

O ENSINO DE FILOSOFIA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: REVENDO O CONTEXTO LEGAL E AS MUDANÇAS RECENTES

TEACHING PHILOSOPHY IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM: REVIEWING THE LEGAL CONTEXT AND ACTUAL CHANGES

Marcos Alves Pereira¹
José França Neto²

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná/Prof-Filo/Núcleo Unimontes; professor da rede estadual de ensino de Minas Gerais; e-mail: marcos.alves.pereira@educacao.mg.gov.br

² Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB); professor da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes); e-mail: francaneto@gmail.com

Resumo

O presente artigo tentará pesquisar o campo dos estudos filosóficos, a problemática que versa acerca do Ensino de Filosofia nos dias atuais. Assim, o objetivo principal dessa pesquisa consistiu em saber se a questão do Ensino de Filosofia – seus problemas, limites, implicações e consequências – é um problema relacionado aos métodos tradicionais de ensino ou, a especificidade do Ensino de Filosofia no Ensino Médio, se a causa que o afeta se deve à ausência de uma didática teórica e práticas específicas quanto ao Ensino Médio brasileiro. Nossa pesquisa centrou atenção aos estudos teóricos e práticos sobre o Ensino de Filosofia a partir do Professor Sílvio Gallo, tendo também como fundamento teórico a obra *O que é a filosofia*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Palavras-chave: Ensino; Filosofia; Ensino de Filosofia; Metodologia de Ensino.

Abstract

This article intends to research the field of philosophical studies, the problem that deals with the Teaching of Philosophy today. Thus, the main objective of this research was to know if the issue of Philosophy Teaching - its problems, limits, implications and consequences - is a problem related to traditional teaching methods or, the specificity of Philosophy Teaching in High School, if the cause that affects it is due to the absence of theoretical didactics and specific practices regarding Brazilian high school. Our research focused attention on theoretical and practical studies on the Teaching of

Philosophy from Professor Sílvio Gallo, also having as a theoretical foundation the work *What is Philosophy*, by Gilles Deleuze and Félix Guattari.

Keywords: Teaching; Philosophy; Philosophy teaching; Teaching Methodology.

Introdução

O presente artigo é parte do resultado de pesquisa de dissertação de mestrado desenvolvida com o objetivo de analisar os problemas existentes em relação ao Ensino de Filosofia no Brasil, principalmente na educação básica. Por tratar-se de uma pesquisa de cunho teórico-prático, a metodologia utilizada centrou atenção nos estudos sobre o Ensino de Filosofia a partir do Professor Sílvio Gallo e a obra *O que é a filosofia* de Deleuze e Guattari.

No campo da pedagogia e dos estudos em filosofia, a problemática que versa acerca do Ensino de Filosofia ocupa, nos dias atuais, um lugar central. O Ensino de Filosofia – seus problemas, limites, implicações e consequências – é um problema relacionado aos métodos de ensino, e tem levado educadores e pesquisadores a desenvolver uma série de análises que perpassam por diversas áreas da Educação, da metodologia de ensino à prática de ensino, da didática à análise metodológica.

De Platão a Deleuze, questionamentos que se propõem a sondar a origem da filosofia ou mesmo a se perguntar pelo o que ela é, têm levantado interessantes argumentos. Além dessas questões de ordem interna à estrutura da filosofia enquanto disciplina, também existem aquelas que dizem respeito à formação dos profissionais licenciados que trabalham com o Ensino de Filosofia, objetivamente no Ensino Médio brasileiro. Em nosso entendimento, essa última assertiva escapa ao campo próprio da filosofia, pertencendo mais propriamente ao campo de investigação da metodologia de ensino ou à didática, deslocando a problemática que envolve o Ensino de Filosofia para o âmbito dos problemas da educação brasileira.

1. Análise histórica acerca do ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro

A Filosofia, enquanto uma atividade do pensamento, carrega desde a sua gênese um caráter “esquivo” que não permite que tracemos de uma vez por todas sua definição precisa e

nem mesmo um único objeto específico de estudo. Neste sentido, a filosofia pode ser definida de muitas maneiras, o que a faz assumir e adotar em seu bojo analítico e histórico muitos objetos de estudo. Grosso modo, essa indefinição do que seja a filosofia torna o seu ensino extremamente complexo, mas não impossível. No entendimento de Sílvio Gallo (2016a), a filosofia seria uma disciplina múltipla, dotada de uma multiplicidade de escolas e vertentes, de uma compreensão sempre em aberto, como diz o autor:

a filosofia é um exercício de e na solidão. Nesse contexto, devemos perguntar: a filosofia, esse exercício de solidão, é ensinável? É “aprendível”? É transmissível, feito um vírus, que passa de um indivíduo a outro, ou mesmo de um indivíduo a muitos outros? Ou devemos nos resignar a admitir que a filosofia não se transmite, não se ensina, não se aprende? (...) Estou, pois, convencido de que é possível ensinar filosofia, e também de que é possível aprender filosofia. Que é possível socializar esse exercício de solidão. Mas não podemos nos acomodar a certezas fáceis: precisamos questioná-las, de novo e uma vez mais. (...) discutir a “ensinabilidade” da filosofia, buscando superar a célebre discussão sobre se ensinamos a filosofia ou se ensinamos a filosofar. Isso feito, precisaremos ainda interrogar: há algo de específico em ensinar filosofia? Ou, para dizer de outro modo: ao praticarmos o ensino de filosofia, nós o fazemos nos servindo de uma “didática geral” (...) ou de uma didática específica? (...) a especificidade da filosofia – e, portanto, também de seu ensino – está no ato de criação de conceitos. É esse ato que faz da filosofia propriamente filosofia. Assim sendo, se desejamos um ensino de filosofia “filosófico”, precisamos desenvolvê-lo mediante o trato com os conceitos (...) na qual professores e estudantes manejem os conceitos criados na história da filosofia como ferramentas a serviço da resolução de problemas e, com base em problemas específicos, busquem também criar conceitos filosóficos (GALLO, 2016a, p. 19-20).

Diferentemente de outras áreas do conhecimento, por exemplo, a ciência, que desenvolvem suas experiências com o pensamento a partir de sentenças, proposições ou enunciados, a filosofia pensa a partir de conceitos. Nesse aspecto, Deleuze e Guattari afirmam que “o conceito não é discursivo, e a filosofia não é uma formação discursiva, porque não encadeia proposições. É a confusão do conceito com a proposição que faz acreditar na existência de conceitos científicos, e que considera a proposição como uma verdadeira *intensão*” (DELEUZE; GUATARI, 2016, p. 30) (grifos dos autores). Por consequência, o conceito não pode ser uma proposição, pois proposições não são de forma alguma uma intenção. As proposições definem-se por sua referência ou pela relação com o estado de coisas.

Relacionando a questão da “filosofia tomada a partir dos conceitos” com a aprendizagem de filosofia, de acordo com Deleuze (2006, p. 237) “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender (...)”, sendo que para ele o aprendizado é resultante de um encontro de signos. Nesta mesma perspectiva, reforçando a tese deleuziana, Aspis e Gallo (2009), concluem que o aprendizado somente se faz com o enfrentamento de problemas,

sejam eles práticos ou especulativos, sendo que de algum modo o aprendizado dá-se no inconsciente, na medida em que os problemas enfrentados são sempre problemas da ordem do sensível, ainda não racionalizados, porque a racionalização dos problemas e do próprio aprendizado é sempre um momento posterior. Nesses termos, devemos admitir que não há métodos para aprender. O aprender e a aprendizagem constituem-se, portanto, em algo inusitado, que foge ao nosso controle e a racionalização. Então, se não há métodos para aprender, e não havendo métodos para aprender filosofia, haveria métodos para ensinar? E, em nosso caso específico, métodos para ensinar filosofia?

Dessa maneira, será do questionamento supracitado que uma gama de problemas ligados à metodologia do ensino de Filosofia irá surgir. Entretanto, é importante destacar que não saber como alguém aprende (filosofia), não significa dizer que não sabemos como alguém ensina (filosofia), porque ao dizer que o aprendizado é uma espécie de acontecimento, que foge ao nosso controle ou racionalização, não significa dizer que o ensino se faz ao acaso.

Os estudos de Sílvio Gallo sobre a prática docente em filosofia têm nos proporcionado uma nova maneira de pensar as condições de possibilidades deste campo dentro do Ensino Médio brasileiro. Foi pensando em tais condições que objetivamos levantar certas questões sobre os métodos de Ensino de Filosofia no Ensino Médio da Educação Básica brasileira e, em especial, sobre a existência ou não de uma didática teórica e prática. Contudo, este ensino e a sua complexidade metodológica pode ser decorrente não só de questões de ordem política e econômica, mas da sua falta de tradição, como observa Gallo (2004, p. 75), “consideramos bastante legítima esta preocupação no caso dos professores de filosofia por diversos motivos adicionais que esta disciplina encontra, como a atual falta de tradição desse ensino nas escolas”. Pois, muito mais do que simples problemas de ordem semântica ou de métodos, os problemas que envolvem o Ensino de Filosofia devem ser tratados à luz da própria atividade filosófica, isto é, pensamos que a análise acerca da educação, prática e Ensino de Filosofia há de ser filosófica e não uma mera narração e repetição de fatos ocorridos dentro da História da Filosofia.

Essas questões são pertinentes, uma vez que os nossos alunos questionam sobre a importância das aulas de filosofia. Talvez isso seja um reflexo da própria sociedade brasileira,³ que de forma equivocada insiste no discurso com as indagações sobre a real importância do Ensino de Filosofia para a juventude. Algo que não acontece com as outras

³ Fazemos referência aqui aos seguimentos da sociedade brasileira que visam simplesmente atender aos interesses da sociedade de consumo em nome da “economia”. Bem como parte da classe política brasileira, que por incapacidade intelectual ou mesmo interesses obscuros não reconhecem o valor dessa nobre disciplina.

disciplinas do Ensino Médio, como por exemplo, a Matemática, a Língua Portuguesa, a Biologia, a Física ou a Química. Pensamos que os problemas relacionados ao Ensino de Filosofia se tornam questionáveis devido à forma como seu conteúdo é trabalhado em sala de aula. Entendemos que determinados assuntos, que são próprios da filosofia, como a Metafísica por exemplo, e por não pertencerem à realidade cotidiana das diversas profissões exercidas atualmente que é colocado pelo “Mundo do Trabalho”⁴. Pois, a educação que é imposta acaba se tornando um tipo de ensino voltado para formação de mão de obra, dessa forma, acabam por não despertar nos alunos interesse por assuntos filosóficos, o que acirra o debate sobre a importância do Ensino de Filosofia na sociedade brasileira, já que em tese para os nossos governantes, ou parte deles, a educação, e portanto, o seu ensino deve ser voltado exclusivamente para atender o mercado de trabalho.

2. O Ensino de Filosofia na Educação Básica

Em termos da recente história do Ensino de Filosofia no Brasil é sabido que a filosofia tornou-se disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio a partir de 2008, com a aprovação da Lei n. 11. 684. De acordo com Gallo (2017), o projeto aprovado mudou a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9394/1996), que indicava apenas a necessidade de se trabalhar “conteúdos de filosofia” nesse nível de ensino. Embora alguns falem em “retorno da filosofia”, pensamos ser mais apropriado falar em “introdução da filosofia no Ensino Médio”.

Vários trabalhos⁵ que traçam a história da presença da disciplina nos currículos da educação brasileira mostram que ele nunca foi “universal” como é agora: em todas as séries do nível médio no território nacional. A introdução da disciplina nos currículos do Ensino Médio não foi, porém, obra do acaso. Depois que a reforma do ensino levada a cabo pelo regime militar (por meio da Lei n. 5692/1971) excluiu a filosofia do rol de disciplinas do segundo grau, constituiu-se um movimento pela “volta da filosofia ao segundo grau”. Nele se engajaram os departamentos de filosofia das universidades brasileiras, os estudantes universitários de filosofia e algumas associações da sociedade civil. Entre meados das décadas de 1970 e de 1980, vários encontros foram realizados, diversos textos e livros foram

⁴ Mundo do Trabalho aqui, além de ser as profissões existentes e exercidas na sociedade, também é um projeto da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais que existe nas escolas da cidade de Montes Claros - MG, e que trata das profissões na sociedade em que vivemos, na qual os nossos estudantes devem se posicionar em relação as profissões que desejam exercer.

⁵ Dentre estes trabalhos podemos citar Alves (2002); Cartolano (1985); Galina (2000); Horn (2000).

publicados e manifestações públicas foram organizadas. Em 1985, uma lei complementar permitiu que, em alguns estados brasileiros, a filosofia figurasse como disciplina optativa.

Com a redemocratização do país e a Constituição de 1988, segundo Gallo (2017), começou-se a discutir uma nova LDB. Um projeto de lei que tramitou pelo Congresso Nacional, elaborado com ampla participação da sociedade civil, previa a filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio. Porém, o governo optou por um texto substitutivo, muito mais enxuto e flexível, e a Lei n. 9394/1996 acabou por indicar apenas que estudantes do Ensino Médio deveriam ter acesso aos “conhecimentos de filosofia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Embora representasse um avanço, essa formulação não garantia, de fato, a presença da filosofia nas escolas. Entre 1997 e 2008, as atuações da frente acadêmica, formada pelas universidades brasileiras, incentivaram a reflexão sobre o Ensino de Filosofia quando a presença dessa disciplina nas escolas se mostrou possível. Uma série de seminários e congressos locais, regionais e nacionais foram realizados, vários livros e artigos foram publicados. Consolidando um campo de pesquisa, pensamento e produção sobre o Ensino de Filosofia no Brasil, mesmo que de forma ainda muito tímida, nos levando a um patamar que não existia anteriormente.

Vale lembrar que, por mais encanto que possamos demonstrar quanto ao Ensino de Filosofia, de nada servirá para os nossos educandos do Ensino Médio se estes não forem capazes de demonstrar o aprendizado nos vestibulares e processos seletivos sobre aquilo que diz respeito à Filosofia, ou o que se espera do seu ensino. Essa obrigatoriedade da aprendizagem das questões em Filosofia às vezes aparece como algo relevante apenas para acerto de questões. Ou seja, para somar pontos em um processo seletivo. Dessa forma, a maioria dos professores já deve saber lidar com aquela famosa pergunta: “essa matéria vai cair no vestibular?” Assim, o Ensino de Filosofia se apresenta tradicionalmente apenas como algo mecânico no Ensino Médio, uma visão completamente equivocada acerca da filosofia e de seu ensino.

Ao analisarmos as exigências feitas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que tratam os conteúdos de Filosofia como temas transversais, e são organizados nos livros didáticos oficialmente adotados pelas escolas de Ensino Médio, nota-se uma discrepância de realidades metodológicas. Contudo, é importante deixar claro a diferença existente entre interdisciplinaridade e transversalidade⁶, o que é curiosamente confundido em alguns

⁶ Apesar de tanto a interdisciplinaridade quanto a transversalidade rejeitarem a concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, acabados ou fechados, a interdisciplinaridade se refere à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento e a transversalidade à dimensão didática. Ou seja, a interdisciplinaridade questiona a visão compartimentada da realidade sobre a qual a escola se constituiu, trabalha

momentos pelos “gestores da educação” e nos leva a uma série de questionamentos sobre o Ensino de Filosofia. Nesse sentido, cabe aqui um questionamento: “como então desenvolver um trabalho que possa de fato ser filosófico? E que possa ser um legítimo trabalho de Filosofia?”. A esse respeito, as palavras de Gallo (2016) são pontuais:

justificar um espaço para a filosofia nos currículos da educação básica apenas de modo instrumental – isto é, a filosofia a serviço de algo, como a cidadania – é, portanto, essencialmente antifilosófico. Considerando a argumentação presente nos PCNEM – que vê na filosofia uma preparação abrangente do indivíduo, fazendo parte de sua introdução no universo da cultura e das técnicas para aí transitar -, prefiro apostar no ensino de filosofia como um fim em si mesmo, para além de qualquer tutela, seja ela cidadã ou moral (GALLO, 2016, p. 21-22).

Por um lado, a formação em Licenciatura em Filosofia, de forma geral, é feita a partir da História da Filosofia, a qual ressalta os contextos históricos como meio de ancoragem das mais diferentes teorias filosóficas. Como ocorre nas mais diferentes universidades brasileiras, a grade curricular do Curso de Filosofia é sempre elaborada a partir da “História da filosofia Antiga”, subindo gradativamente, e por etapas repetitivas, até atingirmos a “História da filosofia contemporânea”.

Na outra ponta, quando partimos para o exercício da docência na Educação Básica, em especial no Ensino Médio, temos os livros didáticos que, dependendo de cada instituição de ensino ou mudança de direção, podem abordar sob a perspectiva temática ou histórica, contrariando assim o sugerido pelo Conteúdo Básico Comum (CBC) e o ensinado na universidade. Tais disciplinas podem não contribuir para a formação do futuro professor de filosofia no Ensino Médio, pois corre o risco de serem ministradas por “amantes” do enciclopedismo. O termo enciclopedismo⁷ pode ser entendido como um Ensino de Filosofia unicamente através de termos simplesmente “memorizados ou jargões conceituais” na história da filosofia. Mesmo que essa tipologia de ensino mal elaborada seja profusamente aplicada no Ensino Médio, “contaminando” assim esse futuro profissional, o que deve estar em jogo é a preparação de um professor militante, um professor de resistência, que lide com a filosofia transformadora, com um ensino capaz de afetar o seu educando, como afirma Gallo (2016):

fazendo conexões entre os conhecimentos das diferentes disciplinas. Já a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, são os assuntos que permeiam o conteúdo disciplinar, possibilitando a referência à sistemas construídos na realidade dos alunos. Portanto, a *transversalidade* permite a integração dos conhecimentos escolares e a *interdisciplinaridade* permite a comunicação *entre* eles.

⁷ Enciclopedismo como método de lecionar unicamente com o objetivo de memorização para resolução de exercícios e provas em salas de aulas ou vestibulares. Esse método é bem comum e visto por vários profissionais e empresários da educação como método de sucesso.

por outro lado, podemos pensar no professor militante. Qual o sentido hoje desse professor militante, o que seria ele? Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo. Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras (GALLO, 2016, p. 61).

Por esse e outros motivos o Ensino de Filosofia deve ser avesso ao enciclopedismo, o que em várias instituições de ensino aparece como mecanismo obrigatório e que no seu ensino habitual nada provoca, a não ser uma mera memorização momentânea com fins específicos, como realizar uma simples prova bimestral ou mesmo um vestibular.

Segundo o Ministério da Educação, os temas transversais correspondem a questões presentes na vida cotidiana do aluno e foram integrados no currículo por meio do que se chama de transversalidade, isto é, pretende-se que tais temas integrem as áreas convencionais estando presentes em todas elas. Relacionando-as às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar. E mais, segundo o Ministério da Educação, via PCN (1997), os temas transversais:

são temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que as temáticas devem ser trabalhadas de forma transversal nas áreas e/ou disciplinas já existentes (BRASIL, 1997, p. 48).

Os temas transversais, nesse sentido, correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. Destarte, com base nessa ideia, definiram temas específicos para as áreas de filosofia que abordam valores referentes à cidadania como: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Empreendedorismo, Cidadania, Emprego, Esporte, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. Tais recomendações dos sistemas de ensino podem não cumprir o verdadeiro papel educacional, que é tornar o educando um ser crítico, emancipado, capaz de perceber “o mundo a sua volta”. Pelo contrário, um indivíduo que, mesmo inserido no que o Estado chama de “Projeto Pedagógico Educacional”, se torna simplesmente um produto que visa atender àquilo que o mercado consumidor exige. Uma mão de obra voltada para o tecnicismo simplesmente a favor do capital, sem nenhuma percepção das forças que permeiam a sociedade em que ele está inserido.

Dessa forma fica caracterizado o poder da atual sociedade em que vivemos, ou seja, uma sociedade de controle⁸. Sociedade essa que tem por finalidade produzir indivíduos única e exclusivamente para atender os seus interesses, sejam comerciais ou simplesmente zeladoria doméstica. A própria escola se apresenta como um mecanismo de controle, um braço dessa sociedade de controle, onde os alunos são constantemente submetidos a atividades de alienação e submissão, isso no que diz respeito a produção do pensamento.

Corroborando ainda o fato de que nem sempre o professor tem autonomia para desenvolver o seu trabalho de forma livre e autônoma para proporcionar aos seus alunos mecanismos que apontem caminhos para o pensar. Permanecendo assim, inseridos em um sistema perverso que consegue lhes proporcionar uma encantadora sensação de conforto, os deixando seduzidos pelas propostas do poder, no caso, o Estado. Mesmo não se dando conta do processo em que estão inseridos. No dizer de Sílvio Gallo (2016):

a educação tem sempre se valido dos mecanismos de controle. Se existe uma função manifesta do ensino – a formação/informação do aluno, abrir-lhe acesso ao mundo da cultura sistematizada e formal -, há também funções latentes, como a ideológica – a inserção do aluno no mundo da produção, adaptando-se ao seu lugar na máquina. A educação assume, desta maneira, sua atividade de controle social. E tal controle acontece nas ações mais insuspeitas (GALLO, 2016, p. 81).

Diante dos desafios existentes na prática do ensino e no exercício docente⁹, o “professor” surge como uma figura cansada, desinteressada, desmotivada e desiludida. Pois a sua prática e o conteúdo ministrado não despertam o interesse do mercado de trabalho, no mercado de consumo não há procura, portanto, não tem porque melhorar, não há necessidade de se qualificar. Esse sentimento de derrotado, de conformismo é extremamente saboroso para

⁸ “A passagem da modernidade para a contemporaneidade ocasionou a mudança de um modelo de sociedade. De uma sociedade vista por Foucault como ‘disciplinar’, para um modelo de sociedade identificada por Deleuze como de ‘controle’. Num artigo intitulado ‘Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle’, Gilles Deleuze (1990) indicava alguns aspectos que poderiam distinguir uma sociedade disciplinar de uma sociedade de controle. As sociedades disciplinares podem ser situadas num período que vai do século XVIII até a Segunda Grande Guerra, sendo que os anos da segunda metade do século XX estariam marcados por seu declínio e pela respectiva ascensão da sociedade de controle. Seguindo as análises de Michel Foucault, Deleuze percebe no enclausuramento a operação fundamental da sociedade disciplinar, com sua repartição do espaço em meios fechados (escolas, hospitais, indústrias, prisão...), e sua ordenação do tempo de trabalho. Ele chamou esses processos de moldagem, pois um mesmo molde fixo e definido poderia ser aplicado às mais diversas formas sociais. Já a sociedade de controle seria marcada pela interpenetração dos espaços, por sua suposta ausência de limites definidos (a rede) e pela instauração de um tempo contínuo no qual os indivíduos nunca conseguiriam terminar coisa nenhuma, pois estariam sempre enredados numa espécie de formação permanente, de dívida impagável, prisioneiros em campo aberto. O que haveria aqui, segundo Deleuze, seria uma espécie de modulação constante e universal que atravessaria e regularia as malhas do tecido social” (COSTA, 2004, p. 37).

⁹ Nesse caso, fazemos referência a todas as disciplinas que são “desinteressadas” por não frequentarem os vestibulares, por não fazerem parte dos cursos técnicos, ou seja, pelo simples fato de serem rejeitadas pelo mercado de consumo que exigem formação na Educação Básica.

os líderes governistas que desejam o fim da educação libertadora¹⁰. Por isso a importância do professor militante, do professor que atua com o ensino de resistência e isso em todos os níveis de ensino, sejam na Educação Básica ou no Ensino Superior, daí a importância da dimensão analítica e crítica da filosofia e de seu ensino, como aponta Gallo (2016):

a presença da filosofia na escola não é um empreendimento tranquilo. Muitos são os obstáculos a serem superados para que essa presença seja possível; sobretudo porque, quando uma instituição opta por incluir filosofia em seu currículo ou quando uma política educacional dispõe sobre a inclusão da filosofia nos currículos escolares, isso se faz em nome de uma certa filosofia e em nome de certas intenções para com a filosofia. Dizendo de outra maneira, quando está na escola, a filosofia ali está para atender determinados interesses, para cumprir uma necessidade “ideológica”. Como, por exemplo, no caso brasileiro contemporâneo, que explicita suas intenções na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como já vimos, não é qualquer filosofia, portanto, que a lei determina que esteja presente nas escolas de ensino médio (GALLO, 2016, p. 27).

É preciso lembrar que a sociedade em geral, movida por certos interesses da classe política conservadora, constantemente intenta opinar acerca da importância e do Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Para o senso comum só um ingênuo negaria a opinião, através dela pode-se dizer tudo, saber de tudo, falar sobre tudo, das questões simples às mais complexas. Para Deleuze (2016) a opinião é como um guarda-sol que nos protege do caos, por isso a opinião é tão atraente e tão sedutora, não exige tempo, não exige pensamento, ela é muito mais confortável e agradável se tornando um risco e um problema para a educação e as formas de ensino, sobretudo na formação dos nossos jovens e alunos. Sobre isso nos dirá Deleuze e Guattari (2016):

nossas opiniões são feitas de tudo isso. Mas a arte, a ciência, a filosofia exigem mais: traçam planos sobre o caos. Essas três disciplinas não são como as religiões, que invocam dinastias de deuses, ou a epifania de um deus único, para pintar sobre o guarda sol um firmamento, como as figuras de uma Urdoxa de onde derivariam nossas opiniões. A filosofia, a ciência e a arte querem que rasguemos o firmamento e que mergulhemos nos caos. Só venceremos a este preço (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 238).

O conhecimento que se nos advém pela *episteme* funda a Educação Formal, que por excelência exige todo um procedimento metodológico de demonstração, crítica e análise, e

¹⁰ Uma constatação dessa afirmação, ou uma prova clara é a fala do atual Ministro da Educação Abraham Weintraub onde diz que: “curso de filosofia é para ricos, para a elite (...) Os estudos de humanas não respeitam o dinheiro do contribuinte, a educação deve servir para ensinar leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa”. Revista Fórum, 26 de Abril de 2019. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/politica/ministro-da-educacao-pode-estudar-filosofia-pode-com-dinheiro-proprio>>. Acesso em: 20 de Setembro de 2019.

isso desde os Gregos Antigos, aqueles mesmos que desenvolveram o método filosófico por oposição à verdade estabelecida pelos poetas. É no confronto entre conhecimento tradicional estipulado pela *doxa*, mera opinião, que a episteme filosófica se opõe pelo método da demonstração. Contudo, na perspectiva de Deleuze, Guattari e Gallo, em suas propostas educacionais, a filosofia e o seu ensino não devem estar fundadas em métodos de demonstração, uma vez que métodos funcionam ou podem funcionar com instrumentos de controle. Em suas concepções, o filósofo e por consequência também o professor de filosofia devem inaugurar ou proporcionar acontecimentos, como uma dinâmica inovadora e criativa de conceitos que deve ser proposta ao aluno. Será diante desse ato que se dará o processo legítimo do Ensino de Filosofia, a filosofia como capacidade criativa de novos conceitos, assim como nos ensina Deleuze e Guattari (2016):

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos. O amigo seria o amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 11).

Em contraposição ao ensino autônomo quanto ao desenvolvimento das potencialidades de nossos jovens, no entanto, os sistemas de ensino incluem nas grades curriculares os temas que julgam importantes e de relevância social para sua comunidade. Nesse sentido, os temas transversais são assim adjetivados por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, mas atravessarem todas elas como se a todas fossem pertinentes.

A origem do problema dos temas transversais, segundo Gallo (2017) pode ser atestada historicamente no recente passado da Educação Brasileira. Em 1999, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM), organizado pelas grandes áreas do conhecimento. No volume *Ciências Humanas e suas tecnologias* há um capítulo relativo aos “conhecimentos de filosofia”. É importante ressaltar que esse documento foi produzido em decorrência da LDB de 1996, na qual se indicava a necessidade de que o jovem estudante desse nível de ensino contasse com “conhecimentos de filosofia” em sua formação, mas sem apontar a presença dessa disciplina no currículo.

Contudo, o documento se esforçava para apresentar referências para o trabalho com filosofia, mas, visto que não a tratava como uma disciplina, era praticamente impossível indicar conteúdos específicos, pois não havia como garantir sua materialização nas escolas. Como a tônica do momento na política do Ministério da Educação era a afirmação de

“habilidades e competências”, elas foram apresentadas em três grandes blocos, sendo: “Representação e comunicação”, “Investigação e compreensão” e “Contextualização sociocultural”. Porém, embora o documento se refira aos “Conhecimentos de filosofia”, não há qualquer indicativo de que conhecimentos seriam estes.

Nesse sentido, os temas transversais não constituem uma imposição de conteúdos a serem ministrados nas escolas. São apenas propostas nas quais as secretarias e as unidades escolares poderão se basear para elaborar seus próprios planos de ensino. Para a execução da proposta dos temas transversais, os PCNs indicam a elaboração de projetos, que são uma das formas de organizar o trabalho didático e que podem integrar diferentes modos de organização curricular. Entretanto, notamos isso como algo problemático do ponto de vista da efetiva percepção da filosofia como disciplina autônoma, o que implica diretamente na concepção e na importância de seu ensino no Ensino Médio.

3. As mudanças recentes do Ensino de Filosofia no Brasil

É notório que os líderes educacionais da gestão de políticas específicas para a área de Ciências Humanas tomam pouca decisão ou não dão atenção aos mais diferentes apelos feitos por eminentes filósofos educacionais e educadores acerca da importância do Ensino de Filosofia na Educação Básica brasileira.

Dentro dos parâmetros legais acerca da Educação brasileira, Fávero (2004) nos diz que o artigo 36 da LDB (Lei n. 9.394/96), determina que, ao final do Ensino Médio, todo estudante deverá “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” (FÁVERO, 2004, p. 257). Este foi um avanço significativo para a presença da filosofia nesse nível de ensino, uma vez que em 1961 (com a Lei n. 4.024/61), a filosofia deixa de ser obrigatória e a partir de 1971, (com a Lei n. 5.692/71) época do regime militar, ela praticamente desaparece das escolas.

Porém, continua Fávero (2004), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE n. 3/98, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 1998, e os PCNEM de 1999), os responsáveis oficiais pela política educacional do período – ministro, membros da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e pareceristas do Conselho Nacional de Educação (CNE) – procuraram caracterizar os conhecimentos filosóficos a serem trabalhados nas escolas como temas transversais. Embora os documentos não excluam o ensino disciplinar, a presença transversal nos currículos

garantiria, em tese, o cumprimento da LDB quanto à necessidade de domínio de conhecimentos de filosofia, sem a necessidade de uma disciplina específica.

Assim, diante destas razões apresentadas acima, tem-se argumentado que ambas são falaciosas, pois, no dizer de Fávero (2004):

a) a inclusão das novas disciplinas não implica necessariamente aumento orçamentário, uma vez que o que está em jogo é um remanejamento da carga horária curricular e não seu aumento;

b) existe um número significativo de pessoas já formadas e a presença disciplinar da filosofia na grade curricular tenderia a aumentar o interesse das pessoas e das instituições por uma formação adequada.

Além disso, um dos argumentos mais importantes do movimento em favor da inserção da filosofia como disciplina no currículo é a suposição de que somente o ensino disciplinar garantiria uma introdução verdadeiramente consistente e sistemática dos jovens no âmbito da reflexão filosófica; ainda mais se levadas em conta as próprias objeções daqueles que defendem um ensino transversal, a saber: a precariedade da formação dos professores e as limitações financeiras dos Estados. Em uma escola ainda fortemente disciplinar, relegar a filosofia à transversalidade tenderia não apenas a diluir a especificidade da filosofia em meio aos estudos “que realmente contam no currículo”. Como também aprofundar a situação de precariedade que se imputa aos professores de filosofia no país, na medida em que poderia servir para reforçar a dispensa de contratação, por parte dos estados, de profissionais especializados para a função.

Baseados nesses argumentos, Fávero (2004) nos diz que os que defendem a presença disciplinar da filosofia no Ensino Médio continuam enfrentando a questão e está cada vez mais acirrada a luta entre os que são contrários a disciplina. Importantes dados acerca do Ensino de Filosofia nos são apresentados, uma vez que há debates e eventos para tratar sobre o assunto. Nos diz Fávero (2004), em 24 de junho de 2003, teve lugar uma audiência pública sobre a volta da filosofia e da sociologia ao currículo do Ensino Médio, realizada pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. Tramita, ainda, no Congresso Nacional, um projeto de lei com as mesmas características do anteriormente vetado. Podemos conferir alguns dos argumentos apresentados na justificativa do citado projeto de lei, atualmente tramitando na Câmara dos Deputados, que faz referência à *Declaração de Paris pela Filosofia*:

A inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio é uma medida necessária para a consolidação dos objetivos e finalidades da educação básica. Tal medida fundamenta-se no entendimento de que a Filosofia e a Sociologia possuem estatutos próprios e, enquanto disciplinas, são análogas a qualquer outra, com saberes, corpo teórico, lógicas internas, técnicas e terminologias específicos. Delas, os alunos têm muito que aprender e assimilar. A defesa da inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo não é recente. E, da mesma forma que se evidencia o escândalo teórico e político da sua retirada do núcleo comum do currículo (recorde-se a Lei n. 5.692, de agosto de 1971, que tenta, de forma ilegítima, substituir a Filosofia e a Sociologia introduzindo, respectivamente, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil), também se percebe a correlação de seu ensino com o avanço do processo democrático, tornando-se imperativo restaurar um pensamento crítico em educação. Compreende-se que seja assim, pois não há propriamente ofício filosófico (nem sociológico, *mutatis mutandis*) sem sujeitos democráticos e não há como atuar no campo político e cultural, consolidar a democracia, quando se perde o direito de pensar, a capacidade de discernimento, o uso autônomo da razão. Quem pensa opõe resistência. (...) A presença da Filosofia e da Sociologia no currículo poderá contribuir para a ressignificação da experiência do aluno, tanto de seu posicionamento e intervenção no meio social, enquanto futuro construtor do processo histórico, como de leitura e constituição de um olhar mais consistente sobre a realidade. Esses planos se entrelaçam e voltam-se ao sujeito da aprendizagem, podendo ampliar sua visão de mundo, enriquecer sua existência, renovar seus projetos, tecer sua sociabilidade, fazer sentir sua liberdade (BRASIL, 2003, p. 02-03) (grifos do autor).

Em resumo, a presença disciplinar da filosofia no Ensino Médio fica, na prática, a critério de cada Estado da Federação, em vários Estados houve mudanças recentes. A partir de 1979, com a progressiva redemocratização do país, vários Estados passaram a adotar a Filosofia como disciplina no Ensino Médio da rede pública, por meio de leis estaduais ou recomendações das secretarias estaduais de educação. Com a nova legislação de finais dos anos de 1990, alguns estados passaram a adotar os PCNEM como orientação para o ensino nas escolas. Em alguns casos, há indícios de uma defesa da transversalidade; noutros, pode-se identificar, ao contrário, o início de um processo em direção à adoção da filosofia como disciplina (FÁVERO, 2004). Essas informações, análises e apontamentos do professor Fávero (2004) nos indicam que de fato há uma séria e problemática questão no que diz respeito à metodologia e didática para os professores de filosofia, pois não há uma padronização para o Ensino de Filosofia no nosso país, principalmente na Educação Básica. As particularidades de cada Estado e região quanto ao processo de educação são notórias, fazendo então com que cada professor desenvolva a sua própria didática e metodologia de ensino.

Mesmo diante de sérios problemas quanto ao Ensino de Filosofia já tratados anteriormente e apesar de uma série de entraves legais, a filosofia não perde o seu sentido educacional como o processo para os atos de pensar, a qual deve ser estimulada por sua capacidade de levantar questões apropriadas em nosso tempo. A filosofia torna-se assim a “Arte” de fazer perguntas e não de dar respostas, já que as perguntas ajudam a concentrar a

atenção e limitam as hipóteses. Fazer perguntas para que sejam dadas possibilidades de pensar sobre tudo que norteia o processo educacional, bem como a nossa vida e as questões da sociedade em que vivemos. Nesse aspecto, Sílvio Gallo (2016), tomando as lições de Deleuze, nos ensina que:

Dessa concepção empírica e objetiva do problema decorre que, por mais tentador que possa parecer, não podemos daí derivar um uso pedagógico, uma “pedagogia do problema”, pela simples razão de que, ao colocar um problema como instrumento metodológico, ele já não será um problema. Problema, no sentido deleuziano, não se propõe, não se empresta, não se presenteia, nem mesmo se inventa. Assim como os acontecimentos, não escolhemos nossos problemas, nem os inventamos. Deparamo-nos com eles, somos confrontados por eles, que nos impõem a violência da necessidade do pensar. E, assim, fica impossível saber de antemão o que será problemático para nós ou para qualquer um (GALLO, 2016, p. 110).

Ele também afirma que:

Vemos, assim, que o problema não é uma operação puramente racional, mas parte do sensível; a experiência problemática é sentida, vivenciada, para que possa ser racionalmente equacionada como problema. Por isso o problema é sempre fruto do encontro; há um encontro, uma experiência que coloca em relação elementos distintos e que gera o problemático. E se o problema é o que força a pensar, somos levados a admitir que o princípio (origem) do pensamento é sempre uma experiência sensível. Deleuze contrapõe-se, pois, a Platão e à teoria da reconhecimento. Pensar não é reconhecer, não é recuperar algo já presente na alma. Pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do *ainda-não* pensado e *construir* algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos faz pensar (GALLO, 2016, p. 72) (grifos nossos).

O caminho para desenvolver a capacidade de levantar questões necessárias de modo correto não é fácil de ser seguido. Isto é, propor problemas e colocá-los em discussão destina-se a dar ao aluno o *status* de um descobridor. Todavia, de uma perspectiva instrumental e em termos das políticas públicas, muitos são os argumentos favoráveis e que contribuem com o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, tais como: a) desenvolvimento da capacidade crítica do aluno; b) formação da visão global; c) desenvolvimento da capacidade de expressão oral e escrita; d) equacionamento dos problemas existenciais; e) formação de indivíduos que prezam pela democratização da sociedade; f) estimulação de um mercado de trabalho pautado na produção filosófica.

Os pontos elencados buscam precisar a importância do Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Porém, como contraposição, temos uma série de variáveis que se interpõem como mecanismos adversos ao Ensino de Filosofia no Ensino Médio, tais como: a) sobrecarga de disciplinas no currículo do Ensino Médio; b) a filosofia não é considerada como disciplina importante nos vestibulares das instituições públicas, muito menos nas instituições privadas

ou até mesmo no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); c) o alto nível de abstração exigido na filosofia é inacessível à maturidade intelectual dos alunos do Ensino Médio; d) a filosofia por si só não resolverá as deficiências do ensino, sendo preciso repensar o currículo como um todo; e) qualquer disciplina pode realizar um trabalho filosófico; f) faltam professores preparados para o Ensino Médio; g) a filosofia sempre impõe uma doutrinação ideológica vista como interesse de classe; d) a filosofia é inútil para a formação dos nossos alunos por não prepará-los para o mercado de trabalho.

Contudo, quando fazemos observância à legislação educacional atual, vemos que no confronto entre os pontos favoráveis e não favoráveis ao Ensino de Filosofia no Brasil no Ensino Médio, a questão recai mais sobre uma ordem de desconhecimento histórico e da importância da filosofia como mecanismo de análise, de formação crítica e de forma adequada de formação das pessoas. Historicamente a filosofia, seus conteúdos e objetos de análise, se justificam por si mesmos. Como contraponto legal, a LDB (9.394/1996), em seu artigo 36 parágrafo 1º é conclusiva ao determinar que “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando seja capaz de demonstrar: o domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Se uma estimativa técnica e legal como a apontada não possa justificar o pleno exercício e manutenção dessa disciplina no Ensino Médio, pensamos que nenhuma outra poderá. A filosofia por si só é capaz de articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos em diferentes áreas, nas ciências humanas, naturais, nas artes e em outras produções culturais.

As causas para a afirmativa supracitada são muitas, para Brandão (1986), o bom ou o mau desempenho estudantil não depende exclusivamente daquilo que o aluno recebe da escola e o grau de aproveitamento da aprendizagem escolar é amplamente determinado pela primeira educação, aquela que o indivíduo recebe em casa ou em seu grupo social. Nesse âmbito, manifestam-se as desigualdades socioeconômicas que se traduzem em desníveis culturais. Enquanto a educação que os alunos das classes sociais menos favorecidas recebem em casa está muito distante da “cultura escolar”, aqueles que provêm das camadas sociais média e alta encontram na escola uma continuidade do que trazem de casa, sem falar no apoio e nos recursos de que dispõem em seu ambiente familiar e social para complementar a aprendizagem escolar.

Nesse sentido, parece claro que quanto melhor o nível sociocultural do aluno, menos seu desempenho depende da escola. Já para aqueles de condição social menos favorecida, a escola faz grande diferença, sendo esta, muitas vezes, seu único canal de acesso às formas

mais elaboradas da cultura. Isso explica, em parte, porque a didática do Ensino de Filosofia foi uma questão de menor importância até os anos 1970, quando a escola de nível médio era mais elitista. A questão da didática torna-se particularmente relevante para a docência da filosofia no Ensino Médio, bem como na graduação em licenciatura, uma vez que, a prática de ensino e o exercício docente é o objetivo dos cursos superiores de licenciatura em filosofia. São situações muito diferenciadas do ponto de vista da motivação, da autonomia para o estudo pessoal, do embasamento teórico e cultural do aluno; razões pelas quais, na escola secundária, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem da filosofia depende, em ampla medida, de mediações bem específicas.

Considerações Finais

Diante do exposto, fica claro que uma didática da filosofia pode não ter o seu centro num conjunto de técnicas operacionais. A determinação das mediações didáticas subordina-se a uma concepção do seja a filosofia e o seu ensino, como também aos fundamentos ético-políticos e epistemológicos que embasam o Ensino de Filosofia, tornando-se, por assim dizer, uma filosofia do Ensino de Filosofia. Em termos objetivos, uma didática da filosofia deve ser, antes de tudo, filosófica (RODRIGO, 2009).

No intuito de elucidar a nossa hipótese, qual seja, se a questão do Ensino de Filosofia é um problema relacionado aos métodos tradicionais de ensino ou se, dada a especificidade do Ensino de Filosofia no Ensino Médio, a causa que o afeta se deve à ausência de uma didática teórica e práticas específicas quanto ao Ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro. Nesse sentido, o critério para focalizar os problemas metodológicos foi pensado a partir da concepção de que a metodologia utilizada no Ensino Médio ainda se constitui dentro dos aspectos tradicionais de ensino, o que é conformado com a não existência de uma didática específica, tanto teórica quanto prática, para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Por fim, o propósito de apresentarmos estas pistas didáticas, para uma possível didática da filosofia ou uma possível filosofia do Ensino de Filosofia, foi o de contribuir para o debate sobre o Ensino de Filosofia na Educação Básica brasileira. Não retornarmos mais ao mesmo, sermos coerentes com este movimento de pensar o Ensino de Filosofia com as ferramentas da própria filosofia cumpre-nos desbravar filosoficamente também a figura do professor como um personagem capaz de não explorar a recriação de conceitos com seus alunos, mas também de criá-los. Se realmente desejamos que os jovens estudantes brasileiros

possam aprender filosofia de modo significativo para a sua formação e para a sua vida, explorando o máximo a nossa capacidade de ser humano, que é a capacidade de pensar.

Referências Bibliográficas

ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino Médio** – ambiguidades e contradições na LDB. Campinas: Autores Associados, 2002.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BRANDÃO, Zaia. Qualidade de ensino: característica adstrita às escolas particulares. In: CUNHA, Luiz Antonio (Org.). **Escola pública, escola particular e democratização do ensino**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 03 jul./2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Filosofia. Ensino Médio. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Projeto de Lei, 2003. Altera dispositivos do artigo 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2003.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo/Campinas: Cortez/Autores Associados, 1985.

COSTA, Rogério. Sociedade de controle. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 1, p. 161-167, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2016.

FÁVERO, Altair Alberto *et al.* O ensino da filosofia no brasil: um mapa das condições atuais. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

GALINA, Simone Freitas da Silva. A disciplina de filosofia e o Ensino Médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Sílvio. **Filosofia** – Experiência de pensamento. São Paulo: Editora Scipione, 2017.

_____. **Metodologia do Ensino de Filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2016a.

_____. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. **Ensino de Filosofia**: teoria e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

HORN, Geraldo. A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores Associados, 2009.

Artigo recebido em: 18 de abril de 2020.

Artigo aceito em: ___ de ___ 2020.

Artigo publicado ___ de _____ de 2020.