para a discussão da problemática filosófica do ensino de filosofia.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Virada Discursivo-Filosófica; Problema Filosófico; Campo de Conhecimento.

1 Agradeço às queridas Jéssica Erd e Elisete Tomazetti e aos queridos Augusto Rodrigues e Rodrigo Gelamo, por assumirem comigo, com afino e afeição, a problemática do campo como objeto de pesquisa no Ensino de Filosofia. E a Gustavo Ruggiero, cujas generosidade e amizade filosófica inspiraram a escrita desse texto.

* Universidade Federal do ABC (UFABC). Contato: patricia.velasco@ufabc.edu.br

Recebido em: 30/08/2022 Aceito em: 28/03/2023

Abstract

Based on the debate held within the scope of the I Brazilian Congress of Professors of Philosophy, held in Piracicaba-SP, in November 2000, research and actions on the teaching of philosophy were carried out. These researches and actions are characterized by the adoption of a philosophical perspective to think about the theme and inaugurate what we call the discursive-philosophical turn of philosophy teaching. This article aims to discuss the terms in which this turn, as well as recovering the Argentine legacy that found and endorses the movement of constitution of a philosophical field of reflection in Brazil. In the last instance, it is intended to offer subsidies for the discussion of the philosophical problematic of the teaching of philosophy.

Keywords: Philosophy Teaching; Discursive-Philosophical Turn; Philosophical Problem; Field of Knowledge.

O ensino de filosofia como problema (parcialmente) determinado na história da filosofia

Na história da filosofia, diversos autores se dedicaram a pensar as problemáticas da formação humana e da formação do filósofo, assim como as correlatas questões sobre educação filosófica, ensino e aprendizagem, como mostram distintas obras na literatura filosófica. No *Menão*, por exemplo, Platão indagava a respeito da virtude: “Se a virtude for dos bens que se relacionam com a alma, poderá ou não poderá ser ensinada? Para começar, perguntemos se, sendo ela de natureza diferente do conhecimento, ainda assim será suscetível de ser ensinada, ou não?”²; já na *República*, dedicou-se a definir o que é justiça e a argumentar que a vida justa é a melhor e a mais feliz possível. “A justiça ou a injustiça nascerão”, por sua vez, “conforme a educação que se vier a dar aos defensores da Cidade. Eis o que explica o abandono do tema inicial

2 Platão. *Diálogos. Apologia de Sócrates, Critão, Menão, Hípias maior e outros*. Volumes I e II. Belém: Universidade Federal do Pará, 1980, 87b, p. 267.

[justiça] em troca da exposição do programa educativo a eles destinado”³. Na perspectiva platônica, “à custa da *paideia* filosófica, o poder e o conhecimento se uniriam numa forma perfeita de governo”⁴; o filósofo seria o indivíduo virtuoso por excelência e chefe político da cidade justa, sendo que tanto a justiça moral individual quanto a justiça política da cidade dependeriam da educação. Ocupa-se Platão, portanto, de pensar a educação filosófica do governante – entrelaçada às temáticas ontológicas, epistemológicas e políticas discutidas na *República*. A profusão de temáticas que constitui este e outros diálogos platônicos permite compreender o porquê de muitos estudiosos da filosofia de Platão considerarem que o tema central da sua obra é a política, enquanto outros – baseados principalmente nos diálogos escritos após a sua derradeira viagem – avaliam ser a epistemologia e a ontologia os temas nucleares da filosofia platônica.

Fazendo menção especificamente à *República*, Rousseau é um dos pensadores que a classifica não como uma obra de política. O filósofo genebrino tampouco a considera uma obra de epistemologia ou ontologia, qualificando-a – uma vez que se dedica “à educação pública” – como “o mais belo tratado de educação jamais escrito”⁵. O próprio Rousseau é também exemplo de pensador que se dedicou à temática da educação: em seu *Emílio*, narra os anos de formação do menino que dá título à obra, um menino que “não existe, não existiu e não foi pensado para existir”, mas que compreende “um artifício lógico-dedutivo para meditar sobre educação e sobre as orientações do ensino. Emílio é alegoria para reflexão sobre o ato de educar as crianças”⁶, o exemplo de aplicação dos preceitos pedagógicos propostos por Rousseau. Na referida obra, o autor trava diálogo, entre outras, com as ideias pedagógicas presentes n’*Os Ensaíos*, de Montaigne, e em *Alguns pensamentos sobre a educação*, de Locke – dois outros exemplos de literatura filosófica que abordam a temática da educação.

Além das obras concernentes à educação, em sentido amplo, há tematizações na literatura filosófica referentes ao ensino de filosofia propriamente dito. Kant é um dos pensadores que se empenhou em discutir o tema. Suas teses

3 Nunes, B. Apresentação. In: Platão. *Diálogos. A República*. Volumes VI e VII. Belém: Universidade Federal do Pará, 1976, p. 14.

4 Idem.

5 Rousseau, J.-J. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 13.

6 Boto, C. O Emílio como categoria operatória do pensamento rousseauiano. In: Marques, J. O. A. (Org.). *Verdades e Mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005, p. 379.

compreendem, igualmente, um exemplo possível da indissociabilidade entre determinada concepção de ensino de filosofia e a própria concepção de Filosofia que a embasa e justifica. Atribui-se a Kant a máxima “Não se aprende filosofia, apenas a filosofar”, extraída da clássica passagem da *Crítica da Razão Pura*: “Até então não é possível aprender qualquer filosofia; pois onde se encontra, quem a possui e segundo quais características se pode reconhecê-la? Só é possível aprender a filosofar”⁷. As palavras do autor são, não raro, usadas para defender a impossibilidade do ensino da filosofia, compreendendo-se esta última como história da filosofia. Mas a filosofia e a sua história não são, para Kant, uma mesma coisa. As linhas que se seguem pretendem dar alguma, ainda que breve, precisão contextual aos termos, procurando mostrar que a discussão sobre ensino da filosofia em Kant não prescinde da discussão metafilosófica sobre o que é filosofia.

Para Kant, os conhecimentos diferenciam-se segundo sua origem subjetiva, de acordo, pois, com o modo pelo qual são adquiridos: enquanto os conhecimentos racionais são conhecimentos a partir de princípios, os históricos são adquiridos a partir de dados. Nesta perspectiva, a Filosofia é “a ciência da relação de todo conhecimento e de todo uso da razão com o fim último da razão humana, ao qual, enquanto fim supremo, todos os outros fins estão subordinados, e no qual estes têm que se reunir de modo a constituir uma unidade”⁸. Como se trata de uma ciência que é crítica de si mesma (ou puro exercício da razão), a filosofia é inacabada e, por conseguinte, seria possível apenas um conhecimento histórico – e não um conhecimento racional – da filosofia. Nesse contexto conceitual, esclarece-se que se por um lado Kant não nega a possibilidade de aprendizado das filosofias formuladas pelos filósofos, ou seja, da história da filosofia, por outro, indaga a respeito da possibilidade de aprendizado d’a Filosofia, ‘sistema de todo conhecimento filosófico’. Visto que para o autor a crítica é um cânon da razão e o método da filosofia é investigante, não podem o ensino e a aprendizagem filosóficos se ater ao já pensado; “devem, sobretudo, exercitar o entendimento – buscando, livremente e criticamente, os princípios da sua própria razão. Neste sentido preciso, no que se refere à razão, pode-se, no limite, aprender a filosofar”⁹.

7 Kant, I. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1980, B 866.

8 Kant, I. *Lógica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011, Ak 24.

9 Martin, L. F. B.; Velasco, P. D. N. Filosofia e método em Kant: para além da dicotomia entre aprender filosofia e aprender a filosofar. In: Velasco, P. D. N. (Org.). *Ensino – de qual? – Filosofia: ensaios a contrapelo*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019, p. 159.

A brevíssima reconstituição da perspectiva kantiana sobre a aprendizagem da filosofia e do filosofar corrobora a tese do filósofo português Manuel Maria Carrilho, segundo a qual há um vínculo entre a filosofia e sua ensinabilidade. A despeito da supracitada relação, alerta Carrilho que “o ensino raramente constituiu para a filosofia um problema explícito ou deu lugar à constituição de uma problemática própria”¹⁰. Afirma ainda que,

*no entanto, a filosofia apresenta de um modo indesmentível uma constante vocação de ensinar: sem dúvida nos tempos modernos, com os iluministas, Condillac, Kant ou Destutt de Tracy, ou ainda Hegel, os idealistas alemães e o ecleitismo; mas também já na filosofia grega – pense-se no Protágoras onde Sócrates e Protágoras debatem precisamente se a arete é ou não ensinável, ambos defendendo em momentos e de perspectivas diferentes a efectiva possibilidade de sua transmissão – ou no período medieval, em que a filosofia se identifica em grande parte, e de um modo estreito, com a sua transmissão escolar.*¹¹

Disposto a propor a constituição do problema do ensino da filosofia, ou do que intitula de “ensinável filosófico”¹², Carrilho recupera a presença do ensino em diferentes épocas e autores para questionar: “Por que razão falamos em constituir um problema? A referência a todos estes filósofos não indicará antes que estamos face a um problema, senão já constituído, pelo menos parcialmente determinado?”¹³. Em sua obra *Razão e transmissão da filosofia* (1987), Carrilho investiga a constituição da problemática¹⁴ que denominou

10 Carrilho, M. M. *Razão e transmissão da filosofia*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1987, p. 22.

11 Idem.

12 Idem.

13 Idem.

14 A fim de abordar as indagações em questão, o filósofo português toma por empréstimo a distinção proposta por Eugen Fink entre conceitos temáticos e conceitos operatórios, assim definidos: “Os conceitos *temáticos* são os conceitos nucleares, chave, da compreensão ontológica do mundo que cada filosofia propõe (por exemplo: ideia em Platão, mónoda em Leibniz, transcendental em Kant, vontade de poder em Nietzsche). São eles que permitem o acesso à filosofia própria de cada autor. Simplesmente, na formação dos conceitos temáticos são utilizados outros conceitos, outros modelos de pensamento, que cada filósofo deixa em segundo plano, deixa na sombra. Trata-se aqui dos conceitos *operatórios*, que Fink diz que constituem um *campo*, um meio conceptual indispensável à elaboração de conceitos temáticos” (Carrilho, 1987, p. 22, grifos do autor). Cada filosofia conteria, na perspectiva de Fink e Carrilho, um conceito temático; se além

de *transmissibilidade filosófica*, determinando-a a partir da identificação de um campo de articulações que se entrecruzam e permitem o estudo sobre o ensinável e o inensinável filosófico. Alicerçado na análise sob a perspectiva do currículo e das razões filosóficas do ensino deste último, o autor procura mostrar que, no decurso dos séculos XVIII e XIX, o ensino da filosofia se constituiu como um problema central de diferentes filosofias. Para tanto, prioriza não a história do ensino de filosofia, mas os aspectos fulcrais na constituição da problemática da transmissibilidade filosófica. Nesse viés, afirma Carrilho:

*Inspiração que aqui se precisa na perspectiva de que o ensino não é um mero lugar secundário de transmissão filosófica: o que nos interessa é o vínculo da filosofia à ensinabilidade, e o lugar privilegiado que ele ocupa no fio da reflexão filosófica dos séculos XVIII e XIX. Não só porque certas filosofias, como o ecletismo, são simplesmente incompreensíveis sem a referência escolar, mas também – e sobretudo, porque a transmissão da filosofia tem, como Kant viu claramente, intrínsecas e complexas relações com a própria actividade filosófica.*¹⁵

Assim sendo, defende Carrilho que o ensino mantém uma intrínseca relação com o próprio filosofar, ocupando um lugar singular nas reflexões filosóficas dos séculos XVIII e XIX. A ideia de indissociabilidade entre o ensino de filosofia e a própria filosofia é também sustentada na literatura brasileira recente, mais especificamente a partir do que Rodrigues e Gelamo (2021) intitularam de “virada filosófica”, ou *virada discursivo-filosófica* das produções teóricas do ensino de filosofia, na década de 2000, em sentido que será explicitado na seção precedente.

A virada discursivo-filosófica do ensino de filosofia no Brasil

Nas décadas de 1970 e 1980, dados os esforços de departamentos de filosofia e da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) para defender a presença da filosofia no então denominado 2º grau, o ensino de filosofia ocupou lugar de destaque no escopo de investigação dos pesquisadores e

deste último for possível identificar conceitos operatórios que compõem o meio conceitual a partir do qual a filosofia foi erigida, afirma-se que há uma *problemática*.

15 *Ibidem*, p. 29.

pesquisadoras em filosofia. Todavia, a despeito da mobilização política de discussão, junto à sociedade, do valor formativo da filosofia, assim como das publicações de artigos em jornais e revistas acadêmicas, não se assistiu à formulação de um programa ou ao menos de estratégias para o desenvolvimento do ensino de filosofia como um campo de pesquisa filosófica. O próprio retorno da filosofia como disciplina escolar facultativa, ainda na década de 1980, não foi suficiente para aquecer e encaminhar o debate, o que só viria a ocorrer após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. A possibilidade iminente de uma presença obrigatória da filosofia nas escolas fez com que fossem retomadas as discussões sobre o valor social da filosofia¹⁶, agora conduzidas por um debate conceitual em torno do tema: acolhida entre pesquisadoras e pesquisadores da área da Filosofia da Educação, filósofas/os de formação, a temática da filosofia do ensino de filosofia foi não só pensada, mas acompanhada da criação de uma agenda que previa a organização de eventos regionais e nacionais, a expansão da bibliografia específica sobre ensino de filosofia e a criação de linhas de pesquisas nos programas de pós-graduação que contivessem as investigações sobre o ensino de filosofia em seu bojo. Nas palavras de Gallo:

por mais de uma década, após a LDB, a tomada em questão do ensinar e do aprender filosofia permaneceu ainda mesclada com o debate em torno de sua justificação, da afirmação de sua importância, como atos políticos numa luta por sua aprovação definitiva. Mas, aos poucos, foi se consolidando também um trabalho de pesquisa em torno do ensino desta disciplina, tomado como genuíno trabalho filosófico, digno de ser enfrentado e pensado com ferramentas filosóficas e não apenas estritamente pedagógicas.¹⁷

As atividades de pesquisa em torno do ensino de filosofia, às quais Gallo faz menção, inauguram a *virada discursivo-filosófica* que dá título à presente seção: a partir dos anos 2000, filósofas e filósofos brasileiros, em diálogo com seus pares latino-americanos, assumem como tema de pesquisa as problematizações filosóficas sobre o ensino da filosofia. Segundo Rodrigues e Gelamo, “esse posicionamento filosófico com o ensino de filosofia é apresentado não como uma atitude individual, proposta de um sujeito-autor, mas uma

16 Sobre a temática, cf., por exemplo, Leopoldo e Silva (1996).

17 Gallo, S. Prefácio. In: Tomazetti, E. (Org.). *Ensino de Filosofia: experiências, problematizações e perspectivas*. Curitiba, PR: Appris, 2015, p. 13.

dinâmica coletiva, uma *virada filosófica* com o ensino de filosofia¹⁸. Trata-se, ainda segundo os autores, de uma “mudança de perspectiva, do pedagógico para o filosófico”¹⁹, a qual “reposiciona a função do professor e promove um estatuto filosófico à sua prática”²⁰.

O marco inaugural da supracitada virada compreende o debate realizado no âmbito do I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, ocorrido em Piracicaba (SP), em novembro de 2000. Não à toa, a coletânea oriunda do encontro foi intitulada de *Filosofia do Ensino de Filosofia* e assim justificada por Sílvio Gallo, anos mais tarde, ao relatar seu envolvimento com o ensino de filosofia na apresentação do livro *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*: “o título do livro [Filosofia do Ensino de Filosofia] anuncia a tônica do que procuramos produzir com o congresso: um trabalho de natureza filosófica sobre o ensino de filosofia; ou, para dizer de outra maneira, tomar o ensino de filosofia como problema genuinamente filosófico”²¹. A apresentação da obra, por sua vez, é assinada por Gabriele Cornelli, e assim por ele sintetizada:

*[trata-se da] singularização de um campo de discussão que, pensando a filosofia como ensino, [...] permite assim reconhecer à reflexão sobre o ensino da filosofia não somente um passaporte, ou uma “carteira de identidade” filosófica no interior da Filosofia (aquela dos grandes clássicos), mas – ao mesmo tempo – a definição de um outro lugar hermenêutico, um ponto de vista próprio, a partir do qual pensar a mesma filosofia.*²²

18 Rodrigues, A.; Gelamo, R. P. Ensino de filosofia: notas sobre o campo e sua constituição. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.35, n.74, mai./ago. 2021, p. 33.

19 Atenta-se aqui que a referida mudança de perspectiva não compreende o abandono de questões que são caras às pesquisas sobre ensino, como as discussões acerca de didática e metodologia, mas, antes, consiste na adoção de um novo prisma para as pesquisas sobre ensino de filosofia: embora haja objetos comuns – como as didáticas e metodologias – às diferentes subáreas de ensino, em filosofia estes objetos adquirem especificidades devido às características polissêmicas da filosofia e, portanto, as questões didático-metodológico-formativas devem ser pensadas e respondidas dentro do escopo da própria filosofia.

20 Idem.

21 Gallo, S. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 14.

22 Cornelli, G. Apresentação. In: Gallo, S.; Cornelli, G.; Danelon, M. (Org). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 10.

Inaugura-se, portanto, a perspectiva de que há um ponto de vista singular a partir do qual as reflexões sobre ensino de filosofia são assumidas no bojo das reflexões filosóficas e, ao fazê-lo, permitem pensar a própria filosofia. Ainda sobre o livro apresentado por Cornelli e o caráter filosófico atribuído à obra por seu organizador, ratifica Elisete Tomazetti: “nessa obra, os autores demarcaram seus discursos sobre didática da Filosofia, enfatizando que esta deveria constituir-se como um ‘ensino filosófico da Filosofia’”²³. Acrescenta ainda que, “para inspirar os leitores brasileiros, com uma reflexão ainda incipiente sobre o assunto, os autores apresentaram experiências acerca do ensino da Filosofia realizadas em países como Uruguai, França, Argentina e Itália”²⁴. De fato, no livro apresentado por Cornelli, assinam textos o filósofo francês Stéphane Douailler e o italiano Enzo Ruffaldi, e nomes como Alejandro Cerletti, Guillermo Obiols e Mauricio Langón, filósofos latino-americanos presentes no Congresso realizado em Piracicaba e que influenciaram decisivamente os termos em que o debate sobre uma *filosofia do ensino de filosofia* foi firmado no Brasil.

A influência dos estudos de filólogas e filósofos argentinos, especialmente de Laura Agratti e Gustavo Ruggiero (a partir da obra de Guillermo Obiols), assim como de Alejandro Cerletti, será tematizada em seção ulterior. Por ora, cabe recuperar alguns aspectos característicos do debate fomentado no (e desde o) I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, os quais caracterizam a virada discursivo-filosófica do ensino de filosofia que dá título ao presente artigo.

A supramencionada virada discursivo-filosófica do ensino de filosofia ganhou um novo e decisivo impulso no Brasil com a homologação do novo texto da LDB, em 2008, no qual as disciplinas Filosofia e Sociologia foram incluídas como obrigatórias nos currículos do Ensino Médio²⁵. A presença obrigatória da filosofia nas escolas ampliou o escopo das investigações sobre ensino de filosofia, incentivando o desenvolvimento, de modo mais sistemático e constante, das pesquisas acadêmicas brasileiras sobre a temática²⁶.

23 Tomazetti, E. M. Produção discursiva sobre ensino e aprendizagem filosófica. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 83-98, out./dez. 2012[a], p. 86.

24 Idem.

25 Cf. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que altera o artigo 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

26 Há que se mencionar a existência de referências sobre Ensino de Filosofia no Brasil desde os textos inaugurais de Jean Maugué, “O ensino da filosofia: duas diretrizes”, publicado na década de

O ensino de filosofia, “circunscrito à instituição escolar e à presença do professor”, convidou a comunidade filosófica a “problematizar o que ali ocorre, como ocorre, com quem ocorre”²⁷, refletindo sobre a identidade da filosofia e do filosofar, seu sentido formativo e sua finalidade enquanto disciplina, a determinação do que ensinar e de como fazê-lo, as relações entre a filosofia e sua história, entre outros temas – em “um exercício filosófico [...] que poderia chamar de uma Filosofia do Ensino”²⁸.

Entre aquelas e aqueles que participaram ativamente do debate pela obrigatoriedade da disciplina no ensino médio e assumiram o ensino de filosofia como objeto e problema de pesquisa, parecia “claro que não é possível ensinar filosofia sem ensinar *alguma* filosofia [...]; também não é possível fazê-lo sem habitar certo espaço para o pensamento e sem configurar determinados sentidos para seu ensino e sua aprendizagem”²⁹. Para esses professores e professoras pesquisadores/as, o ensino de filosofia não compreende a mera justaposição entre metodologias de ensino e teorias ou problemas filosóficos: a didática e a filosofia, quando se trata de ensinar filosofia, são indissociáveis e mutuamente implicadas. A implicação em questão é explicitada por Sérgio Sardi em texto da coletânea resultante dos debates realizados no âmbito do VIII Simpósio Sul-Brasileiro sobre Ensino de Filosofia - filosofia, formação docente e cidadania³⁰:

Toda concepção acerca do ensinar-aprender filosofia remonta a uma problematização sobre o sentido da filosofia, ou sobre o que é a filosofia. Obviamente, estas formulações – qual o sentido da filosofia, ou o que é a filosofia – mantêm os seus próprios pressupostos e são ainda aproximações da conjunção de problemas que dizem respeito à filosofia da filosofia, ou

1930, no Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, e de João Cruz Costa, “A situação do ensino filosófico no Brasil”, em 1959. Atenta-se aqui, contudo, à consolidação de uma cultura de pesquisa sobre a temática, a partir do ano 2000 e, de modo ainda mais incisivo, após 2008.

27 Tomazetti, E. Papel da Filosofia na formação de educadores. In: Severino, A. J.; Lorieri, M. A.; Gallo, S. (Org.). *O papel formativo da filosofia*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 80.

28 Idem.

29 Kohan, W. O. Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. In: Kohan, W. O.; Leal, B.; Teixeira, A. S. (Org.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 25.

30 Evento promovido pelo Fórum Sul de Filosofia e realizado em 2008, na Universidade de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul.

metafilosofia. A formulação destes problemas – em suas possibilidades diversas – expressa a dinâmica na qual cada filósofo, no processo diacrônico de constituição da sua filosofia, elabora uma idiossincrática relação com a linguagem e o conhecimento. No âmbito de cada filosofia, a formulação do problema filosófico dos limites e sentidos da filosofia, assim como possíveis resoluções do mesmo, propostas por cada filósofo, delimitam uma posição sobre o ensinar-aprender filosofia. Neste caso, não há como se manter imparcial quanto à filosofia ou à concepção de filosofia que, implícita ou explicitamente, sustenta e delimita a coerência interna dos pressupostos metodológicos do ensinar-aprender filosofia. Uma concepção acerca do ensinar-aprender filosofia é e deriva, pois, de uma concepção filosófica.³¹

No excerto em destaque, Sardi esclarece que as concepções de ensinar-aprender filosofia mantêm vínculo estreito com concepções de filosofia, uma vez que envolvem problematizações metafilosóficas; a coerência interna dos pressupostos metodológicos do ensinar-aprender filosofia é sempre demarcada pelas problematizações acerca *do que é* e *de qual o sentido* da filosofia.

Assim sendo, na perspectiva de Sardi e dos demais autores e autoras da virada discursivo-filosófica aqui citados, a despeito de inúmeros professores e professoras não refletirem sobre as relações entre a filosofia e seu ensino, todo/a docente ensina filosofia de acordo com a maneira como se insere na filosofia e com esta se relaciona. O caráter polissêmico da filosofia impede que haja neutralidade na escolha de temas, autores/as, períodos históricos ou, ainda, de habilidades cognitivas a serem fomentadas em sala de aula. A inclusão ou não de filósofas ou de filosofias não ocidentais, a opção por priorizar a história da filosofia em detrimento dos problemas filosóficos (e vice-versa), a adoção da aula dialógica ou expositiva, são exemplos de que diferentes concepções de filosofia implicam distintos modos de ensinar filosofia. Do planejamento da disciplina às discussões priorizadas em aula, não há imparcialidade docente, visto que as reflexões sobre ensino de filosofia estão, inevitavelmente, atravessadas por perspectivas filosóficas.

Da intrínseca relação entre o ensino de filosofia e as problematizações (meta)filosóficas, por sua vez, decorre a necessidade, defendida por pesquisadoras e pesquisadores da temática e resumida por Márcio Danelon, “de um olhar filosófico para o ensino de filosofia, ou seja, que o ensino de filosofia se

31 Sardi, S. A. O ensinar-aprender filosofia como exercício filosófico. In: Kuiava, E. A.; Salgalli, I. J.; Carbonara, V. (Org.). *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2008, p. 193.

constitui um problema filosófico, tratado de forma filosófica e tendo, isto é fundamental, a história da filosofia como instância dialógica para o enfrentamento desse problema”³². Continua o autor em sua síntese:

*Defendemos, assim, que a filosofia tome para si e enfrente o problema da formação de professores de filosofia, enfrente o problema da didática e da metodologia do ensino de filosofia, enfrente, enfim, o problema do estágio em filosofia, pois estas são experiências educativas necessárias para a formação do professor de filosofia, da qual a filosofia não pode se eximir.*³³

A responsabilidade da filosofia e de filósofas e filósofos para com a formação docente é reiterada por Gallo, que questiona: “A prática educativa tem sido inerente à Filosofia ao longo da história; em nome de que a desprezamos, quando se trata de formar o professor de filosofia? O professor de Filosofia não deve ser, de alguma maneira, filósofo (isto é, alguém que pratica a filosofia)?”³⁴. As perguntas de Gallo são também daquelas e daqueles que pesquisam sobre/em ensino de filosofia, filósofos/as-professores/as de filosofia que tomaram para si a responsabilidade de pensar a prática docente e fundaram, nas duas últimas décadas, “um movimento de dar cidadania, no território da Filosofia, à problemática do ensino que, até aqui, só encontrava asilo no território da educação”³⁵. O movimento citado por Gallo, aqui intitulado de *virada discursivo-filosófica do ensino de filosofia no Brasil*, encontra respaldo e raízes no trabalho desenvolvido por colegas argentinos/as, como será apresentado na seção subsequente.

Orientações (e problematizações) no âmbito do ensino de filosofia e a constituição de um campo filosófico de reflexão: o legado argentino

Laura Agratti, no capítulo “Orientação de Fundamento: uma perspectiva problematizadora para a formação de professores de filosofia” (2008[b]), da obra *Filosofia, Formação Docente e Cidadania*, recuperando as teses de seu texto

32 Danelon, Márcio. Apresentação do dossiê. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 22, n. 44, jul/dez, 2008, p. 17.

33 Idem.

34 Gallo, S. Apresentação. In: Gallo, S; Danelon, M; Cornelli, G. (Org.). *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 10.

35 Idem.

“Apuntes para pensar un giro copernicano en el Enseñar a Enseñar Filosofía” (2008[a]), menciona a possibilidade de diferenciação entre três orientações no âmbito do ensino de filosofia: a didaticista, que justapõe a filosofia e as técnicas para ensinar filosofia; a filosófico-didática, na qual a pergunta pelo sentido da filosofia antecede a configuração das estratégias didáticas; e “a orientação de fundamento que se ocupa do conjunto de interrogações que marcam a delimitação e reconhecimento de problemas específicos, próprios do âmbito do ensino da filosofia”³⁶.

A primeira orientação no âmbito do ensino de filosofia, intitulada *didaticista*, corresponde à perspectiva que dominou a formação de professoras e professores na Argentina até a década de 1980, em que as disciplinas filosóficas, comuns à formação do/a pesquisador/a, são majoritárias no currículo, e a estas se somam algumas disciplinas pedagógicas. Nessa perspectiva, o ensino se restringe à organização do conteúdo, à disposição de estratégias metodológicas e à avaliação da aprendizagem³⁷. A segunda orientação, por sua vez, é atribuída aos trabalhos de Guillermo Obiols, o qual, inspirado na *Didáctica de la Filosofía*, de Augusto Salazar Bondy (1968), propõe que sejam investigadas as diferentes modalidades de ensino de filosofia a partir de interpretações da própria filosofia – seja esta tomada como substantivo, a filosofia, seja como verbo, o filosofar. Para Obiols, a “pergunta sobre onde se encontra a filosofia pode receber ao menos quatro respostas: na história da filosofia, nos textos filosóficos, nas doutrinas ou sistemas e nos problemas ou questões”³⁸. Por conseguinte, “de modo correlativo, no ensino de filosofia a ênfase tem sido colocada alternadamente no estudo da história da filosofia, na leitura e comentário de textos, nas diversas abordagens doutrinárias e na tematização dos problemas filosóficos”³⁹. Assim sendo, a cada *locus* da

36 Agratti, L. Orientação de Fundamento: uma perspectiva problematizadora para a formação de professores em Filosofia. In: Kuiava, E. A.; Salgalli, I. J.; Carbonara, V. (Org.). *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2008[b], p. 183.

37 Sobre o assunto, cf. Obiols (2002, p. 40-59). O diagnóstico argentino é próximo do brasileiro: a despeito da integralidade dos cursos de licenciatura constar na letra da lei, pode-se dizer que a formação docente em filosofia ainda hoje, no Brasil, é prioritariamente marcada por essa orientação didaticista. Sobre o tema, cf. Tomazetti (2012[b]), Velasco (2014) e Lindberg (2020).

38 Obiols, G. Las grandes modalidades de la enseñanza filosófica. In: Obiols, G.; Frassinetti, M. (Ed.). *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*. Buenos Aires: A-Z Editora, 1993[b], p. 54. São de nossa responsabilidade as traduções livres para o português de todas as citações do original em espanhol apresentadas neste texto.

39 Idem.

filosofia e do filosofar corresponde uma modalidade de ensino, não havendo privilégio de uma sobre as outras.

De toda forma, segundo Agratti (2008[a]; 2008[b]), se por um lado a orientação *filosófico-didática* baseada em Obiols (1993[b]) abre a possibilidade de pensar a relação da filosofia e seu ensino de modo distinto do tradicional, por outro, não anula a orientação didaticista, mantendo com esta uma relação de complementaridade. Identifica a filósofa a necessidade de uma terceira orientação no âmbito do ensino de filosofia, a qual intitula *de fundamento*. Esta orientação investiga os problemas específicos do ensino de filosofia, os quais giram em torno da seguinte questão: o que se ensina quando se ensina filosofia? O núcleo problemático do ensino de filosofia consiste, nesse viés, em perguntas como “o que é filosofia?”, “a filosofia é ensinável?”, “podem conviver distintas formas de ensinar filosofia ou há uma única maneira de ensiná-la?”. Cada pergunta, por sua vez, carrega pressupostos e será respondida de modo diferente, de acordo com a concepção de filosofia assumida por quem se dedica a ensaiar respostas. Prossegue Agratti:

Com base nessa perspectiva, o ensino da filosofia se dá em um espaço de controvérsia no âmbito daquelas questões que se consideram básicas e fundamentais na hora de definir um curso de ação em que se expresse uma determinada relação da filosofia e seu ensino. A exploração pelo traço distintivo que faz de um problema um problema filosófico ou por determinar se se pode prescindir da história da filosofia quanto é ensinada são exemplos de questionamentos que vêm dar sentido a aspectos de fundamento no ensino da filosofia.

É com base nessa terceira orientação que acredito, se poderia construir uma disciplina filosófica com temas e desenvolvimentos próprios, uma Filosofia do Ensino de Filosofia.⁴⁰

Assente em investigações sobre ensino de filosofia orientadas por questões de fundamento, as quais problematizam a relação da(s) filosofia(s) e suas infundáveis possibilidades de ensino, Laura Agratti concebe a possibilidade de constituição da disciplina filosófica Filosofia do Ensino de Filosofia. Mais do que isso, vislumbra um projeto ainda mais audacioso, como identificado

40 Agratti, L. Orientação de Fundamento: uma perspectiva problematizadora para a formação de professores em Filosofia. In: Kuiava, E. A.; Salgalli, I. J.; Carbonara, V. (Org.). *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2008[b], p. 183.

pela própria autora: “sem dúvida, isso pode parecer ambicioso mas, por ser fecunda a orientação de fundamento, resultaria ser condição de possibilidade para a configuração de uma área específica de reflexão filosófica em torno de seu próprio ensino”⁴¹. Nota-se, portanto, que no debate embrionário sobre o campo da Filosofia do Ensino de Filosofia⁴², já constava um dos traços distintivos da área, a saber, sua dimensão metafilosófica⁴³.

Os textos de Obiols que inspiraram Agratti a propor “Apuntes para pensar un giro copernicano en el enseñar a enseñar filosofía” (2008[a]) também influenciaram Gustavo Ruggiero ao escrever “La didáctica de la Filosofía y la paradoja del giro filosófico” (2012). Considerado por Ruggiero como referência e precursor do campo da didática da Filosofia na Argentina, Obiols dedicou-se a investigar o problema para o ensino de filosofia. Segundo este último, não é o método o principal problema do ensino de filosofia. Trata-se de levar em conta, na formação docente na área: a problematização da concepção de filosofia em nome da qual se dará o ensino, a problematização da própria concepção de ensino e, igualmente, as relações entre a filosofia e seu ensino.

Apoiado na perspectiva supramencionada, Obiols desenvolveu alguns esquemas práticos sobre o ensinar a ensinar filosofia, tendo como foco a formação docente em Filosofia⁴⁴. Realizou, igualmente, um trabalho de mapeamento do estado da arte das concepções de filosofia e ensino de filosofia nas escolas secundárias argentinas, seja em textos próprios⁴⁵, seja em textos com colegas⁴⁶.

Como anteriormente dito, o trabalho de Obiols (e dos pesquisadores e pesquisadoras que compunham o “Programa para el Mejoramiento de la

41 Ibidem, p. 184.

42 Neste artigo, as noções de campo de conhecimento e (sub)área de pesquisa para designar a Filosofia do Ensino de Filosofia serão usadas de maneira indistinta. Isto porque a segunda é adotada no meio acadêmico (e, particularmente, nas agências de fomento à pesquisa e à formação de recursos humanos para a pesquisa no Brasil), enquanto a primeira é alicerçada na teoria dos campos de Pierre Bourdieu (1989; 2004[a]; 2004[b]) e, especificamente, no conceito bourdieusiano de campo científico (1983) – oferecendo, portanto, maior precisão conceitual ao propósito do presente texto.

43 Presente nas discussões que demarcam a virada discursivo-filosófica do ensino de filosofia, apresentada na seção precedente, a dimensão metafilosófica do ensino de filosofia é considerada como um dos aspectos constitutivos do próprio campo de conhecimento Filosofia do Ensino de Filosofia, como será explorado em seção ulterior.

44 Cf., por exemplo, Obiols (2003).

45 Como em Obiols (1993[c]).

46 Cf.: Obiols; Agratti (1993); Obiols; Rabossi (1993; 2000).

Enseñanza de la Filosofía”⁴⁷) é considerado um marco para Ruggiero, sendo avaliado por este como “uma virada didática no campo do ensino da filosofia”⁴⁸. Como precursores da referida virada didático-filosófica, além de pesquisadoras e pesquisadores argentinos do Programa supracitado, Ruggiero menciona os nomes da chilena Olga Grau e dos uruguaios Isabel Gonzalez, Janett Tourn, Marisa Berttolini e Mauricio Langón, além dos brasileiros Elisete Tomazetti, Geraldo Horn, Sergio Sardi, Silvio Gallo e Walter Kohan – evidenciando que a perspectiva de pensar a “didática do filosofar” não como “um modo da didática, mas como *um modo específico de filosofar*”⁴⁹, inaugurada com a virada, ressoava não apenas na Argentina, mas em outros países da América Latina.

Fazendo uma analogia com o movimento desta “virada didática”, Ruggiero investiga se “poderíamos falar na atualidade de uma *virada filosófica* com relação à investigação teórica e metodológica em torno do ensino de filosofia”, uma vez que constata que “os estudos mais recentes sobre o ensino de filosofia têm progressivamente dado um perfil singular ao seu horizonte problemático, ampliando a concepção tradicional e o alcance da ‘didática da filosofia’, ligando-o mais com os próprios desenvolvimentos do campo filosófico”⁵⁰.

Um dos estudos a que faz menção Ruggiero diz respeito à obra *O ensino de filosofia como problema filosófico* (2009), de Alejandro Cerletti, cujo título evidencia a tese central sustentada pelo filósofo argentino. A ideia de que o ensino de filosofia é indissociável da própria filosofia e, portanto, não deve ser pensado fora do escopo filosófico é especificada pelo próprio Cerletti:

Se se trata de ensinar “filosofia”, seria preciso poder determinar, em primeiro lugar, o que será proposto sob essa denominação. Mas [...] a

47 Projeto desenvolvido por professores e professoras da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (UBA) e da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata (UNPL), e subsidiado pela Secretaria de Ciência e Tecnologia da UBA. Participaram do grupo fundador do projeto: Laura Agratti, Margarita Costa, Ana Claudia Couló, Martha Frassinetti de Gallo, Maria Cristina González, Guillermo Obiols, Eduardo Rabossi, Maria Isabel Santa Cruz e Nora Stigol. Ao grupo, posteriormente, juntaram-se Alcira Bonilla, Alejandro Cerletti e Graciela Vidiella (cf. Obiols; Rabossi (2000)).

48 Ruggiero, G. La formación de los profesores de Filosofía u la paradoja del “giro filosófico”. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 46, out./dez. 2012, p. 102.

49 Langón, M. Filosofia do ensino de filosofia. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org). *Filosofia do Ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 92, grifos do autor.

50 Ruggiero, G., op. cit., p. 102.

pergunta “que é filosofia?” constitui um tema próprio e fundamental da filosofia mesma, e não admite, de modo algum, uma resposta única. E mais, cada filosofia (ou cada filósofo) responde a essa pergunta, explícita ou implicitamente, desde o seu horizonte teórico [...]. O fato de, ao pretendermos ensinar filosofia, sermos conduzidos a, como um passo prévio, ter de ensaiar uma possível interrogação sobre o que é filosofia, e que essa tentativa suponha introduzir-se na filosofia, mostra que a sustentação de todo ensino de filosofia é, mais do que dialógica ou pedagógica, basicamente filosófica.⁵¹

Assim como – o que procuramos mostrar na seção inaugural do presente texto – não é possível compreender corretamente a perspectiva kantiana sobre ensino de filosofia sem entender o que o autor entende por filosofia, toda a concepção de ensino de filosofia exige que se considere o que está sendo denominado de filosofia. Se o ensaio de resposta à indagação “o que é filosofia?”, por sua vez, supõe um exercício filosófico, tem-se que a base das discussões sobre ensino de filosofia são, da mesma forma, filosóficas: “As interrogações ‘que é ensinar filosofia?’ e ‘que é filosofia?’ mantêm então relação direta que enlaça aspectos essenciais da filosofia e do filosofar”⁵². Em outra passagem de seu livro, Cerletti esmiúça as problematizações centrais envolvidas no vínculo entre a filosofia e seu ensino:

*Que significa “ensinar” filosofia? Pode-se ensinar filosofia sem ter uma concepção unívoca do que ela é? Que se ensina em seu nome? Quando se aprende filosofia? Que se aprende (certa informação, um proceder, uma atitude, etc.)? Pode-se ensinar a filosofar? O professor deve ser filósofo (se não o é, que se ensina)? Como influi o contexto – nível, características do grupo de alunos, instituição, etc. – no ensino? Que relação existe entre “a filosofia” e “a filosofia ensinada”?*⁵³

As questões colocadas pelo filósofo argentino não encerram o campo de reflexões sobre a temática do ensino de filosofia, mas sinalizam para a constituição de

51 Cerletti, A. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 14.

52 Idem.

53 Ibidem, p. 62.

“um campo novo de reflexão filosófica: a filosofia do ensino, que é o que a meu ver se deve depreender do adjetivo “filosófico” (de “ensino filosófico”). Poder-se-á, então, falar, e neste preciso sentido, de uma *filosofia do ensino filosófico*”⁵⁴.

Do mesmo modo como Agratti sinalizara, a partir da fecundidade da orientação de fundamento, a respeito da possibilidade de “configuração de uma área específica de reflexão filosófica em torno de seu próprio ensino”⁵⁵, Cerletti defende que a perspectiva filosófica assumida por pesquisadoras e pesquisadores do ensino de filosofia amplia o escopo da própria filosofia, criando um campo específico de pesquisa. Em texto escrito com Ruggiero, recupera o histórico das pesquisas sobre ensino de filosofia realizadas nos últimos vinte anos na Argentina. Sobre a singularidade do horizonte problemático das pesquisas sobre ensino de filosofia realizadas nos últimos vinte anos, asseveram Cerletti e Ruggiero que, nestes estudos,

*a concepção tradicional e o alcance da “didática da filosofia” foram ampliados e vinculados aos desenvolvimentos próprios do campo filosófico. Essa situação permitiu que o ensino de filosofia fosse abordado a partir de novas perspectivas e superasse a forma tradicional de abordá-lo, que o classificava na menção de algumas propostas didáticas para professores. É então possível definir problemas singulares e construir teoria, decorrentes da prática concreta de ensinar filosofia e da reflexão que a própria filosofia faz sobre suas condições de transmissão.*⁵⁶

Alguns destes problemas singulares constitutivos do campo da Filosofia do Ensino de Filosofia foram anteriormente elencados, em citação do próprio Cerletti. São também tematizados por Guillermo Obiols e Eduardo Rabossi em seu *La Filosofía y el filosofar*:

O ensino-aprendizagem da Filosofia cria um conjunto de problemas que são, ao mesmo tempo, importantes, peculiares e complexos. A importância deriva,

54 Cerletti, A. Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico. In: Gallo, S.; Cornelli, G.; Danealon, M. (Org). *Filosofia do Ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 66.

55 Agratti, L. Orientação de Fundamento: uma perspectiva problematizadora para a formação de professores em Filosofia. In: Kuiava, E. A.; Salgalli, I. J.; Carbonara, V. (Org.). *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2008[b], p. 184.

56 Cerletti, A.; Ruggiero, G. (Eds.). *Enseñar filosofía en los límites: un estudio sobre la enseñanza de la filosofía en el Conurbano Bonaerense*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2010, p. 15-16.

obviamente, do papel desempenhado pela Filosofia – o que se deseja que seja realizado pela formação intelectual dos educandos. A peculiaridade surge da natureza mesma da Filosofia: de suas divergências endêmicas sobre método e dos problemas básicos, de suas credenciais teóricas e de sua relevância prática. A complexidade é, naturalmente, uma consequência direta das duas características anteriores. Quando refletimos sobre o ensino-aprendizagem da Filosofia na prática, não somente temos que responder às perguntas canônicas que formularíamos a respeito de qualquer área do conhecimento (o que ensinar, como ensinar, por que ensinar), mas temos que decidir também, e ao mesmo tempo, sua localização na “pirâmide cognitiva” (a questão da importância) e suas características teóricas e práticas (a questão da peculiaridade).⁵⁷

Nota-se que Obiols e Rabossi qualificam os problemas concernentes ao ensino-aprendizagem da filosofia como importantes, peculiares e complexos. Se a importância diz respeito ao papel formativo da filosofia, a peculiaridade se assenta na natureza polissêmica da filosofia, da qual decorre a impossibilidade de uma perspectiva única sobre o ensino. Por conseguinte, desenha-se a complexidade dos problemas em questão: além das discussões sobre o que, o como e o por que ensinar, comuns ao ensino das demais áreas de conhecimento, quando se trata de ensinar filosofia, requerem-se também reflexões sobre a importância da filosofia na formação do educando e, igualmente, sobre as questões metafilosóficas anteriormente mencionadas. Exige-se um posicionamento na filosofia: “o filosofar é uma construção complexa em que cada filósofo, ou aprendiz de filósofo, incide singularmente *naquilo que há da filosofia*. [...] Quem filosofa pensará os problemas de seu mundo em, desde ou contra uma filosofia”⁵⁸.

Não obstante a complexidade dos problemas referentes ao ensino-aprendizagem da filosofia e a percepção dos filósofos e filósofas argentinos quanto ao início da consolidação de um campo disciplinar sobre a temática⁵⁹, Gus-

57 Obiols, G.; Rabossi, E. *La Filosofía y el filosofar: problemas en su enseñanza*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993, p. 7.

58 Cerletti, A. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 33.

59 Na obra *Enseñar filosofía en los límites: un estudio sobre la enseñanza de la filosofía en el Conurbano Bonaerense*, Cerletti e Ruggiero observam que “embora a questão do ensino de filosofia seja um assunto que, desde os pré-socráticos, atravessa quase toda a história da filosofia, é relativamente recente o interesse teórico dos filósofos em constituí-la em um campo especial de estudo e pesquisa” (2010, p. 15). Constatam ainda, tendo como referência o seu próprio país, que apenas “após os

tavo Ruggiero, em seu artigo “La formación de los profesores de Filosofía u la paradoja del ‘giro filosófico’” (2012), constata “que existe uma distância entre a riqueza e diversidade das propostas teóricas e metodológicas do campo disciplinar da didática da Filosofia que contrasta com a precariedade das práticas que um observador crítico registrara hoje em uma aula da escola secundária”⁶⁰. Para Ruggiero, as práticas em sala de aula são muito pouco filosóficas, fato decorrente de alguns problemas característicos dos cursos de formação de professores e professoras (e anteriormente diagnosticados por Obiols), a saber: a associação de pesquisa com originalidade e de ensino com repetição; a falta de problematização das concepções de filosofia; a ausência de problematizações acerca das concepções de ensino e das relações entre ensino e filosofia – perguntas como “o que quer dizer ensinar? O que quer dizer ensinar Filosofia? A Filosofia é ensinável?”⁶¹, por exemplo, nem sempre fazem parte do escopo dos cursos de formação docente.

A partir do diagnóstico acima, Ruggiero defende que, para a consolidação de um campo filosófico acerca da problemática do ensino de filosofia, faz-se necessário um distanciamento crítico da demanda usual de métodos e demais dispositivos de ensino por parte de licenciandos/as e formadores/as de professores/as, assumindo-se uma relação própria com a filosofia. Apenas a “reconstrução das razões pelas quais se quer ensinar Filosofia, tanto quanto o que se supõe que se fará em nome dela”, será capaz de promover “uma tarefa de *elucidación*, [...] de pensar o que se faz e saber o que se pensa”⁶². Nesse sentido, no já citado texto em coautoria com Cerletti, Ruggiero afirma:

Suspeitamos, então, que um professor de filosofia deveria submeter à crítica filosófica a própria aula de filosofia e a sua própria condição de professor. Quer dizer, através da investigação das representações que os professores têm sobre sua condição de filósofo/a e as do próprio ensino da

primeiros trabalhos que tiveram certa influência nas práticas concretas do ensino de filosofia, nas décadas de oitenta e dos anos noventa, a didática da filosofia começou a se consolidar como um campo disciplinar reconhecido” (CERLETTI, RUGGIERO, 2010, p. 15).

60 Ruggiero, G., op. cit., p. 104.

61 Ibidem, p. 107.

62 Ibidem, p. 109.

*filosofia, se poderia averiguar até que ponto a aula de filosofia constituiria um problema filosófico para os professores.*⁶³

Não cabe no escopo do presente texto uma eventual discussão sobre em que termos se poderia conceber uma *filosofia de professores*⁶⁴. Atenta-se tão somente à necessidade de estender a problematização filosófica presente nas pesquisas do campo da Filosofia do Ensino de Filosofia à filosofia efetivamente praticada em sala de aula. O diagnóstico dos/as colegas argentinos pode servir de alerta para o movimento instaurado no Brasil de *dar cidadania* filosófica ao ensino de filosofia, mencionado por Gallo. Por um lado, pesquisas recentes⁶⁵ mostram que as questões sobre a filosofia e seu ensino passaram a ser tematizadas em pesquisas de graduação (iniciação científica e trabalho de conclusão de curso) e pós-graduação (mestrado e doutorado), assim como compartilhadas em eventos científicos – gerando produções de diversas naturezas, como livros, artigos, capítulos de livros e trabalhos completos publicados em anais de evento. Por outro, pergunta-se: o teor daquilo que é pesquisado coaduna com a ideia de refletir filosoficamente sobre o ensino de filosofia? Ou tais pesquisas continuam sendo orientadas pela perspectiva didaticista identificada por Agratti (2008[a], 2008[b])? Ademais: em que medida os professores e professoras da Educação Básica, em seu ofício docente, assumem a perspectiva filosófica do ensino de filosofia inaugurada com a virada discursivo-filosófica das pesquisas realizadas no Brasil? A seção final do presente artigo visa, à guisa de conclusão, problematizar – a partir de reflexões provocadas pelo legado argentino – alguns aspectos decorrentes da virada discursivo-filosófica ora tematizada.

À guisa de conclusão: problematizações do e sobre o campo

Nas seções precedentes, procurou-se reconstituir alguns marcos históricos e alguns aspectos do debate que caracterizaram a intitulada *virada discursivo-filosófica do ensino de filosofia*. Buscou-se, igualmente, identificar alguns textos e filósofos/os argentinas/os que influenciaram os termos em que a referida

63 Cerletti, A.; Ruggiero, G. (Eds.). *Enseñar filosofía en los límites: un estudio sobre la enseñanza de la filosofía en el Conurbano Bonaerense*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2010, p. 55-56.

64 Sobre o assunto, cf. Châtelet (1971) e Gelamo (2009).

65 Cf. Velasco (2019, 2020 e 2022[b]).

virada se deu. Uma virada discursivo-filosófica que, como visto, pretendia “uma territorialização do ensino de filosofia como responsabilidade da filosofia, território de investigação e pesquisa genuinamente filosófico e lugar onde as práticas de ensinar e aprender filosofia não são separadas do exercício de filosofar”⁶⁶. Cabe perguntar: cerca de duas décadas depois da virada em questão, pode-se identificar efetivamente um campo de conhecimento de problematizações filosóficas sobre o ensino e a aprendizagem em filosofia?

Entre 2019 e 2021, pesquisadores e pesquisadoras do GT da ANPOF Filosofar e Ensinar a Filosofar realizaram um trabalho de mapeamento do acervo da área de Ensino de Filosofia no Brasil, atendo-se primordialmente à identificação de produções bibliográficas, teses e dissertações sobre a temática do ensino de filosofia.

Os números obtidos no referido mapeamento do acervo da área⁶⁷ permitem afirmarmos que o movimento iniciado com a virada discursivo-filosófica na década de 2000 teve, vinte anos depois, um significativo crescimento, capilarização e amadurecimento, ocupando no mês de outubro de 2021 a página institucional e as redes sociais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia. O intitulado mês ANPOF “Ensino de filosofia: por uma cidadania filosófica do campo”⁶⁸ colocou no centro de discussão da comunidade filosófica nacional o campo de conhecimento que se produz em torno do ensino de filosofia, compartilhando iniciativas, dados das produções e o debate em torno da problemática filosófica do campo. Por conseguinte, as produções identificadas nas últimas duas décadas e “o amadurecimento da área nos permite[m]”, enfim, “debruçar sobre o que temos feito e procurar identificar, naquilo que é efetivamente realizado, nossa especificidade”⁶⁹ – levando a cabo o debate inaugurado nos anos 2000 com a virada filosófica do ensino de filosofia.

66 Rodrigues, A.; Gelamo, R. P., op. cit., p. 36.

67 Segundo a subcomissão do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar responsável pela coleta do acervo do grupo, apenas entre os membros do GT contabilizam-se, em 20 anos, cerca de 170 livros, 500 artigos, 540 capítulos de livros, 270 trabalhos completos em anais de evento e 145 projetos de pesquisa sobre ensino de filosofia. Na comunidade brasileira mais ampla, foram publicados 34 dossiês temáticos, e defendidas 265 dissertações profissionais, 239 dissertações acadêmicas e 53 teses de doutorado (cf. Velasco, 2020, assim como o repositório em que parte desta produção é publicizada: disponível em: <https://lapefil.pesquisa.ufabc.edu.br/acervo/>. Acesso: 04 jul. 2022).

68 Cf. Velasco (2022[b]).

69 Rodrigues, A.; Gelamo, R. P., op.cit., p. 12.

Um primeiro estudo de identificação do distintivo do campo foi publicado no artigo “O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras” (VELASCO, 2022[a]), no qual, todavia, toma-se como matéria-prima não as produções, mas seus autores e autoras – ou, em termos bourdieusianos, seus *produtores* – os/as agentes sociais que produzem e estruturam o campo⁷⁰. A fim de dar densidade filosófica ao debate sobre o estatuto epistemológico do ensino de filosofia, cabe confrontarmos as teses desse estudo inaugural com as produções oriundas e definidoras do próprio campo.

No supra referido texto, as/os agentes sociais que produzem e estruturam o campo sustentam que “as questões-objeto da área são 1) indissociáveis da pergunta ‘que Filosofia?’ [...] e, nesse sentido, só podem ser pensadas dentro da própria Filosofia; 2) intrínsecas à prática; 3) permeadas por um compromisso político”⁷¹; cada uma das dimensões em questão compõe, segundo os pesquisadores e pesquisadoras da área, o *estatuto epistemológico* do Ensino de Filosofia. Este, portanto, teria como traço distintivo o atravessamento por questões metafilosóficas: o que é filosofia? Que relação mantenho com a filosofia? De que modo esta relação implica no meu ofício docente? Teria como característica, também, o indissociável vínculo entre teoria e prática, uma vez que o “campo [do Ensino de Filosofia] é estéril sem o chão da sala de aula, sem o chão da escola ou da universidade, enfim, sem as práticas mobilizadas por aquelas e aqueles envolvidos com esse ensino e essa aprendizagem”⁷². Por fim, uma terceira dimensão do campo do Ensino de Filosofia consistiria no compromisso político, entendido tanto no sentido mais amplo, de uma formação filosófica que contribua para uma educação de qualidade, como no sentido mais restrito da responsabilidade de discutir temas e problemas contemporâneos sob o olhar da filosofia.

70 Notadamente, os/as agentes participantes da pesquisa foram os/as integrantes do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar (ANPOF). Foram também ouvidos/as colegas do Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN/CEFET-RJ) e do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), além de pesquisadores/as que têm produção e orientação na área.

71 Velasco, P. D. N. O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras. *Pro-Posições*. Campinas, SP, v. 33, 2022[a], p. 9-10.

72 Velasco, P. D. N. Revisitando minha trajetória de pesquisa junto ao Enfilo: problematizações sobre (não tão) velhas (mas sempre caras) questões. In: RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. (Org.). *Percepções sobre o ensino de filosofia: registros de um tempo e seus movimentos*. Marília: Oficina Universitária, 2021, p. 30.

As três dimensões constitutivas, segundo seus agentes sociais, do estatuto epistemológico do campo do Ensino de Filosofia, ora aludidas, são exploradas no artigo em voga, o qual ainda discute a dificuldade de precisar os limites do campo, visto que se trata de uma área “de interface – interface entre teoria e prática; interface entre Filosofia e formação; interface entre Filosofia, Educação, Ensino e chão da sala de aula”⁷³. Não obstante o caráter de interface, a virada filosófica iniciada em 2000 – compartilhada por pesquisadoras e pesquisadores da Argentina e de outros países da América Latina – aponta para o movimento de recepção do ensino de filosofia, no Brasil, por filósofas e filósofos.

A reconstituição histórica da virada discursivo-filosófica a partir do legado argentino, por sua vez, permite averiguarmos que o estatuto epistemológico do campo tal como levantado por pesquisadoras e pesquisadores da área coincide, em grande medida, com a qualificação dos problemas descrita por Rabossi e Obiols. Como anteriormente dito, a complexidade dos problemas do campo para estes autores é devido à polissemia da filosofia e ao conseqüente caráter metafilosófico do seu ensino. As questões que se impõem, neste momento, àquelas e àqueles que constituem o campo do ensino de filosofia no Brasil, passam a ser outras: em que medida as dimensões identificadas por pesquisadoras e pesquisadores da área estão presentes nas produções do campo? E caso não estejam, quais seriam as peculiaridades das obras sobre/em ensino de filosofia? Ademais: aquilo que é distintivo destas produções permite efetivamente a definição de um campo científico (BOURDIEU, 1983)?

Acrescentam-se, ainda, as seguintes indagações: em que sentido levamos a cabo a proposta de enfrentar as questões metafilosóficas quando se trata não apenas das pesquisas teóricas sobre o tema, mas dos cursos de formação, ou seja, das licenciaturas em filosofia, e da prática cotidiana do trabalho filosófico nas escolas? E mesmo com relação às pesquisas acadêmicas: ainda que pese o volume de produções nacionais sobre a temática em questão, pode-se dizer, na esteira da proposta de Agratti (2008[b]), que desenvolvemos pesquisas baseadas na orientação de fundamento e, portanto, é possível a identificação de uma área específica de reflexão filosófica em torno de seu ensino? Ou as produções se caracterizam pela orientação didaticista (justapondo a filosofia e as técnicas para ensinar filosofia) e, quando muito, pela orientação filosófico-didática (com a pergunta pelo sentido da filosofia antecedendo a configuração das estratégias didáticas)?

73 Velasco, P. D. N. O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras. *Pro-Posições*. Campinas, SP, v. 33, 2022[a], p. 21.

O presente texto não pretende adentrar a discussão, pois se trata, neste espaço, de ensaiar um passo prévio, procurando constituir e delimitar a problemática do campo. Há que se fazer uma análise crítica das produções bibliográficas e das teses e dissertações acadêmicas que têm a temática em seu bojo, e problematizar o ensino de filosofia como campo de conhecimento – investigando aspectos distintivos das pesquisas sobre a temática do ensino de filosofia, realizadas em território brasileiro, assim como discutindo em que sentido é possível definirmos um campo científico intitulado Filosofia do Ensino de Filosofia. Trabalho similar deve ser feito junto aos professores e professoras que atuam nas escolas: apenas a partir de um diagnóstico daquilo que é feito, nas escolas, em nome da filosofia (objetivos formativos, conteúdos, competências e habilidades, materiais didáticos etc.), será possível pensarmos modos de minimizar “a distância entre o que fazemos e o que queremos fazer como professores e professoras”⁷⁴. Uma ação que permitirá, enfim, estabelecermos novas relações com a própria filosofia, consolidando a virada discursivo-filosófica do ensino de filosofia e oferecendo densidade filosófica ao legado argentino e à problemática do campo. Ao se firmar, fortalecer e potencializar a filosofia no e do ensino de filosofia no Brasil, o problema do ensino de filosofia deixará, enfim, de ser “parcialmente determinado”⁷⁵ para ser assumido e reconhecido tal como especificado pela filósofa argentina Vera Waksman: “um problema que requer ser pensado, e não simplesmente resolvido”⁷⁶; ou, em outros termos, como um genuíno e significativo problema filosófico.

Referências

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

74 Cerletti, A.; Ruggiero, G. (Eds.). *Enseñar filosofía en los límites: un estudio sobre la enseñanza de la filosofía en el Conurbano Bonaerense*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2010, p. 65.

75 Carrilho, M. M., op. cit., p. 22.

76 Waksman, V. Da tensão do pensar: sentidos da filosofia com crianças. In: Kohan, W. (Org.). *Ensino de Filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 176.

- AGRATTI, L. Orientação de Fundamento: uma perspectiva problematizadora para a formação de professores em Filosofia. In: KUIAVA, E. A.; SALGALLI, I. J.; CARBONARA, V. (Org.). *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2008[b], p. 181-191.
- BOTO, C. O Emílio como categoria operatória do pensamento rousseauiano. In: MARQUES, J. O. A. (Org.). *Verdades e Mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005, p. 369-387.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155. - (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989, p. 59-73.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004[a].
- BOURDIEU, P. *Para uma sociologia da ciência*. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2004[b].
- CARRILHO, M. M. *Razão e transmissão da filosofia*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1987.
- CERLETTI, A. Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do Ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 61-69.
- CERLETTI, A. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CERLETTI, A.; RUGGIERO, G. (Eds.). *Enseñar filosofía en los límites: un estudio sobre la enseñanza de la filosofía en el Conurbano Bonaerense*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2010.
- CHÂTELET, F. *La filosofía de los profesores*. Tradução de Ignacio Romero de Solís. Madrid: Bernard Grasset y Editorial Fundamentos, 1971.
- CORNELLI, G. Apresentação. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do Ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-14.
- DANELON, Márcio. Apresentação do dossiê. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 22, n. 44, jul/dez, p. 15-22, 2008.
- GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do Ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GALLO, S. Apresentação. In: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (Org.). *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 9-12.
- GALLO, S. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- GALLO, S. Prefácio. In: TOMAZETTI, E. (Org.). *Ensino de Filosofia: experiências, problematizações e perspectivas*. Curitiba, PR: Appris, 2015, p. 12-16.

- GELAMO, R. P. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Tradução de Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).
- KANT, I. *Lógica*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.
- KOHAN, W. O. Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. In: KOHAN, W. O.; LEAL, B.; TEIXEIRA, A. S. (Org.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 21-73.
- LANGÓN, M. Filosofia do ensino de filosofia. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do Ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 90-100.
- MARTIN, L. F. B.; VELASCO, P. D. N. Filosofia e método em Kant: para além da dicotomia entre aprender filosofia e aprender a filosofar. In: VELASCO, P. D. N. (Org.). *Ensino – de qual? – Filosofia: ensaios a contrapelo*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019, 139-161.
- LEOPOLDO E SILVA, F. Função social do filósofo. In: ARANTES, P. et al. (Org.). *A filosofia e seu ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995, p. 9-22.
- NASCIMENTO, C. L. L. A área Ensino de Filosofia nos cursos de licenciatura em Filosofia: um estudo preliminar. *Coluna ANPOF*, 17/09/2020.
- NUNES, B. Apresentação. In: PLATÃO. *Diálogos. A República*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Volumes VI e VII. Belém: Universidade Federal do Pará, 1976, p. 5-40. - (Coleção Amazônica)
- OBIOLS, G. Una misión casi imposible: enseñar a enseñar filosofía. In: OBIOLS, G.; FRASSINETI, M. (Ed.). *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*. Buenos Aires: A-Z, 1993[a], p. 1-4.
- OBIOLS, G. Las grandes modalidades de la enseñanza filosófica. In: OBIOLS, G.; FRASSINETI, M. (Ed.). *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*. Buenos Aires: A-Z Editora, 1993[b], p. 53-56.
- OBIOLS, G. Proyecto de lineamientos curriculares básicos para el área de filosofía en la escuela secundaria. In: OBIOLS, G.; RABOSI, E. *La Filosofía y el filosofar: problemas en su enseñanza*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993[c], p. 143-157.
- OBIOLS, G. O ensino de filosofia na Argentina: apresentação, problemas e perspectivas. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do Ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 115-133.
- _____; AGRATTI, L. Concepciones de la filosofía y enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria: un análisis a través de los programas y los libros de texto. In: OBIOLS, G.; RABOSI, E. *La Filosofía y el filosofar: problemas en su enseñanza*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993, p. 123-135.
- _____; _____. *La enseñanza de la Filosofía en debate*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

PLATÃO. *Diálogos. Apologia de Sócrates, Critão, Menão, Hípias maior e outros*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Volumes I e II. Belém: Universidade Federal do Pará, 1980. - (Coleção Amazônica)

RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. Ensino de filosofia: notas sobre o campo e sua constituição. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.35, n.74, p 1-42, mai./ago. 2021.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou Da Educação*. 4ª edição. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

SALAZAR BONDY, S. *Didáctica de la Filosofía*. Lima: Universo, 1968.

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

TOMAZETTI, E. M. Produção discursiva sobre ensino e aprendizagem filosófica. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 83-98, out./dez. 2012 [a].

TOMAZETTI, E. M. Formação e Arte de viver: o que se ensina quando se ensina Filosofia?. In: PAGNI, P. A.; BUENO, S. F.; GELAMO, R. P. (Org.) *Biopolítica, arte de viver e educação*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012 [b], p. 229-247.

_____. Papel da Filosofia na formação de educadores. In: SEVERINO, A. J.; LORIERI, M. A.; GALLO, S. (Org.). *O papel formativo da filosofia*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 69-84.

VELASCO, P. D. N. Docência e formação em filosofia: para pensar o tempo presente. In: PAGOTTO-EUSÉBIO, M. S.; ALMEIDA, R. (Org.). *O que é isto, a Filosofia [na escola]*? São Paulo: Editora Laços - Selo Képos, 2014, p. 11-31.

_____. Ensino de Filosofia como campo de conhecimento: brevíssimo estado da arte. *Revista Estudos de Filosofia e Ensino*, v. 1, n. 1, p. 6-21, 2019.

_____. *Filosofar e Ensinar a Filosofar*: registros do GT da ANPOF – 2006-2018. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020. – (coleções; 4).

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

_____. O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras. *Pro-Posições*. Campinas, SP, v. 33, p. 1-26, 2022 [a].

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

WAKSMAN, V. Da tensão do pensar: sentidos da filosofia com crianças. In: KOHAN, W. (Org.). *Ensino de Filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 171-180.