UNIVERSIDADE LICUNGO

FACULDADE DE LETRAS E HUMANIDADES

CURSO DE LICENCIATURA EM ENSINO DE FILOSOFIA

ISSA LÁZARO ASSANE

O ENSINO DE FILOSOFIA COMO POTÊNCIA PARA FORMAÇÃO CRÍTICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE WALTER KOHAN

Quelimane

2024

UL

ISSA LÁZARO ASSANE

2024

ISSA LÁZARO ASSANE

O ENSINO DE FILOSOFIA COMO POTÊNCIA PARA FORMAÇÃO CRÍTICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE WALTER KOHAN

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia da Faculdade de Letras e Humanidades, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Ensino de Filosofia com Habilitações em Ética.

Orientador: Dr. Lino F. Valentim Vahire

Quelimane

2024

ISSA LÁZARO ASSANE

O ENSINO DE FILOSOFIA COMO POTÊNCIA PARA FORMAÇÃO CRÍTICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE WALTER KOHAN

Monografia apresentada ao Departamento de Letras e Humanidades, como requisito para a obtenção do grau académico de Licenciado em Ensino de Filosofia com Habilitações em Ética.

Júri:

Hélio Mussane

Membro do júri

Guido Paulino Thomuíno

Membro do júri

Dino Francisco Valentim Tahire

Professor Orientador- Presidente do júri

Declaração de honra

Eu, Issa Lázaro Assane, estudante do curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia na Faculdade de Letras e Humanidades, da Universidade Licungo (UL), declaro por minha honra, que o presente trabalho nunca foi apresentado na sua essência para obtenção de qualquer grau e é resultado da minha própria investigação e das orientações do meu supervisor, o seu conteúdo é original e todas as fontes estando devidamente indicado no texto e nas referências bibliográficas.

Quelimane, 2024

Issa Lázaro Assane

(Issa Lázaro Assane)

Dedicatória

Aos meus pais,

Lázaro Assane Alberto e Elisa Pedro Quirimpero.

Pela força exuberante proporcionada durante a minha formação académica!

Aos meus irmãos,

Rasmi, Naira, Mauro e Assane.

Por sempre acreditarem no meu potencial.

Agradecimentos

As vicissitudes da vida são insuportáveis enquanto não recebermos coadjuvação dos demais. Assim, esta é a parte complexa, pois é quase impossível a menção de todos que marcaram a minha jornada, neste percurso de formação académica.

Não obstante, jubilo-me em expressar a minha gratidão a Deus, Todo Poderoso pela magnificência, tolerância e misericórdia aos feitos da minha vida.

Aos meus pais, Lázaro Assane Alberto e Elisa Pedro Quirimpero, que mesmo enfrentando as maiores dificuldades, lutaram para me educar e instruir, apenas quero dizer: vocês escreveram este trabalho através de mim. Sou eternamente grato por criarem condições para a minha formação, me ensinarem a paciência e persistência na busca pela materialização dos meus sonhos e, claro, busca de Deus a cada instância.

Aos meus irmãos, Rasmi, Naira, Mauro e Assane pelo apoio, força e motivação proporcionada durante essa jornada acadêmica.

Ao meu supervisor, Dr. Lino Francisco Valentim Vahire, pelo rigor, humanismo e disponibilidade durante a construção deste trabalho. As suas sábias e incansáveis orientações, críticas em relação aos conteúdos, correcções exaustivas e indicação de mais material que pudesse ajudar na elaboração da pesquisa, foram úteis para a sua materialização.

Ao meu tio, José Pedro Quirimpero, pelo apoio dado à todos nós, seus sobrinhos. Sem a sua ajuda, nada conseguimos!

Agradeço à minha humilde avó materna, Marieta Luís Muramela, pelas poderosas preces que tem feito por todos nós, seus netos.

Aos meus avós paternos, Marta Muatxuene e Assane Alberto Mussa (*in memoriam*), pelo amor e ensinamentos para a vida.

Ao meu tio, Santinho Momade Sualei, pelas energias positivas e disponibilidade imediata em ajudar.

Aos meus amigos, Nelson Camilo Boavida, Rodolfo Cadadia, Felicio Muileve, e Marta António, pela amizade encorajadora!

Aos estimados professores do curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia, vai um agradecimento especial pela transmissão das abordagens filosóficas e metodológicas na minha formação.

Agradecimento especial ao meu amigo e companheiro de caminhada, Ussene Lima, que me apoiou em material para esta Monografia.

À UniLicungo, através do Departamento de Assuntos Sociais, em especial a RAAS, por ter prontamente decidido em me apoiar, concedendo-me uma bolsa que me tranquilizou psicologicamente para prosseguir com os estudos, num momento em que via gorada o sonho de obtenção deste grau académico.

Ao Dr. Guido Paulino Muamuiro, Dr. Lino Vahire e ao Prof. Doutor Alberto Bive Domingos, que sempre me acompanharam, com os quais partilhei as minhas angústias, dúvidas e incertezas.

Ao Professor Doutor Walter Omar Kohan que, por meio do correio electrónico, conseguiu disponibilizar os seus livros para a progressão deste trabalho.

É com regozijo, alegria e um sentimento profundo de gratidão e apreço que escrevi estes agradecimentos. Demonstrando, assim, que ao longo deste percurso foram muitas pessoas que estiveram presentes, colaborando, incentivando, mostrando carinho e desvelo.

Desta feita, a lista de agradecimentos é longa, pois tantas pessoas contribuíram directa e indirectamente na minha jornada. Portanto, a todas vós, muito obrigado!

Epígrafe

"*(…) o valor intelectual de uma intervenção é determinado pelo seu conteúdo, não pela identidade de quem fala e muito menos pelos seus diplomas*".

Alan Sokal & Jean Bricmont *in Imposturas intelectuais, 1997.*

"Ó profundidade das riquezas, tanto da sabedoria, como do conhecimento de Deus! Quão insondáveis são os seus juízos, e quão inescrutáveis os seus caminhos!"

Romanos 11:33

Lista de abreviaturas

FpC	Filosofia para Crianças
JFL	Jean François Lyotard
FLH	Faculdade de Letras e Humanidades
DF	Didáctica de Filosofia
UL	Universidade Licungo
UniLicungo	Universidade Licungo
USP	Universidade de São Paulo
RAAS	Repartição de Assistência e Apoio Social

Resumo

Assane, Issa Lázaro. (2024). O Ensino de Filosofia como potência para formação crítica: uma reflexão em Walter Omar Kohan (Monografia). Universidade Licungo, Faculdade de Letras e Humanidades-FLH, Quelimane, Moçambique.

Este estudo apresenta o tema: *O Ensino de Filosofia como Potência para Formação crítica: Uma Reflexão a partir do Pensamento de Walter Omar Kohan.* Assim sendo, neste trabalho, damos ênfase a reflexão crítica, nascente deste processo do seu ensino (filosofia), para enfocar a filosofia como atitude filosofante, problematizadora do mundo. Além disso, entendemos esse ensino como uma leitura do mundo, e para atingir essa dimensão crítica, necessita ir além dos significados instituídos pelos filósofos passados, dando a entender que o espírito crítico, o de perguntar, alimenta-se de uma insatisfação inspirada, sobre tudo, num estado de coisas, em que qualquer que seja, exige ser problematizado pelo seu carácter de estado, instituído, estabelecido, e na própria lógica do pensar que, quando é filosófico, não se acalma antes da incessante busca do sentido que os problemas impulsionam. O objectivo neste trabalho, é compreender, de um ponto de vista filosófico, como o ensino de filosofia pode contribuir no desenvolvimento da crítica e do pensamento reflexivo nos alunos. Sustentamos que o ensino de filosofia deve sempre usar como pressuposto, a pedagogia da pergunta, o diálogo, a problematização da realidade visando levar os problemas contextuais à discussão, elevando assim, a capacidade crítica dos alunos. Por fim, como resultado, consideramos que, o ensino de filosofia pode contribuir para a formação crítica dos alunos, na medida em que se auto-emancipa, buscando cultivar nos alunos uma atitude de confrontação crítica para com os sistemas de pensamento que evoluíram no Ocidente, acreditando sempre que pela sua natureza, os problemas que a filosofia deve tratar são concretos num determinado contexto.

Palavras-chave: Ensino. Filosofia. Potência. Formação. Crítica.

Abstract

Assane, Issa Lázaro. (2024). The Teaching of Philosophy as a Power for Critical Education: A Reflection on Walter Omar Kohan (Monography). Licungo University, Faculty of Arts and Humanities-FLH, Quelimane, Mozambique.

This study presents the theme: The teaching of philosophy as a power for critical education: a reflection on Walter Omar Kohan. Therefore, in this work, we emphasize the critical reflection, arising from this process of its teaching (philosophy), to focus on philosophy as a philosophizing attitude, problematizing the world. In addition, we understand this teaching as a reading of the world, and in order to reach this critical dimension, it needs to go beyond the meanings instituted by past philosophers, implying that the critical spirit, that of asking, is nourished by an inspired dissatisfaction, above all in a state of affairs, in which whatever it may be, it demands to be problematized for its character as a state. Instituted, established, and in the very logic of thinking that, when it is philosophical, he does not calm down before the incessant search for meaning that problems drive. The objective of this work is to understand, from a philosophical point of view, how the teaching of philosophy can contribute to the development of criticism and reflective thinking in students. We maintain that the teaching of philosophy should always use as a presupposition, the pedagogy of questioning, dialogue, the problematization of reality in order to bring contextual problems to discussion, thus raising the critical capacity of students. Finally, as a result, we consider that the teaching of philosophy can contribute to the critical formation of students, to the extent that it is self-emancipated, seeking to cultivate in students na attitude of critical confrontation towards the systems of thought that have evolved in the West, always believing that by their nature the problems that philosophy must deal with are concrete in a given context.

Keywords: Teaching. Philosophy. Power. Training. Criticism.

Sumário

Introdução 13
CAPÍTULO I: EXPOSIÇÃO BIOGRÁFICA DE WALTER KOHAN, INFLUÊNCIAS E ANÁLISE DE CONCEITOS FUNDAMENTAIS 15
1.1.Vida e obras de Walter Kohan 15
1.2 Influências de Walter Kohan 16
1.2.1 Sócrates: busca de um ensino dialógico 16
1.2.2 Matthew Lipman: A necessidade de uma educação do pensar 18
1.2.3 Jean François Lyotard: uma filosofia da Infância 19
1.2.4 Deleuze: busca pelo conceito filosófico 20
1.2.5 Michel Foucault: a filosofia como estilo de vida 20
1.2.6 Jacques Rancière: A igualdade como princípio do ensino 21
1.3 Análise de conceitos fundamentais 22
1.3.1 Análise conceitual de ensino 22
1.3.2 Filosofia: origem e tentativa de conceituação 23
1.3.3 Potência 24
1.3.4 Formação 25
1.3.5 A Crítica 25
CAPÍTULO II: A NECESSIDADE DE ENSINO DE FILOSOFIA NA CONTEMPORANEIDADE 27
2.1 O ensino de filosofia como despertar do espírito de crítica e criatividade 27
2.2 De ensino de filosofia à investigação filosófica 29
2.3 Ensino de filosofia como formação na democracia 30
2.4 Ensino de filosofia como instrumento de emancipação intelectual 33
CAPÍTULO III: ENSINO DE FILOSOFIA COMO POTÊNCIA PARA FORMAÇÃO CRÍTICA 34
3.1 Ensino de Filosofia como condução à reflexão crítica 34
3.2 Auto-emancipação do ensino de filosofia 36
3.3 O papel do Professor no processo de formação crítica 40
3.4 A pedagogia da pergunta 42
Considerações finais 47
Referências Bibliográficas 49

Introdução

Na presente monografia debruçamos sobre o *Ensino de Filosofia como Potência para Formação Crítica: uma reflexão a partir de Walter Kohan;* onde olhamos a filosofia como reconhecidamente uma área do saber, que pode fomentar nos alunos o pensamento crítico, a reflexão e a capacidade de julgar, contribuindo para uma sociedade mais reflexiva e participativa.

Neste contexto, as ideias de Walter Kohan, filósofo e educador, lançam luz sobre a relação intrínseca entre o ensino de filosofia e a promoção da formação crítica, visto que, ao entrarmos no pensamento de Kohan, podemos discernir a importância de uma abordagem filosófica que não apenas transmite conceitos filosóficos, mas também inspira uma análise profunda, o questionamento constante e a capacidade de enfrentar os desafios do nosso tempo.

Comumente, na actualidade, os alunos são portadores de um certo comodismo, sem dúvidas, longe da revisão reflexiva sobre o seu quotidiano, sem discutir os problemas que os apoquenta, ou seja, simplesmente consumidores de informações, sem análise da mesma. E, nesta tendência, indagamo-nos, *sob que maneira o ensino de filosofia pode contribuir para a formação crítica dos alunos?*

Com isso, procuramos entender em como garantir que o ensino de filosofia seja crítico e contribua para a formação de sujeitos reflexivos e engajados socialmente, em contraposição a um ensino meramente memorístico e conservador.

Para a sua concretização, temos o objectivo geral, que visa compreender como o ensino de filosofia pode contribuir no desenvolvimento da crítica e do pensamento reflexivo nos alunos. E como objectivos específicos, expor a biografia de Walter Omar Kohan, demonstrar a necessidade do ensino de filosofia na contemporaneidade, e finalmente, explicar o ensino de filosofia como potência para formação crítica.

Constitui a nossa motivação principal a curiosa problematização da questão do ensino de filosofia que desde sempre foi um problema para a filosofia e que toca, de facto, a sua existência real. Junto a essa primária motivação está o nosso desejo de “atacar” ao conformismo que enferma a muitos alunos que se acham incapazes de discutir aspectos que os apoquenta no seio social.

O estudo é de devida relevância na medida que contribui para a formação de cidadãos mais capacitados, como também, promove uma sociedade mais democrática, com indivíduos capazes de questionar, debater e agir diante aos desafios contemporâneos. A pertinência filosófica do pensamento de Kohan é atestada não pela quantidade de livros, discursos e ensaios por ele escritos, mas pela inquietação intelectual que suas obras despoletam no meio académico, buscando desta feita, “criar” um novo modelo de ensino de Filosofia que fosse além das antigas correntes da filosofia, mas sim, um ensino que problematize a realidade.

Para a consecução do almejado no trabalho, usamos o método hermenêutico que possibilitou-nos o estabelecimento de ligações entre o ensino de filosofia e a necessidade crítica do aluno enquanto actor social e o tradicional método analítico que consistiu na análise dialógica dos discursos lidos em diversas fontes sobre o ensino de filosofia no quadro do pensamento filosófico.

Quanto à estrutura, o trabalho se desenvolve em III capítulos. Exposição Biográfica de Walter Kohan, Influências e Análise de alguns conceitos fundamentais constituem matéria do capítulo I, no qual destacamos quem é Kohan, o que é que ele faz na sua existência (obras), e alguns pensadores que lhe influenciaram teoricamente. Além de demonstrarmos alguns conceitos que, no entanto, consideramos digno de realce para melhor compreensão do trabalho.

No capítulo II, intitulada a necessidade de ensino de filosofia na contemporaneidade, onde exploramos as ilações de alguns pensadores contemporâneos sobre o ensino de filosofia e sua finalidade no processo educativo.

O III capítulo, que é central deste trabalho, é consagrado à própria questão da filosofia como potência para formação crítica, introduzida por uma visão Kohaniana, onde exploramos as suas contribuições para a educação filosófica, examinando como suas ideias moldam nossa compreensão da filosofia como um instrumento poderoso na construção de uma sociedade mais reflexiva e crítica.

CAPÍTULO I: EXPOSIÇÃO BIOGRÁFICA DE WALTER KOHAN, INFLUÊNCIAS E ANÁLISE DE CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Neste capítulo, apresentamos o percurso de Walter Kohan, desde o ambiente em que viveu até às circunstâncias da sua vida e pensadores que determinaram o seu pensamento, modo de ser e, inclusive, as suas acções no contexto filosófico. Ademais, no mesmo capítulo, procedemos à análise de conceitos cruciais e, portanto, considerados conceitos-chave.

1.1 Vida e obras de Walter Kohan

Walter Omar Kohan nasceu no dia 25 de Novembro de 1961, em Buenos Aires, Argentina. Estudou filosofia na Universidade de Buenos Aires e também Doutorou em Filosofia na Universidade Iberoamericana do México. Entre 2005 e 2007 realizou pós-doutorado na Universidade de Paris e entre 2017 e 2018 na Universidade de British, Colômbia. Suas principais áreas de interesse são o ensino de filosofia, as relações entre filosofia e infância, filosofia antiga e filosofia da educação. Trabalhou em diversas Universidades da América Latina.[1]

Actualmente é professor de filosofia da educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde actua na licenciatura em pedagogia e no mestrado e doutorado em educação (PROPED). Recebeu diversas bolsas e participou, como membro e coordenador, de vários projectos de pesquisa. É pesquisador do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e do programa Pró-Ciência da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (FAPERJ) onde é "Cientista do Nosso Estado"[2] na área de Educação. Entre 1999 e 2001 foi Presidente do Conselho Internacional para Pesquisa Filosófica com Crianças (ICPIC).

Walter Kohan, é um filósofo conhecido pelos seus escritos de inclinação filosófica e sua forte defesa à filosofia com/para crianças. Suas obras situam-se nas áreas de filosofia da educação, didáctica de filosofia e outros campos de saber referentes à filosofia. Como filósofo, redigiu várias obras e artigos. Porém, neste

[1] Os dados biográficos de Kohan foram retirados da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais -Argentina na sua página electrónica https://www.flacso.org.ar/docentes/kohan-walter/ consultada dia 10/09/2023.

[2] O Cientista do Nosso Estado (CNE) é uma referência no apoio a projectos coordenados por pesquisadores de reconhecida liderança em sua área, vinculados a instituições de ensino e pesquisa sediadas no Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

trabalho destacamos as que, a nosso ver, são as mais notáveis, em cada âmbito que escreveu, nomeadamente:

Infância. Entre educação e filosofia (2005); Filosofia para crianças (2008); A escola pública aposta no pensamento (2012); A filosofia no ensino médio: caminhos para o seu ensino (2000); A Filosofia na escola pública (2000); Filosofia – o paradoxo de aprender e ensinar (2008); O Mestre Inventor – Simón Rodríguez (2014); Sócrates & Educação (2011); Ensino de Filosofia: Perspectivas (2002); Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica (2019).

1.2 Influências de Walter Kohan

As influências são as fontes de referência ou inspiração que moldam o pensamento ou a produção de alguém. Kohan, teve influências teóricas, entre livros, pensadores antigos e contemporâneos, situações vividas directa e indirectamente.

Portanto, podemos afirmar que Walter Kohan teve as de Sócrates, Lipman, Deleuze, Foucault, Rancière, Lyotard, pensadores que determinaram o seu pensamento, modo de ser e, inclusive, as suas acções.

1.2.1 Sócrates: busca de um ensino dialógico

Tal como se afirma sobre Sócrates, o diálogo é um elemento fundamental da sua filosofia, foi um dos primeiros filósofos a se destacar na capacidade de argumentação e questionamento, não concordando com a conduta dos sofistas. Este filósofo utilizava duas técnicas, por meio da interrogação, tornar a argumentação consistente: a ironia[3] , que era a arte de interrogar e problematizar o assunto, e a maiêutica[4] que era a arte de evidenciar, com base nas crenças de seu interlocutor, um conjunto de verdades, ou melhor, com base nos argumentos de quem participa da discussão, mostrar os problemas ou falhas do discurso.

[3] A ironia é a característica peculiar da dialéctica socrática, não apenas do ponto de vista formal, mas também do ponto de vista substancial. Em geral, ironia significa “simulação”. Em nosso caso especifico, indica o jogo brincalhão , múltiplo e variado das ficções e dos estratagemas realizados por Sócrates para levar o interlocutor a dar conta de si mesmo (Reale & Antiseri,2003, p. 101).

[4] Segundo Reale e Antiseri (2003), a maiêutica é um termo grego que significa “dar luz”, “dar parto”, “parir” conhecimentos. É um método filosófico criado pelo filósofo grego antigo, Sócrates. A maiêutica socrática consistia num jogo dialéctico de perguntas e respostas sucedidas de mais pergunta. Aliada a maiêutica a ironia, a intenção do pensador era demonstrar como as chamadas (p.104).

Assim, Kohan (2004), olha Sócrates como uma figura importante, no que tange ao ensino da própria filosofia, chegando a afirmar que,

> para Sócrates, ensinar (filosofia), filosofar com os não filósofos, é importante para tirá-los do seu problema, pseudo-saber, para que eles percebam que não sabem o que acreditam saber, para que deixem de saber o que sabem. No fundo, Sócrates é o dono da única Filosofia praticada na *pólis* (p.117).

Destarte, podemos compreender que Sócrates foi uma figura crucial na filosofia, porém, o que pode nos importar não é propriamente o Sócrates, mas sim, a figura que pode nos transmitir. Por esta razão, Kohan busca um ensino dialógico, em consonância com a dialéctica socrática.

Kohan (2004) entende que a figura de Sócrates é crucial, alguém que pensa para os demais, alguém que quer que os outros reflitam sobre a sua realidade, as suas ideologias e seus problemas como membros da *pólis* (p.126).

Portanto, é notável a influência de Sócrates à Kohan, quando ele considera a filosofia como um instrumento meramente dialógico, chegando a afirmar na sua obra *Infância, Entre Educação e Filosofia*, o seguinte:

> o saber socrático não é algo “externo” ao indivíduo, que se adquire ou se transmite como a água, “que flui sempre de uma taça cheia a uma vazia”. É um saber de busca, de caminho, de desejo, algo que comove toda uma subjectividade que o encarna. No entanto, (….),é no diálogo onde alguém que se apresenta como especialista em uma matéria é levado a reconhecer, por meio do perguntar, examinar e discutir socrático, que, em verdade, pouco sabe com relação à essência dessa matéria,o esquema sedução, interrogação, resposta, exame,refutação, confusão é a via mais seguida por essas conversações (Kohan, 2005,p.163).

Sócrates outorga uma especificidade para o professor de filosofia: ele não transmite um saber, mas possibilita aprendizagens, através de uma palavra que interroga, examina e confuta. Leva os estudantes à problematizar, a auto-conhecer, a buscar justificação da realidade de forma diversificada, em detrimento de uma visão superficial da realidade.

Por esta razão, para Kohan (2011, p.6), o professor de filosofia na visão socrática, não ensina como aquele professor que transmite um saber que o aluno ignora; ao contrário, ele precisa não ensinar dessa forma para que outro possa

aprender; ele não transmite um saber, mas possibilita problematizar uma relação com o saber (e com a ignorância). A partir disso, abrem-se outras possibilidades para pensar e viver de outra maneira.

1.2.2 Matthew Lipman: A necessidade de uma educação do pensar

Matthew Lipman, filósofo norte-americano, forte defensor da Educação da infância, que enxerga a crítica como espelho emancipador da filosofia nas escolas, que teve o propósito mais importante de sua tentativa: fazer do fortalecimento do pensar a principal tarefa da escola. Kohan, nas suas abordagens, não foge disto, ele defende a autonomia do pensar nos estudantes, dando implicância que segue as pegadas de Lipman.

Nesta ordem de ideias, Kohan (2016), entende que Lipman oferece quatro formas de argumentar a favor dessa perspectiva: a) numa democracia, é fundamental que a escola forme seus futuros cidadãos para que sejam razoáveis e isso só pode ser conseguido cultivando o raciocínio e a capacidade de julgar dos estudantes; b) numa educação que cultiva o pensamento, os sistemas sociais tornam-se mais racionais, portanto, as escolas devem cultivar a racionalidade dos alunos para que possam se inserir melhor nesses sistemas; c) requer-se ensinar os alunos a pensar não apenas pela sua utilidade, mas também porque elas têm o direito de não receber menos do que isso (Lipman, 2003, *as cited in* Kohan, 2016, p. 14).

Outrossim, podemos olhar a insatisfação de Lipman quanto a educação tradicional destacada, de olhar os conteúdos como o centro de toda atenção, o que pode proporcionar o espírito de memorização dos estudantes e, consequentemente, o que pode levá-los a desconsideração total dos problemas da vida cotidiana, encaminhando-os a uma aprendizagem distante da vida, ou seja, distante do seu percurso diário.

> O que motivou Matthew Lipman a criar a proposta de FpC foi uma preocupação com o que acontece nos contextos educativos tradicionais, sobretudo quando o fundo interessa mais do que a forma, quando os pensamentos interessam mais do que a forma de pensar. O autor sinaliza por isso o equívoco patente na educação quando as escolas se centram mais na transmissão de conteúdos e na aquisição de informação. (…) Não é suficiente aprender o que se disse e

> escreveu na Filosofia, temos de ser capazes de pensar filosoficamente. O modo como se pensa não é exterior àquilo que é pensado, ou sequer aos resultados que possam advir desses processos de pensamento (Carvalho & Kohan, 2018, s/p).

Podemos, com isso, afirmar que Lipman pensava a actividade educativa com grande impacto social e político, devendo contribuir para a formação de pessoas capazes de pensar de maneira razoável. Pessoas capazes de problematizar a sua realidade.

1.2.3 Jean François Lyotard: uma filosofia da Infância

Sob um olhar amplo, Kohan recebe fortes influências de Lyotard, no que diz respeito a filosofia da infância, o que o leva a afirmar que “aos poucos, a infância foi tomando voos próprios, habitando tempos distintos e me levando a outros caminhos pela própria filosofia que também voava junto” (Kohan, 2015, p. 217).

Deste modo, com estas palavras, pode-se crer que, sem dúvidas, Kohan busca as suas abordagens no filósofo Francês, Lyotard, o impulsionador e percursor de uma filosofia entendida por ele, como a da infância. Porém, podemos entender essa prerrogativa quando buscamos o artigo de Kohan, *as visões da infância*, onde escreve:

> para o francês J.F.L, a filosofia e a infância andam de mãos dadas, pois aquela não é outra coisa senão a “infância do pensamento”, ou seja, essa infinita potência de recomeço no pensamento que a pergunta instaura e mostra que, em última instância, quando pensamos, estamos sempre no começo. Para dizê-lo com outras palavras: pensar de verdade, pensar-se a si mesmo, fazer da filosofia um exercício de se colocar a si mesmo em questão exige, a cada momento, ir até a mais recôndita infância do pensamento, começar a pensar tudo de novo como se nunca tivéssemos pensado, como se, a cada vez, estivéssemos pensando pela primeira vez. Assim, a infância é quase uma condição da filosofia (Kohan, 2015,p.217).

Podemos, no entanto, perceber essa relação entre filosofia e infância pelo lado dos possíveis: a filosofia e o filosofar são também escuta atenta dos possíveis no pensamento, e a infância é, justamente, pelo menos num sentido, o reino das possibilidades e da ausência de determinação.

E, finalmente, ainda que as pretensões e apostas de alguns filósofos neguem ou desprezem essa dimensão infantil, a filosofia nunca abandona tal condição, excepto para correr o risco de se abandonar, infrutuosamente, ela própria.

1.2.4 Deleuze: busca pelo conceito filosófico

A filosofia de Deleuze está vinculada na inovação, não simplesmente na mera busca dos conceitos passados como referência, é uma filosofia criadora, que semeia em todo filósofo a insaciável busca pelos conceitos. É, por isso, que Gallo (2011) acredita que,

> É urgente, portanto, que busquemos uma filosofia criativa e criadora, que não seja tão inócua. Ela deve ser perigosa, deve ser *veneno* e *remédio*. É necessário que corramos este risco, que mergulhemos neste caos povoado de opiniões (…), só criando conceitos, assumindo uma feição verdadeiramente filosófica é que a filosofia poderá ter um futuro promissor, em qualquer lugar do mundo (p.59).

Nesta ordem de ideias, assumimos com Deleuze, que é crucial a existência de um filósofo criador, aquele que cria conceitos. Assim, para Deleuze, a reflexão pode, sim, ser um instrumento da filosofia para criar conceitos, sua tarefa primordial , mas isso não significa que a reflexão (seja ela de que forma for) seja especificamente filosófica, nem que a filosofia por isso se defina como essencialmente reflexiva.

> Sempre que se está numa época pobre, a filosofia se refugia na reflexão sobre".. Se ela mesma nada cria, o que poderia fazer, senão reflectir sobre? Então, reflecte sobre o eterno, ou sobre o histórico, mas já não consegue ela própria fazer o movimento. De facto, o que importa é retirar do filósofo o direito à reflexão "sobre". O filósofo é criador, ele não é reflexivo (Deleuze *as cited in* Gallo, 2011, pp.54-55).

As palavras de Deleuze, levaram Kohan a uma incumbência, procurar entender a própria filosofia, ceder uma filosofia em movimento, portanto, o que implica não estagna-la, abrir um diálogo com a filosofia com vista à discernir um conceito que fosse criativo. Se a filosofia é actividade de criação, ela nos remete, necessariamente, para noção de um ensino activo que convide para uma experiência de pensamento.

1.2.5 Michel Foucault: a filosofia como estilo de vida

Kohan (2012), entende que, Foucault é um nome importante, se atendemos alguns dos indicadores mais evidentes. Foi um dos responsáveis pela criação da Universidade de Paris VIII, depois dos acontecimentos de maio de 68, é uma figura consagrada nos eventos, um sucesso editorial garantido, um nome que, a despeito

das resistências nos círculos dos filósofos acadêmicos mais fechados e dogmáticos, dificilmente é discutido como um nome importante da filosofia contemporânea (p. 157). Desta feita, Kohan tira ilações a par do pensamento de Foucault, considerando a sua filosofia como estilo de vida, o que significa levar a filosofia aos moldes da vida, não simplesmente académicos, chegando a afirmar que,

> (…) Foucault pensava, também, a filosofia como uma forma de vida e a filosofia na qual era, poderia e gostaria de se incluir não é a filosofia dominante acadêmica, mas uma filosofia activa, um exercício vivo de problematização do que significa uma vida filosófica. É nesse sentido que ele busca na Antiguidade traços de uma história outra da filosofia que o que ele denomina "momento cartesiano" ocupou-se de desviar: uma história não das doutrinas dos filósofos, mas das vidas filosóficas, uma história na qual a própria vida filosofante possa sentir-se à vontade (Kohan, 2012, pp.158-159).

Assim, Foucault defende uma história que possa problematizar as relações entre vida e verdade da parte dos que se dizem a si mesmos filósofos; uma história que problematize o que significa em cada espaço e em cada tempo viver uma vida filosófica.

De acordo com Kohan (2012, p.168), é o que Foucault vai buscar nos cínicos[5]: heróis filosóficos, não pelo suposto brilho de suas doutrinas, mas pelo carácter explosivo, militante e revolucionário de seus modos e estilos de vida; pela força que eles têm para se inscrever crítica e devastadoramente na tradição de como deve ser vivida uma vida filosófica.

De facto, nessa perspectiva, como descrevemos acima, Kohan segue os mesmos passos de Foucault, na tentativa de levar a filosofia como estilo de vida, uma filosofia que possa ir além da sala de aulas, que seja problematizador, que seja um estilo de vida, que possa servir de um elemento coadjuvante da sociedade no seu dia-à-dia.

1.2.6 Jacques Rancière: A igualdade como princípio do ensino

Rancière, filósofo francês, extrai como princípio necessário do ensinar a igualdade das inteligências. Trata-se de um princípio, algo do qual se parte, uma

[5] Defensores do cinismo, escola filosófica de Antístenes (444-365 a.C.), discípulo de Sócrates, assim chamada porque ele ensinava no Cynosarge (mausoléu do cão) e se considerava a si mesmo o cão. Sua doutrina foi retomada por Diógenes, que também se considerava o cão, em função de seu estilo de vida: desprezava todas as convenções sociais e as leis existentes, sua filosofia pregando um retorno à vida simples conforme à natureza.

opinião, um suposto, algo que não tem valor de verdade, que não pode demonstrar-se, porém que, talvez, permita fundar uma educação radicalmente diferente daquela dominante segundo a lógica dominante da superioridade/inferioridade. Que, no entanto, leva o filósofo Kohan (2005), a afirmar que,

> partir desse princípio, o acto de ensinar é libertador quando permite ao aprendiz perceber a potência não inferior de sua inteligência, tudo o que ele pode quando se lhe permite andar sem molezas e distrações (…). Portanto, na visão de Rancière, ensinar exige este gesto igualitário. Com relação à inteligência, ninguém é mais do que ninguém; quanto ao pensar, somos todos iguais. Sem esse princípio, ensinar, para emancipar, se torna impossível. Com ele, talvez, uma aventura interessante (p.198).

Com esta visão, podemos entender que, este gesto inicial de igualdade abre as portas para a razão, na medida em que ninguém acredita ser o seu dono (da racionalidade). Com efeito, só quando ninguém quer tê-la, a razão se torna uma possibilidade. E abre também as portas para o aprender, na medida em que só um igual compreende um igual.

> A igualdade é fundamental e ausente, ela é actual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa e indivíduos e os que contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la, de inventar as formas, individuais ou colectivas, de sua verificação. Essa lição, ela também, é mais do que nunca actual (Rancière, 2013, p.16).

1.3 Análise de conceitos fundamentais

É na necessidade de desenvolvermos um quadro conceptual de alguns conceitos fundamentais, de modo a que possamos trazer para o debate, reflexões teóricas em torno da temática para, a partir deles, convorcamos abordagens e fragmentos interpretativos que, de alguma forma nos possam dar uma visão mais ampla, de modo a compreendermos o trabalho na sua totalidade.

1.3.1 Análise conceitual de ensino

O ensino é entendido como o efeito ou acção de ensinar, que faz parte de um grupo de palavras da mesma família semântica de educar, junto à outros termos como “instruir” ou “formar”. Todos esses termos são originários do latim e compartilham uma certa idéia análoga a “educar”: a de brindar algo a alguém que não o possui. Ensinar vem de *insignare*, textualmente “colocar um signo”, colocar um exemplo. A base desse termo é a raiz indo-europeia *jektv*, com o significado de seguir. *Signum*, o elemento principal de *insignare*, remete ao sentido de sinal, signo,

marca, que se segue para alcançar algo. O signo é o que se segue (Castello & Márcico, 2004 *as cited in* Kohan, 2005, p. 185).

Partindo desse pressuposto, percebe-se que, o que se brinda no ensinar é um signo que deve ser seguido, um sinal a ser decifrado. Portanto, nesta mesma esteira, Kohan (2005), chega a afirmar o seguinte:

> Como sua etimologia o sugere, talvez ensinar tenha a ver com propiciar signos, sinais, marcas que os outros podem seguir. Quem sabe também esteja ligado a oferecer um exemplo de alguém que também e sobretudo aprende quando ensina. (…) no pressuposto dominante de que ensinar tem a ver com explicar. Portanto, é necessário não colocar em questão as pedagogias baseadas na lógica da explicação (p.185).

1.3.2 Filosofia: origem e tentativa de conceituação

A palavra filosofia é de origem grega que significa literalmente amigo da sabedoria (*philo-sophia*). Assim sendo, narra-se que o termo foi inventado por Pitágoras, que certa vez, ouviu alguém chamá-lo sábio e considerando este nome muito elevado para si mesmo, pediu que o chamassem simplesmente de *filósofo*[6]*,* isto é, amigo da sabedoria (cf. Mondin, 1981, p.7).

Castiano (2018) acredita que, o trabalho da filosofia tem sido, primordialmente, perguntar-se sobre a essência dos fenómenos da natureza, da sociedade e do pensamento, ou seja, sobre a sua gênese, as suas condições de existência e sobretudo sobre as possibilidades de sua inteligibilidade ou interpretação crítica (p.17).

De facto, a crítica é um dos instrumentos que a filosofia usa para demonstrar as suas potencialidades, com vista a criar uma hermenêutica para a percepção e contemplação do mundo.

---

[6] Na tradição clássica, até o período moderno, o termo "filósofo" foi empregado em um sentido amplo, sendo praticamente equivalente a "sábio". Em um sentido mais específico, o filósofo é o metafísico, aquele que busca os primeiros princípios, que investiga o real em sua dimensão mais geral, mais básica, mais abstrata. "Buscar as causas primeiras e os verdadeiros princípios... é fundamentalmente aos que se dedicam a isso que denominamos filósofos" (Descartes, Princípios da filosofia, prefácio). Em uma acepção mais contemporânea, o filósofo é aquele que desenvolve uma reflexão crítica sobre os diferentes elementos que constituem sua experiência e sobre o contexto sociocultural em que vive, examinando seus pressupostos, tendo consciência de seus limites, procurando basear sua acção em princípios racionais (cf. Japiassú & Marcondes,2001,p.79).

Kohan (2009, p.92), entende que a filosofia é também ignorância (...). A filosofia não sabe nada, no sentido forte da expressão. Sim, afirmamos, a filosofia cria conceitos. Mas, alegremente, logo ignora os conceitos que ela própria cria. Necessita fazer isso, para poder criar outros e, também, para continuar ignorando-os e para provocar os seus efeitos.

Na verdade, para Kohan, se a filosofia só criasse conceitos seria insuportável. Como também o seria se somente ignorasse os conceitos que cria. Entretanto, desde o início, a filosofia não é menos ignorância do que saber. É a potência do ignorar; e, como a ignorância é humanamente insuportável, também desde o início, a filosofia é morte.

A este respeito, Silveira e Goto (2009), escrevem:

> a filosofia está morta, reduzida a uma colecção infindável de discursos a respeito dos quais não é possível decidir em termos, justamente, do verdadeiro e do falso. Mas, pela mesma razão, a filosofia teria nascido morta, pois a pretensão de dizer o real mostra-se desde o início louca, impossível de ser satisfeita, considerando-se que o real é o absolutamente outro do *logos* que ambiciona dizê-lo (p. 14).

Portanto, ela é uma busca constante, insaciável pela realidade, cultivando sempre o sentido das coisas, Aranha (1996), advoga que,

> a filosofia surge, então, como um pensamento reflexivo que busca definição rigorosa sobre os conceitos, a coerência interna do discurso, a fim de possibilitar um debate e a discussão (…), a filosofia busca uma visão de conjunto, nunca examina um problema de modo parcial, mas sempre sob uma perspectiva que relacione cada aspecto com os demais, no contexto onde está inserido, (…), a única encarregada a fazer uma reflexão crítica e global a respeito do saber é da prática do homem (pp.105-106).

1.3.3 Potência

Na visão de Mora (1978), são vários os significados de potência, mas, antes de mais há dois: a potência é o poder que uma coisa tem de provocar uma mudança noutra coisa; e a potência é a potencialidade (força) existente numa coisa de passar a outro estado (s/p).

Neste contexto, o ensino de filosofia cria essa potencialidade (força) que pode impulsionar a inserção deste hábito de reflexão crítica nos alunos, ou seja, é neste

seu ensino que tende a mudar o aluno cómodo diante à realidade, passando a ser problematizador da mesma.

1.3.4 Formação

Acto ou efeito de formar, de *formare*, significa dar forma, modelar. Originalmente tem significados concreto, como em *materiam formare*, dar forma à matéria, e significados abstratos, como nas sentenças *formare,* moldar o estilo e *consuetudinem formare*, introduzir um hábito (Castello & Márcico, 2004, p.24).

É preciso, sobretudo, na introdução deste hábito, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Esta perspectiva é enfatizada por Freire, quando afirma o seguinte:

> (…) desde os começos dos processos, vá ficando cada vez mais claro que embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que enslnar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é acção pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso ou acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam, apesar das diferenças que os contam, não se reduzem à condição de objecto um do outro. Quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender (Freire, 2016, p.25)

1.3.5 A Crítica

Crítica – é um termo introduzido por Kant para designar o processo através do qual a razão empreende o conhecimento de si: o tribunal que garanta a razão em suas pretensões legítimas, mas condene as que não têm fundamento. No entanto, Kant define a crítica[7] como, também, a decisão sobre a possibilidade ou

[7] De acordo com Bessa (1996, p.45), do ponto de vista lexical o termo ”crítica” pode ser empregado como substantivo ou como adjectivo. No primeiro caso, designa uma atitude, o acto de criticar; no segundo, uma caracterização. Assim, dizer que a filosofia é crítica, por exemplo, pode significar uma relação necessária (filosofia e crítica são indissociáveis), ou de caracterização (entre outras, a filosofia tem a característica de ser crítica). Portanto, se seguirmos com rigor o significado etimológico, veremos que crítica é uma derivação do substantivo crise; é a caracterização de um estado de crise. Mas, por outro lado, e ao mesmo tempo, o verbo criticar designa a atitude de diagnosticar, avaliar, decidir, escolher e tomar posição num contexto objectivo de crise. De modo que o termo “crítica (o) faz referência também àquele que tem a capacidade de diagnosticar, avaliar, decidir, escolher e solucionar uma situação crítica. O termo crítica (o) é polissêmico, o termo crítica (o) como atributo pode ser utilizado para dizer que alguém ou uma situação está em crise, ou para dizer que alguém tem a capacidade de julgar e tomar posição.

impossibilidade de uma metafísica em geral e a determinação tanto de suas fontes quanto de seu âmbito e de seus limites (Abbagnano, 2007, p.232).

A tarefa da crítica, no entanto, é ao mesmo tempo negativa e positiva: negativa enquanto restringe o uso da razão; positiva porque, nesses limites, a crítica garante à razão o uso legítimo de seus direitos.

Na visão de Reale (2007,s/p),

> Quando fazemos crítica filosófica, em suma, o que procuramos conseguir são as condições primeiras, sem as quais a realidade não teria significação ou validade. Fazer crítica, portanto, é descer à raiz condicionante do problema, para atingir o plano ou estrato do qual emana a explicação possível. Criticar é penetrar na essência de algo, nos seus antecedentes de existência (pressupostos ônticos) ou então nos seus precedentes lógicos de compreensão (pressupostos gnoseológicos).Tais pressupostos apresentam, pois, necessariamente, um caráter transcendental, no sentido de que se põem logicamente antes da experiência, sendo condição dela e não mero resultado de sua generalização.

O crítico, então, seria aquele que se reconhece numa realidade sem sentido, buscando sempre mostrar que o sentido afirmado sobre essa realidade não passa de estratégia de conformação a ela, a qual, então, precisa ser subvertida. No entanto, é aquele que problematiza a realidade, buscando sempre o espírito questionador das coisas, claro, alicerçado pela razão.

De acordo com Nobre (2008), a crítica significa,

> antes de mais nada, dizer o que é em vista do que ainda não é, mas pode ser. Note-se, portanto, que não se trata de um ponto de vista utópico, no sentido de irrealizável ou inalcançável, mas de enxergar no mundo real as suas potencialidades melhores, de compreender o que é tendo em vista o melhor que ele traz embutido em si. Nesse primeiro sentido, o ponto de vista crítico é aquele que vê o que existe da perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe no próprio existente (pp. 9-10).

Portanto, a crítica tem sempre como uma de suas mais importantes tarefas a produção de um determinado diagnóstico do tempo presente, baseado em tendências estruturas do modelo de organização social vigente, bem como em situações históricas concretas, em que se mostram tanto as oportunidades e potencialidades para a emancipação quanto os obstáculos reais a ela.

CAPÍTULO II: A NECESSIDADE DE ENSINO DE FILOSOFIA NA CONTEMPORANEIDADE

No presente capítulo, descoremos sobre a necessidade do ensino de filosofia na contemporaneidade, enquanto palco das pluralidades de pensar, procurando salientar as divergências entre diversos filósofos que debruçam sobre o assunto em destaque, como resultados de um conjunto de procedimentos teóricos e práticos ao nível do pensamento filosófico, um momento da filosofia auto justificar-se.

É intencional, neste capítulo, demonstrar que o ensino de filosofia sempre toma como referência, quer como crítica ou como criatividade filosófica, ou seja, o filosofar, notando-se, assim, um dissenso na filosofia sobre seu carácter didáctico, tampouco sobre sua função. Produzir conceitos, ensinar a filosofar, ou reflectir dialecticamente sobre os problemas sociais são caminhos possíveis da filosofia.

2.1 O ensino de filosofia como despertar do espírito de crítica e criatividade

Pode-se considerar que a filosofia, caracterizando-se, sobretudo, pelo estímulo e dedicação ao acto de pensamento e de reflexão crítica, favorece sensivelmente a formação da criatividade do indivíduo que desenvolve, na sua vida, um vínculo entre acção e consciência filosófica de mundo.

Afinal, a actividade filosófica genuína pretende auxiliar ao homem no aprimoramento das suas faculdades intelectuais, livrando a sua ordem de pensamento das opiniões arraigadas na dimensão anônima do senso comum, na repetição irrefletida dos discursos, dentre outras possibilidades similares de problemas que exterminam lentamente a cultura autêntica.

Nesta ordem de ideias, Bittencourt (2009, s/p), entende que,

> a reflexão filosófica encoraja o indivíduo a pronunciar publicamente aquilo que ele pensa ou sente, possibilitando o aprimoramento deste discurso, se porventura ele estiver preenchido por lugares comuns, adquiridos passivamente ao longo do contato cotidiano do homem na sua sociedade. Trata-se, portanto, de um exercício extremamente necessário para que o indivíduo venha a compreender os valores de sua singularidade pessoal, afirmando a sua potencialidade criativa de modo independente da ordem de mundo da apreciação massificada.

A este respeito, Morton (1995,s/p), entende que os estudantes podem aprender as técnicas de crítica e análise que são essenciais em filosofia. Aprendê-las praticando-as. E quando o fazem podem ver que o espírito crítico é

absolutamente consistente com o espírito de liberdade intelectual. Podem pensar para si até chegarem a conclusões que os satisfaçam, e ao mesmo tempo aceitar que outra pessoa possa de uma forma igualmente rigorosa aceitar conclusões muito diferentes.

De facto, há essa necessidade de considerar a filosofia como instrumento libertador, que possa incutir e transformar os nossos alunos, com vista à olhar a realidade em diversas amplitudes, alunos que não se contentam, não olhem a realidade como algo dogmático, mas sim, algo pronta para ser transformado. Nesta esteira, António Severino (2000)[8] entende que,

> discutir o ensino da filosofia hoje, pressupõe que tenhamos sempre presente esse modo intrínseco de ser do pensar filosófico. A tarefa pedagógica relacionada com o filosofar me parece direcionada por vetores. Com efeito, o reflectir filosófico assim concebido precisa atingir toda a comunidade humana, ou seja, por hipótese todos os homens deveriam estar pensando com vistas à intencionalização de suas existências. É claro que a efectiva realização dessa necessidade é algo históricamente precário, dada a carência das mediações humanas disponíveis. Mas,tem-se isso por horizonte quando insistimos, ainda que molecularmente, em levar pedagogicamente a filosofia às crianças da escola básica, aos adolescentes da escola média e aos jovens do Ensino Superior, quaisquer que sejam suas opções vocacionais ou profissionais. A filosofia se dirige então ao todo da população e a sua finalidade é formativa do humano. Não se pode plenamente ser humanizado sem a prática do pensar reflexivo, sem o seu efectivo exercício (p.11) [9].

Até pela relevância e imprescindibilidade do exercício da reflexão filosófica no seio da cultura, o ensino da filosofia merece um cuidado muito especial, na medida em que é o *locus* principal de desencadeamento de todo o processo da busca de sentido. Não se trata apenas de se instruir numa determinada habilidade nem de se apropriar de um acervo de conhecimentos. Trata-se, ao contrário, de se instaurar, de se desenvolver e de amadurecer um estilo de reflexão, um modo de pensar, um jeito especial de fazer actuar a subjectividade. Nesta mesma esteira, Freire (2016), acredita que, sim,

---

[8] Professor titular, aposentado, de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP, ora actuando como docente colaborador na Universidade Nove de Julho, de São Paulo, onde lidera o Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação (disponível em: https://bv.fapesp.br/pt/).

[9] O parágrafo foi tomado no prólogo/prefácio da obra de Walter e Gallo (2000,p.11), onde ele, António Severino, procura mostrar o valor formativo, e pedagógico de Filosofia na contemporaneidade.

> É isto que nos leva, de um lado à crítica e à recusa ao “bancário” ,o de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário” que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo” (p. 27).

Para Cerletti (2009), o ensino de filosofia deveria contribuir, em seu exercício, para fazer dos estudantes agentes críticos capazes de pensar, avaliar e poder decidir da melhor maneira as condições de sua incorporação ao mundo de hoje (pp. 49-50).

2.2 De ensino de filosofia à investigação filosófica

Lipman tem proposto a criação da “comunidade de investigação” como “novo paradigma” em educação: as aulas deveriam deixar de ser aquilo que são para converter-se em comunidades de investigação filosófica.

Para Lipman (*as cited in* Kohan, 2008), a investigação é o ponto de partida e de chegada do diálogo filosófico, o marco de sentido da tarefa de cada investigador. Na sua perspectiva, a prática filosófica, entendida como diálogo colectivo infinito sobre a dimensão contestável da existência humana, requer não apenas o desejo de saber (a philosophia) por parte dos co-investigadores e o seu questionamento sem limites de todo saber adquirido, mas também, a disposição em buscar caminhos de pensamento onde a própria comunidade, e não apenas os indivíduos, seja doadora de sentido a esse caminho.

Nesta ordem de ideias, Cerletti (2009), advoga que é essencial que haja um lugar e um momento para que, jovens e adultos, possamos pensar o mundo que vivemos e decidir como nos situarmos nele. Em definitiva, não é outra coisa que reviver a cada dia a atitude de quem filosofa, que não dá nada por suposto e não se conforma com o que os demais pensem por ele ou por ela. Portanto, para isso, exige uma verdadeira investigação filosófica.

Portanto, através deste campo filosófico de investigação, poder-se-á tentar responder às grandes perguntas filosóficas, que apoquentam a sociedade. É neste

espaço de investigação, onde acontece o confronto de ideias. Esta posição, na visão Horn e Fernandes (2006, p. 10),

> nos ajuda entender o objectivo e a necessidade da filosofia em nossa existência na medida em que propõe debater, confrontar idéías, instaurar a suspeita, provocar a negação e a ruptura, enfim, de incitar a participação no processo de formacão humana. Assim, ensinar filosofia instiga ao desmonte das certezas, questionamento do instituído, permite transitar, através de reflexões e leituras de textos diversificados, instrumentalizando a crítica e a ampliação da visão de mundo.

A dimensão da investigação filosófica, possibilita o saber, que estamos denominando de metódico-crítico que, no entanto, “proporciona ao sujeito segurança e eficiência na acção, Uma vez que lhe possibilitará conhecer não apenas os aspectos aparentes e sensivelmente perceptíveis da realidade, mas, principalmente, a razão de ser das coisas, aquilo que essencialmente a caracteriza e a define” (Luckesi & Passos, 2004, p. 46).

Podemos salientar que, de facto, sem dúvida, mesmo com a investigação precisa das questões que a Filosofia tenta resolver, suas questões permanecem abertas. Mas é impossível não ver as mudanças, não apenas nos conteúdos, mas na própria forma do fazer filosófico e os novos desafios que se colocam no horizonte do nosso tempo. A Filosofia como consciência crítico-dialéctica do mundo continua tendo como tarefa fundamental *apreender o tempo no pensamento* e, portanto, a de pensar o mundo hoje. Dar sentido à vida hoje. Criar a vida hoje. Inventar o pensamento hoje.

2.3 Ensino de filosofia como formação na democracia

Como diria Lipman, se a democracia é desejável, a filosofia é necessária. Ainda que simplificadora, essa visão se resume no principal delineamento da aposta de Lipman, que é: a prática da filosofia na escola se justifica, em última instância, pelos seus efeitos democratizantes: praticar a filosofia é formar na democracia.

> Assim como uma pessoa não pode ser considerada razoável se não tem capacidade de autocrítica, uma sociedade não pode ser considerada democrática se não predomina nela uma investigação pública deliberativa. Para que essa última aconteça é preciso uma série de mecanismos, sendo representativos deles: a) explicitar razões implícitas; b) mostrar a importância da experiência de vida; c) dialogar, procurando aplicar princípios universais a casos práticos particulares;

> d) articular conceitos e relações vagas e abstratas; e) levar em consideração as perspectivas e atitudes dos outros. Afinal, qual é a disciplina que pode ensinar esses mecanismos e aplicá-los? Lipman não tem dúvidas: a filosofia. Por isso, se a democracia é uma forma de deliberação pública, a prática da filosofia é a melhor preparação para essa deliberação democrática (Kohan, 2008, p. 48).

Ademais, podemos perceber que, a indagação filosófica, desde a mais técnica até a mais prática, é hoje amplamente demandada por nossa sociedade, que, com grande insistência, mais e mais "nos desafia a pensar dimensões próprias da ética, como na reflexão sobre os limites do conhecimento científico ou ainda, de modo mais deletério, sobre a acção de nossos homens públicos" (Perine, 2007,p.12). Deste modo, o ensino de filosofia nunca é acabada, só interessa aos que aceitarem começar sempre de novo, o esforço de compreensão de si mesmos e da realidade inesgotável da realidade.

O significado da educação filosófica consiste, assim, em preparar os jovens alunos para pensarem a partir do ideal democrático e para o ideal democrático. Trata-se de promover o desenvolvimento de um pensamento que seja reflexivo e pragmático simultaneamente, ou seja, de promover um pensamento que ultrapasse a instituição escolar para se imiscuir na vida e na sociedade. Como escreve Kohan:

> Se uma democracia mais sólida é desejável fora das escolas, práticas democráticas devem ser trazidas até elas; a filosofia é tão importante para o que os alunos serão, no sentido de as tornar tolerantes, responsáveis, cidadãos pluralísticos. Neste sentido, uma "bem-compreendida " democracia é normativa da prática de filosofia (Kohan *as cited in* Igrejas, 2020, p.80).

Deste modo, segundo Kohan, o poder disciplinar no contexto educativo pressupõe sujeitos livres que podem fazer, pensar ou ser outras coisas diferentes daquelas que são incitados a fazer, a pensar ou a ser. Este espaço de liberdade é, precisamente, o campo da resistência, da recusa, mas também da libertação. É aí que, segundo Kohan, irrompe a genuína necessidade da filosofia:

> Por em questão e enfrentar os estados de dominação para ampliar o campo da liberdade. Se as formas de subjectivação dominantes na escola são formas de estruturar a liberdade praticada nelas, o trabalho filosófico, político e educacional será uma prática libertadora, não no sentido de restaurar alguma suposta natureza ou identidade perdida, alienada ou mascarada, mas no sentido de nos libertar daquilo que somos para praticar a liberdade de ser de alguma outra forma (Kohan, 2005, p.103).

Para o filósofo argentino, é necessário repensar o significado e o sentido da educação filosófica. É necessário pensar uma prática de filosofia com alunos que questionem e que atravessam a instituição educativa. Com efeito, se queremos transformar aquilo que somos é necessário questionar aquilo que nos leva a ser o que somos. Deste modo, a educação filosófica deverá afirmar-se, não como estando ao serviço de poderes e modos de pensar inquestionáveis, mas como estando ao serviço de si mesma.

E, na medida em que se dá como gesto de questionamento, a filosofia será, antes de mais, uma afirmação de não submissão. Quando sujeita a poderes sociais e políticos, bem como a normativas que estabelecem e regulam o modo como se deve pensar – implicando tal sujeição, a neutralidade política e filosófica do próprio professor – a filosofia nega-se a si mesma.

É necessário, pois, pensar filosoficamente sobre a própria filosofia, libertando-a das lógicas não filosóficas que a atravessam, nomeadamente das posturas que aceitam acriticamente as forças que a controlam. A tarefa da filosofia não pode consistir em formar, em disciplinar o pensamento de alunos tendo em vista um determinado fim social e político, visto que uma tal tarefa implica o gesto não filosófico de aceitar como inquestionáveis esses mesmos fins.

> A necessidade da filosofia consiste precisamente em questionar os inquestionáveis, os poderes que regulam e disciplinam o pensamento, ou seja, aquilo que se apresenta como necessário, natural e normal. Neste sentido, a tarefa da educação filosófica passa por questionar e pensar alternativas para os modelos político-sociais baseados em lógicas hierárquicas e autoritárias. No entanto, “uma filosofia que contribua para colocar em questão o estado de coisas, a resistir a políticas conservadoras vigentes” (Kohan, 2005, p.103).

Podemos entender que, para Kohan, é necessário pensar de outra maneira, é necessário libertar a filosofia daquilo que ela não é: de sentidos, finalidades e ideais previamente pensados, de normativas e poderes que regulam o modo como se deve pensar.

2.4 Ensino de filosofia como instrumento de emancipação intelectual

O ensino de filosofia pode ser tomado em uma perspectiva activa, que tenha por meta a emancipação intelectual daquele que aprende, a produção de singularidades, ainda que não seja possível controlar isso.

No entanto, para Rancière (2013), neste processo de emancipação, há que notar que, quem ensina sem emancipar embrutece, o mesmo seria para o ensino de filosofia. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em acção em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem (p. 37).

A emancipação intelectual não pode institucionalizar-se, mas sim pode ser praticada. E possível também anunciá-la para que outros se inspirem na boa nova, sigam, por seu próprio caminho, esse sinal. Claro que, embora possamos anunciar a emancipação, não se pode outorgá-la: como a liberdade, a emancipação é algo que não se dá, senão que se toma.

Deste modo, o que pode ser complexo, mesmo que o ensino de filosofia tenha essa pretensão, o que faz Kohan (2005), a afirmar o seguinte:

> Interpreto que o interesse de (…) Rancière não é fundar uma nova proposta pedagógica nem assentar as bases de um novo método. Em sentido forte, a emancipação intelectual não é isso ou pelo menos é muito mais do que isso. É um princípio que pode permitir-nos pôr em questão nossa prática, o sentido de nossos ensinos e aprendizagens. É uma infância do ensinar e do aprender. É uma possibilidade de eles interromperem sua forma actual e de renasceram sob outra forma. A emancipação intelectual não é um novo modismo pedagógico nem algo que vá resolver nossos problemas educacionais. Ao contrário, talvez os complique. Porque se trata, sobretudo, de problematizar os valores que afirmamos quando dizemos que ensinamos, de tornar complexo o que parecia tão simples (pp. 203-204).

A emancipação intelectual é um princípio infantil do ensinar e do aprender. É pensar na contramão do que se costuma pensar sobre um e outro. É renová-los, recriá-los, repensá-los. Uma educação é emancipadora, na medida em que não dá aos outros a chave do saber, senão a consciência autónoma de problematização.

CAPÍTULO III: ENSINO DE FILOSOFIA COMO POTÊNCIA PARA FORMAÇÃO CRÍTICA

Neste capítulo, procuramos explicar as condições que o ensino de filosofia pode oferecer para fundamentar a formação crítica nos alunos, tomando como exemplo o teorizado pelo filósofo argentino, Walter Kohan. Esse exercício nos remete a que sigamos todo o roteiro do pensamento de Kohan que parte do entendimento que ele faz do ensino de filosofia, passando pela sua crítica ao pensamento de um ensino meramente histórico-hermenêutico, virado a produção – reprodução, para desaguar em um ensino mais questionador, problematizador da realidade, um ensino dialógico, onde o professor tem um papel imprescindível, um espaço propício da realização das diversidades de ideias de forma equilibrada entre o aluno e o professor, onde pode existir a verdadeira manifestação da pedagogia da pergunta, que leva aos estudantes refletir os seus problemas.

3.1 Ensino de Filosofia como condução à reflexão crítica

Chegamos a duvidar se de facto é possível ensinar filosofia – como experiência do pensar filosófico, enquanto filosofar activo dos sujeitos envolvidos na matéria – numa instituição em que a disciplina, o controle e a sujeição parecem estar muito mais à vontade do que a liberdade e a potência do pensar (Kohan, 2013, p.76).

Eis aqui um ponto essencial para Kohan, a filosofia é problema e conceito[10]; ela vive de traçar problemas e criar conceitos que tentem responder esses problemas que ela própria deu à luz; assim, ela torna problemático o que era normal ou natural e busca pensar conceitualmente essa problematicidade da experiência humana do mundo.

Nesta faceta de ideias, Aranha e Martins (1993), afirmam que,

> (…) o ensino de Filosofia é essencial porque não se pode pensar em nenhum homem que não seja solicitado a reflectir e a agir. Isso significa que todo homem tem (ou deveria ter) uma concepção do mundo, uma línha de conduta moral e política e deveria actuar no sentido de manter ou modificar as maneiras de pensar e agir no seu

[10] Abbagnano (2007),entende como todo processo que torne possível a descrição, a classificação e a previsão dos objectos cognoscíveis. Assim entendido, esse termo tem significado generalíssimo e pode incluir qualquer espécie de sinal ou procedimento semântico, seja qual for o objecto a que se refere, abstracto ou concreto, próximo ou distante, universal ou individual, etc (p.164).

> tempo. A filosofia oferece as condições teóricas para a separação da consciência ingênua e o desenvolvimento da consciência crítica, pela qual a experiência vivida é transformada em experiência compreendida, isto é, é um saber a respeito dessa experiência (Aranha & Martins, 1993, s/p).

Realmente, o estudo da filosofia leva-nos a uma consciência crítica, essa crítica deve ser olhada em todas esferas, em todos moldes, visto que todo homem é por natureza metafísico, tende a se questionar sobre as causas últimas da sua existência, assim, tentando dar sentido à vida e aos problemas que o apoquentam como sociedade.

Entretanto, Gramsci (*as cited in* Monasta, 2010, p. 24), acredita que, esta filosofia está embutida na própria linguagem, no “senso comum” e na religião popular, isto é, “em todos os sistemas de crenças, opiniões e modos de ver as coisas e de se comportar”.

Ademais, o problema real não consiste em ser ou não ser filósofo, mas em saber se “participo de uma concepção de mundo mecanicamente imposta pelo exterior a mim, isto é, por algum dos muitos grupos sociais, nos quais cada um de nós está automaticamente inserido desde que adentramos ao mundo consciente” (Gramsci *as cited in* Monasta, 2010).

Assim, pode ser interessante ter presente a pergunta pelos sentidos do ensino de filosofia cada vez que nos colocamos a pergunta sobre como fazê-lo. Se estivermos atentos a essa presença poderemos manter-nos dentro da própria filosofia quando a ensinamos e, assim, fazer do seu ensino uma prática filosófica, filosofante, aprendente no pensamento; desse modo, estaremos também prevenidos contra a tentação de fazer do ensino de filosofia uma questão apenas técnica ou instrumental.

Chambisse (2006, p.17) entende que o ensino de filosofia, tem incumbência de

> formar um homem criativo, que participa activamente na construção da sua própria vida, capaz de compreender e interpretar os fenómenos da vida que ocorre em sua volta, na relação com os outros, com o mundo, capaz de olhar de uma forma profunda e abrangente, devemos, acima de tudo, criar condições para que este homem se sinta livre. E tenha uma capacidade crítica para compreender tudo o que aprende no

> contexto escolar e nas disciplinas que compõem o currículo. Um homem que tenha coragem de reagir perante os conteúdos que fazem parte do currículo escolar, de modo a criar coesão no seu sistema de conhecimento.

3.2 Auto-emancipação do ensino de filosofia

Cabe destacar, entretanto, que a filosofia não é produzida numa parte e ensinada na outra, ela é sempre produzida e ensinada ao mesmo tempo; a filosofia não pode ser ensinada no sentido de ser transmitida, porque ela depende de uma atitude vivencial e activa do sujeito, que aquele que se situa como suposto transmissor da filosofia se coloca num não-lugar filosófico.

O professor que não se assume como filósofo não tem a menor chance de ensinar filosofia, assim como o professor que não se reconhece como pesquisador, não poderá fazer outra coisa a não reproduzir aquilo que os outros pensaram, uma marca da anti filosofia (Kohan & Gallo, pp.182-183).

Nesta ordem de ideias, não é possível ensinar a filosofia sem ensinar a filosofar, assim como não é possível ensinar a filosofar sem a filosofia, visto que, a filosofia não é um sistema fechado, nem o filosofar apenas investigação de princípios universais propostos pelos filósofos.

> Filosofia e filosofar se encontram unidos, então, no mesmo movimento, tanto o da prática filosófica como o do ensino de filosofia. Portanto, ensinar filosofia e ensinar a filosofar conformam uma mesma tarefa de desdobramento filosófico, em que professores e alunos compõem um espaço comum de pensamento. É em virtude disso que avaliamos que todo ensino de filosofia deveria ser, em sentido estrito, um ensino filosófico (Cerletti, 2009, p. 19).

No entanto, isso não quer dizer que ele deva ensinar uma filosofia própria, mas que desde uma posição filosófica - a sua ou a que adote - filosofará junto com seus alunos. Em última instância, todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de intervenção filosófica, seja sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais, seja até mesmo sobre temáticas não habituais da filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica.

Castiano e Ngoenha (2011) asseguram essa dimensão, afirmando que,

> O ensino da filosofia deve, auto-emancipar-se do Ocidente. Emancipar-se[11] não é uma espécie de luta contra o património do pensamento filosófico ocidental. É antes de mais cultivar nos alunos uma atitude de confrontação crítica para com os sistemas de pensamento que evoluíram no Ocidente. Significa que devemos abordar Kant, Hegel, Marx, Heiddegger, Habermas e outros com a consciência de que o seu edifício teórico foi constituído para dar respostas filosóficas a problemas concretos da sua região e época (pp.135-136).

No entanto, para Castiano e Ngoenha (2011), emancipar a filosofia significa, insistir no princípio segundo o qual: pela sua natureza os problemas que a filosofia deve tratar são concretos num determinado contexto; pela sua natureza, as respostas filosóficas a estes mesmos problemas são universalisáveis. Esta deve ser a chave e o espírito para a emancipação da filosofia profissional e do ensino da filosofia.

A filosofia também tem seus inimigos internos. Os professores são os piores. Eles se refugiam na história da filosofia e transformam o passado em uma camisa de força que bloqueia a reflexão. Essa dimensão é defendida por Teixeira (2017,s/p), que afirma:

> Em nome da preservação do patrimônio filosófico da humanidade, os professores tornam a filosofia uma língua que não se fala mais, que não se inventa mais, que não quer ser contaminada por outras, tornando-se, assim, uma língua morta. A filosofia pode se dar ao luxo de ser inútil, mas, quando transformada apenas em comentário, torna-se estéril.

Certamente, atacar o *comentarismo* não significa negar a importância do estudo da história da filosofia. Se não a estudarmos, corremos o risco de arrombar portas abertas. Mas um risco ainda maior é o de escrever livros que apenas nos remetem a outros livros, o que tornaria o estudo da história da filosofia fútil.

Teixeira (2017), entende que a veneração pelo passado é uma forma de desistir de pensar. Quando a interpretação dos textos clássicos se torna uma meta em si mesma, a filosofia se torna apenas uma técnica de interpretação, ou seja, se

[11] Neste contexto,”Emancipar-se” é libertar-se, tornar-se autónoma.

transforma em uma *tecnofilosofia*[12], uma forma emoliente de filosofar, que isenta seus defensores de se confrontar com os problemas contemporâneos (s/p).

Neste contexto, é necessário procurar estratégias para conciliar a história de filosofia e a nossa arte como professores de filosofia, com vista à transformação dos nossos alunos em activos e determinados em modificar a realidade em que vivem.

Para ultrapassar tais problemas, Kohan (2013) sugere esta perspectiva, afirmando que,

> (…) o que importa é pensar com outros, os filósofos da tradição, ou melhor, os problemas e conceitos filosóficos ali onde são encontrados, nas diversas tradições de pensamento, sem jamais perder de vista que há de se pôr em jogo essa força advinda do problematizar e conceitualizar; em outras palavras, não há ensino filosófico na mera transmissão dos conteúdos de uma tradição, na comunicação dos problemas e conceitos criados pelos filósofos, com todo o interesse e importância que essas práticas possam ter. Do que se trata é de pensar, problematizar, conceitualizar, a partir de si, com outros fazedores de problemas e conceitos (p. 78).

Obviamente, pensar com outro é encontrar-se com outra ideia, outro conceito, outro acontecimento de pensamento. Como se fossem duas pedras a serem friccionadas. Não há nada que reconhecer, ninguém por homenagear, nada por adequar. E o acontecimento do encontro que se passa entre duas ideias, conceitos, acontecimentos.

A verdade e a sabedoria não pertencem a ninguém, só se podem descobrir numa busca comum. A verdade apresenta-se assim como caminho que temos que fazer juntos. A filosofia não é uma actividade que se faz no isolamento da leitura ou da meditação, mas uma busca que se faz em comum (Ngoenha, s.d, p. 30).

Na mesma visão, Luckesi e Passos (2004, p. 268), acreditam que, sim, cabe a nós, neste momento e no contexto em que vivemos, tomar o mundo que nos circunda, buscando encontrar-lhe o sentido e significado, de tal forma que

[12] A tecnofilosofia é uma filosofia sem garras, que abriu mão de uma de suas características mais importantes: a iconoclastia, a irreverência. Elas são substituídas pela devoção aos textos e biografias dos filósofos do passado, como se eles fossem santidades laicas. Por vezes, ao frequentar departamentos de filosofia, temos a sensação de estar visitando um templo positivista como o concebido por Auguste Comte, filósofo francês do século XIX. Comte queria reformar o cristianismo e substituir os santos da fé católica pelos grandes cientistas e filósofos do passado, que seriam os verdadeiros benfeitores da humanidade (cf.Teixeira, 2017,s/p).

construamos uma direcção para a nossa vida e acção, no entanto, temos que filosofar sobre nossas emergências específicas para que possamos ultrapassar os limites do nosso próprio espaço, desvendando o universal que há nele.

Cabe a nós, tomar as diversas perspectivas da vida humana e sua *práxis*, para reflectirmos sobre elas, construindo a sua compreensão e o seu significado, produzindo um pensamento crítico propriamente nosso, porque articulado com necessidades que se dão em nosso espaço. Isso possibilitará a universalização da compreensão filosófica que consigamos produzir. Temos que filosofar sobre nossas emergências específicas para que possamos ultrapassar os limites do nosso próprio espaço, desvendando o universal que há nele.

Portanto, isso leva-nos a crer de que não se trata meramente ensinar a filosofia, mas sim ensinar *com* filosofia, a dispersar os alunos a ter essa capacidade de problematizar, criticar o contexto onde estão inserido, procurando sempre enxergar o mundo de forma diferenciada.

A filosofia, continua, no dizer Giuseppe Ferraro (*as cited in* Kohan, 2019, s/p.), não é algo que possa ser ensinado: não se ensina a filosofia, mas, quando uma escola é uma escola, nela se ensina *com* filosofia. Eis o valor da filosofia não como disciplina, mas como saber sentimental.

> É nessa perspectiva que podemos pensar a aula de filosofia como uma oficina de pensamento. Uma oficina é um lugar onde se exerce um ofício; em filosofia pratica-se o ofício de pensar e ele é realizado com arte, com cuidado, com detalhe, com delicadeza e sensibilidade, exercitando algumas de nossas potências: a leitura, a escuta, a atenção, a escrita, o diálogo; em cada uma dessas potências habita um conjunto de disparadores, ferramentas que, numa oficina, podemos aprender a empregar com alegria, força, esforço, criatividade… dessa arte surgem os artefactos: os afectos, dúvidas, perguntas, problemas, conceitos, ideias, projectos (Kohan,2013, p.78).

De facto, o ensino de filosofia deve impulsionar uma reflexão crítica, através desses encontros de diálogo, onde se problematiza, se questiona, em suma, nesse espaço de criação de perguntas. Nas palavras de Gonçalves (2009), deve promover,

> (…) uma reflexão crítica sobre o mundo dos valores dos alunos, questionando esses mesmos valores de modo que eles se tornem coerentes e consistentes, ajudando o aluno a ter uma clara compreensão do mundo em que vive. É necessário um diálogo que

> leve os alunos a compreenderem o mundo de valores que trazem para o espaço educativo e as implicações do agir orientado pela concepção de mundo dos valores que defendem (Gonçalves, 2009, pp.177-178).

Na mesma linha, Castiano e Ngoenha (2013) acreditam que, o ensino de filosofia deve ter como objectivo produzir um cidadão crítico, que pense autonomamente, capaz de produzir juízos de valores e com capacidade de viver e produzir nas aldeias e comunidades (p.234).

3.3 O papel do Professor no processo de formação crítica

O filosofar adquire, assim, um carácter de convite. Alguém que convida outros a pensar e a pensar sobre o seu contexto, ou seja, fazer uma crítica à sua realidade: isso é um professor de filosofia. Os convidados são os alunos, mas também os textos que ajudam a pensar, que mostram como, quando e onde se coloca um problema; que afirmam criações conceituais que podem inspirar outras criações (Kohan, 2013,p.80).

É importante notar que o próprio professor deve estar, também, incluído no convite: com efeito, ele se convida a pensar com seus alunos tanto quanto convida seus alunos a pensar com ele. Sendo a filosofia uma relação com o pensar, uma paixão de pensar (*philo-sophía*), a presença do professor, activa e inteira, é principal: o que os alunos aprenderão é também sua relação com o pensamento, sua paixão de pensar e convidar outros a pensar junto.

> (…) de um professor espera-se que, nos seus ouvintes, forme, primeiramente, o homem que entende, depois, o que raciocina e, finalmente, o sábio. Para ele o aluno não deve aprender pensamentos, mas aprender a pensar; não se deve levá-lo, mas guiá-lo, se se pretende que no futuro ele seja capaz de caminhar por si mesmo. Se o aluno aprende pensamentos (e não a pensar) então ele levará uma ciência emprestada para fora da sala de aulas. Ele sofrerá de uma doença que se chama *ilusão da sabedoria* (Kant *as cited in* Castiano & Ngoenha, 2011,p. 143).

Assim, do ponto de vista de Castiano, nosso projecto do ensino da filosofia deve passar pela transformação das aulas (de filosofia) em espaços em que os alunos possam criar debates entre si sobre questões fundamentais da nossa vida. Chamemos a este tipo de aula espaço de intersubjectivação.

Pensar é um encontro, ensinar a pensar e criticar tem a ver com propiciar esse encontro, com preparar as condições de sua irrupção. Mas não há fórmulas nem receitas para isso. Apenas uma extensa e trabalhosa preparação. Nada de “aprenda a pensar em seis meses”, “ novo método para aprender a pensar” (Kohan, 2005, p. 234).

De facto, esta visão mostra o quão é crucial pensar junto, visto que ninguém está isento de aprender a pensar. Ninguém pode declarar-se *expert* na arte de pensar, mas sim, procurar sempre melhorar, através das divergências de pensar que podem advir neste encontro.

De acordo com Kohan (2005, p.235),

> talvez por isso, uma bela imagem de um professor seja a daquele que pensa com outros sem que importe sua idade, sua cor, seu gênero, sua cabeça, sua biografia. Ele exercita o pensar e dá o que pensar a seus alunos. Propicia encontros que ele mesmo não pode antecipar, embora prepare cada detalhe de sua aula com a meticulosidade de quem se prepara extensamente para improvisar e não com a superficialidade daquele que improvisa por falta de preparação. Esse professor deixa que os outros construam suas imagens de pensamento. Deixa-os colocar seus problemas. Deixa-se colocar seus problemas.

Nesta mesma esteira, Boavida (1991), alega:

> (…) uma didática da filosofia que implique, mais que um programa de matérias a aprender, uma vivência dela; e, quanto ao aluno, mais que um receptor de conteúdos, um adolescente que espera encontrar na filosofia um modelo de atitude psicológica e de disciplina mental, uma resposta às suas perplexidades e um motivo para a activação da sua capacidade intelectual disponível. Em resumo, uma concepção pedagógica para a qual os conceitos de filosofia e de adolescência sejam elementos convergentes catalisadores de uma actividade filosófica” (Boavida, 1991, p. 11).

Claramente, a DF deve proporcionar um encontro para o “deixar-falar”, um espaço que sirva de diálogo, só assim, pode se pensar uma verdadeira aprendizagem dos problemas que apoquentam os alunos e propiciar a reflexão sobre os seus valores, crenças e políticas dentro da sua comunidade.

3.4 A pedagogia da pergunta

De acordo com Kohan (2020), é necessário proporcionar uma educação de perguntas, e no perguntar, por isso, ela também chamamos uma educação infantil. Infantil, não porque ela atenda sujeitos cronicamente infantis, mas porque ela cuida da dimensão infantil da vida de qualquer idade, por meio das perguntas e do perguntar, podem encontrar. Deste modo, uma pedagogia da pergunta requer uma pedagogia da infância, desde a infância através da infância (p.90).

Não é uma pedagogia que toma a infância como seu objecto, mas uma pedagogia que se inspira na infância, que toma da infância sua força perguntadora, e vive assim, da potência de uma vida infantil; uma formação que se encontra por meio das perguntas e do perguntar, a infantilidade da vida através de uma pedagogia na e da infância.

> o espírito crítico, o de perguntar sobre os problemas sociais, alimenta-se de uma insatisfação inspirada, sobre tudo, em duas fontes: num estado de coisas em que qualquer que seja, exige ser problematizado pelo seu carácter de estado, instituido, estabelecido, e na própria lógica do pensar que, quando é filosófico, não se acalma antes da incessante busca do sentido que os problemas impulsionam. A filosofia nunca unifica, não totaliza, não sistematiza (Kohan, 2005, p. 105).

Assim, Kohan olha a necessidade do espírito crítico prevalecer, que não exista um comodismo por parte dos nossos alunos, tenham essa capacidade problematizadora, de olhar isto, aquilo e, claro, não se conformar com a realidade, buscar sempre o sentido dos problemas na sua comunidade.

Vale, ainda frisar que, para Kohan, a noção de infância como primeira etapa cronológica da vida humana a ser superada é em si mesma questionável. Na esteira de Deleuze e Lyotard, Kohan afirma a possibilidade de se pensar uma infância insuperável, uma infância que seja, não uma fase fixa no processo de desenvolvimento da vida, mas uma força da vida humana que nos acompanha desde o nascimento até à morte.

Para Kohan (2008), “a infância pode ser aqui entendida, não apenas como um período de vida mas como uma força específica, força ou intensidade que habitam a vida qualitativa em qualquer tempo cronológico” (p.47).

Aliado a isso, Gadamer (1999,p.537), acredita que a decisão da pergunta é o caminho para o saber. E esta decisão se toma porque predominam os motivos a favor de uma possibilidade e contra a outra; mas isto ainda não é o conhecimento completo. Só se chega a saber a coisa mesma quando se resolvem as instâncias contrárias e quando a vista perpassa os contra-argumentos na sua incorrectura.

> O diálogo fundamental entre professor e aluno não é um diálogo simplesmente funcional, mas passa pelo diálogo existencial com o mundo. Em nada diminui a individualidade concreta e existencial de ambos como sujeitos da construção de sua própria existência. Entretanto, o universo humano não se esgota na intimidade dos sujeitos. Sua mundanidade lhes dá o insubstituível chão do seu caminho e da sua história; em uma palavra, do seu existir (Freire, 2015, p. 15).

A figura do professor é crucial nestas abordagens, o professor é a imagem que pode guiar os alunos à investigação filosófica, contudo, é necessário o cuidado na moderação das suas aulas, permitindo o encontro das infâncias, onde as perguntas são cruciais neste edifício epistémico.

Assim, quando perguntamos algo a alguém podemos ser portadores de uma dúvida, mas quando nos perguntamos algo com alguém é a dúvida que nos porta a algum lugar, que nos desloca do lugar que habitamos no pensamento e nos permite habitar outros locais, perdemos certo controlo sobre nós mesmos, ganhamos certas possibilidades e potências também para nós mesmos (Kohan & Durán, 2017, s/p).

Portanto, as perguntas que a filosofia coloca não visam uma resposta imediata, muito menos definitiva. As respostas dadas às perguntas filosóficas visam voltar a fazer perguntas sobre as mesmas respostas, isto é, o questionamento na perspectiva filosófica é contínuo. Assim, o ensino de filosofia deve ser também contínuo e buscar as raízes cada vez mais profundas da realidade.

> O filosofar se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas e buscar respostas (o desejo de saber). Isso pode sustentar-se tanto no interrogar-se do professor ou dos alunos e nas tentativas de respostas que ambos se deem, bem como no de um filósofo e suas respostas. Essas respostas que os filósofos se deram são, paradigmaticamente, suas obras filosóficas. Mas é muito diferente "explicar" as respostas que, em um contexto histórico e cultural determinado, um filósofo se deu, do que os estudantes e o professor tentarem se apropriar dos questionamentos desse filósofo, para que

> essas respostas passem a ser, também, respostas a problemas próprios (Cerletti, 2009, p. 20).

O perguntar filosófico[13] é, então, o elemento constitutivo, fundamental do filosofar e, portanto, do "ensinar filosofia". Consequentemente, um curso filosófico deveria constituir-se em um âmbito em que possam ser criadas as condições para a formulação de perguntas filosóficas, e no qual se possa começar a encontrar algumas respostas. O que leva Cerletti (2009), a afirmar que um ensino "filosófico" é aquele em que "o filosofar é o motor de tal ensino; e que, enquanto actividade própria da filosofia, esse ensino enlaça o fazer filosofia com o sentido de sua transmissão" (p. 20).

Kohan e Durán (2017), chegam a afirmar que ensinar o perguntar e perguntar-se não podem estar ausentes de uma educação libertária para todos e para qualquer um, precisamente porque a pergunta educa a desobedecer ao autoritarismo e torna impossível uma vida autoritária.

> Assim, é imprescindível formar alunos perguntadores porque aluno perguntador obedece ao pensamento e não à autoridade. É um aluno que volta sua atenção a si mesma e para aquilo que a rodeia de um jeito novo, crítico e criativo. Aluno perguntador é aquele que afirma e questiona a realidade, que através do perguntar-se se coloca à si mesma e aos outros em estado de pergunta, que pensa com outros se acaso a vida que se está vivendo em comum é a vida que se quer viver para todos os seres humanos (Kohan & Durán, 2017,s/p).

Ao perguntar e perguntar-se ele afirma a possibilidade de que sempre as coisas podem ser de outra forma, de um jeito diferente do que é apresentado, mais intensamente humano de como estão sendo no presente.

---

[13] Neste contexto, o que faz com que uma interrogação possa ser considerada filosófica, fundamentalmente, está mais na intencionalidade de quem pergunta, ou se pergunta, do que na pergunta em si. Isso quer dizer que as mesmas palavras que compõem uma fica, como não. É possível perguntar "que é a vida?", "que é a morte?" o "que é a justiça?" sem intenção filosófica. "Que é a vida?" ou "que é a morte?" são perguntas que podem ser respondidas tecnicamente desde a perspectiva da medicina ou da biologia; "que é a justiça?" pode ser respondido desde o direito, etc., e essas respostas podem satisfazer a inquietude de quem pergunta. A intencionalidade filosófica do perguntar se enraíza na aspiração ao saber, Mas seu traço distintivo é aspirar a um saber sem supostos. Por isso, o perguntar filosófico não se conforma com as primeiras respostas que costumeiramente são oferecidas, que, em geral, interrompem o perguntar pelo aparecimento dos primeiros supostos (cf. Cerletti, 2009, pp. 23-24).

Liberta a pergunta dos antigos donos. O professor não é mais o proprietário da pergunta, nem decide quem pode ou não pode perguntar[14] em sua sala de aula. Portanto, trata-se da possibilidade de educar alunos que não aceitem irreflexivamente o dado, alunos que pensem que as coisas podem sempre ser feitas e pensadas de outras formas. Alunos perguntadores que questionem o estado das coisas.

Na DF é muito importante a figura do professor. Afirma Boavida (1991):

> Há portanto, que considerar também este elemento determinante que é o professor. O seu temperamento, a sua maturidade cultural e afectiva, em suma, a sua personalidade. É elemento fundamental. Em certa medida poder-se-á dizer que a Filosofia será para os alunos aquilo que for para o professor, ou aquilo que a personalidade do professor traduzir da acção que nele terá exercido a Filosofia (1991, p.11).

Obviamente, isso, remete nos a um ensino mais democrático, não baseado na exposição explicação, pois a exposição-explicação divide os seres humanos em sábios e ignorantes, maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e tolos, julgadores e julgados. Em que, na visão de Kohan,

> os receptores da explicação estão condenados a uma incomunicação absoluta: a de falar a alguém que, por ser inferior, não pode entendê-los. A lógica da explicação ajuda e potencializa a desigualdade. Quanto mais explicações, mais superiores e inferiores; quanto mais explicações, superiores mais superiores e inferiores mais inferiores. Sendo necessário demonstrar o seu papel como professor, alguém que quer sempre aprender com os outros (Kohan, 2005,p.192).

Dessa forma, afirmar uma concepção igualitária da capacidade de pensar de educadoras, educadores, educandas e educandos passa a ser uma condição política necessária para que os participantes dessa prática educativa possam, coerentemente, desdobrar a igual potência problematizadora de que são capazes de colocar em questão sua vida, o mundo em que vivem.

---

[14] Kohan (2008), entende que há necessidade de apostar numa pedagogia da pergunta. E, ele, Kohan, acredita que essa pedagogia deve apostar em perguntas filosóficas. Que,no entanto,para Sócrates, esse carácter está dado fortemente pela interrogação do “o que é” (*tí esti*), a definição, a essência. Para Lipman, no entanto, uma pergunta é filosófica quando questiona um tema que é comum, central e controverso. O tema é comum quando tem a ver com todos os seres humanos, e não apenas com alguns, quando tem a ver com a humanidade dos seres humanos; ele é central quando não atinge detalhes ou assuntos sem importância, mas quando coloca questões de importância singular para a vida, tais como liberdade, vida, morte, amizade. Que os temas da filosofia são controversos significa que eles sempre geram polêmica, que nunca poderão ser esgotados pela investigação (p.26).

Contudo, ensinar significa escutar, respeitar, considerar essas diferenças. Sem elas, a vida seria muito menos vida. A igualdade de todas as vidas que fazem parte de uma prática educacional como seu princípio político é uma condição para que as diferenças sejam enriquecedoras e não aniquiladoras, numa direcção politicamente adequada se a educação pretende contribuir para que essas existências desdobrem toda a vida que elas são e contêm (Kohan, 2019, p.102).

Considerações finais

Aceitando que uma vez encontradas as respostas para as perguntas levantadas pela Filosofia, esta deixa de existir, então, é razão suficiente, em afirmamos ser difícil tecer considerações finais sobre a nossa jornada neste trabalho. Porém, convém salientar que as análises que fizemos não são definitivas; mas sim, elas nos convidam a colocar mais questionamentos sobre a nossa realidade, isto é, a problematizar a nossa realidade.

Mesmo movendo-nos na dúvida das considerações finais, arriscamo-nos a dizer algo sobre o nosso trabalho. Ao final da presente exposição, uma vez percorridas as principais questões relativas ao tema em análise, procuramos defender o pressuposto de que o ensino de filosofia praticada mostra uma certa insuficiência no modelo da sua actuação, dai a necessidade de instituir um ensino de filosofia, que sempre use a pedagogia da pergunta, o diálogo, a problematização da realidade visando levar os problemas contextuais à discussão, elevando assim, a capacidade crítica dos alunos.

Procuramos defender a nossa tese de que, o ensino de filosofia pode contribuir para a formação crítica dos alunos, na medida em que se auto-emancipa, isto é, libertando-se das correntes ocidentais, não tornando a filosofia de tecno filosofia, ou seja, reprodução e interpretação dos textos passados, mas sim, sempre busca ndo cultivar nos alunos uma atitude de confrontação crítica para com os sistemas de pensamento que evoluíram no Ocidente, acreditando sempre que pela sua natureza os problemas que a filosofia deve tratar são concretos num determinado contexto.

Entretanto, isso pode acontecer colocando a aula de filosofia como uma oficina de pensamento. Uma oficina é um lugar onde se exerce um ofício; em filosofia pratica-se o ofício de pensar e ele é realizado, segundo Kohan, com arte, com cuidado, com detalhe, com delicadeza e sensibilidade, exercitando algumas de nossas potências: a leitura, a escuta, a atenção, a escrita, o diálogo; em cada uma dessas potências habita um conjunto de disparadores, ferramentas que, numa oficina, podemos aprender a empregar com alegria, força, esforço, criatividade,

dessa arte surgem os artefactos: os afectos, dúvidas, perguntas, problemas, conceitos, ideias, projectos.

Olhando os fundamentos filosófico que sustentam a necessidade do ensino de filosofia na contemporaneidade, sugerimos que a formação crítica dos alunos deveria ser a mesma a fundamentar o processo de ensino de Filosofia, em que o aluno é sempre chamado a buscar a análise e reflexão crítica. Caso contrário, ele poderá ficar na menoridade, a medida que se recusa a pensar por conta própria, se recusa a viver autonomamente. A menoridade significa depender do outro para pensar, pensar de maneira heterónoma, isto é, seguindo o estabelecido por outros, sem ao menos criticar ou analisar. Tratar-se, portanto, da ideia de mudança de mentalidade que tem que ser feita, mais do que pela mudança política, pela forma de pensar das pessoas, mas também, pela transformação por via da educação filosófica.

É, portanto, essa educação filosófica que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico e na formação de indivíduos capazes de analisar, questionar e compreender o mundo que os rodeia, sobretudo, a reflectir sobre os valores e as crenças, a argumentação, a análise de problemas sociais e políticos. Aliado a isso, é nesta perspectiva que o aluno deve, no entanto, pensar, analisar a realidade de diversas formas, com intuito de problematizar e dar significado a mesma.

Todavia, como abordamos no nosso trabalho, para a materialização deste objectivo, de forma geral, o professor de filosofia deverá se destacar como sendo o mediador do diálogo, porém, não excluído dela, mas sim, desafiador de convicções e facilitador da transformação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tendo um papel imprescindível para que a filosofia seja significativa e emancipadora para os estudantes, levando sempre a pedagogia da pergunta nas suas costas. Mesmo com muitos obstáculos a serem superados, como a valorização da disciplina e a formação docente e a disponibilidade de recursos, é fundamental manter a visão de que o ensino da filosofia tem um potencial imenso para formar cidadãos críticos e engajados na possibilidade de uma sociedade mais democrática.

Referências Bibliográficas

Primárias

Kohan, W. O. (2005). *Infância. Entre educação e filosofia*. 1ª ed., Belo Horizonte: Autêntica.

_____.(2008). *Filosofia para crianças*, 2ª ed.,Rio de Janeiro: Lamparina.

Secundárias

Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de Filosofia.* Trad. Alfredo Bosi. São Paulo. Martins Fontes.

Aranha, M. L. de A. (1996). *Filosofia da Educação*. 2ª. ed., São Paulo: Moderna.

Aranha, M. L. de A. & Martins, M. E. P. (1993). *Filosofando*, 2ª. ed., São Paulo: Moderna.

Bessa, D. D. (1996). *Educação filosófica: crítica!? a filosofia como disciplina do currículo de 2° grau*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS/FACED.

Boavida, J. (1991) *Filosofia – do Ser e do Ensinar*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Castello, L. A.& Máralém, C. (2004).*Glosario etimológico de términos usuales en la praxis docente*, Buenos Aires.

Castiano, J. P. (2018). *A "Liberdade" do Neoliberalismo: Leituras Críticas*, 1ª ed., Editora Educar , Maputo.

Castiano, J. P.& Ngoenha, S. E. (2013). *A Longa Marcha duma Educação para Todos em Moçambique,* 3ª ed., Maputo.

Cerletti, A. (2009). *O ensino de filosofia como problema filosófico*. trad. Ingrid Müller Xavier, Belo Horizonte:Autêntica Editora.

Chambisse, E. D. (2006). Ensino de Filosofia em Moçambique: Filosofia como potência para aprendizagem significativa. Dissertação (Mestrado) São Paulo-Maputo: PUC-UP.

Freire, P. (2015). *Professora sim, tia não*, *cartas a quem ousa ensinar*. 24ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____.(2016). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prárica educativa*, 53ª ed.,Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadamer, H.-G. (1999).*Verdade e metodo: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3ª. ed. Petropolis: Vozes.

Gallo, S. (2011). *Deleuze & a Educação*, 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica.

Gonçalves, A. C. P. (2009). *Modernidades moçambicanas, crise de referências e a concepção de Ética no programa de Filosofia no nível médio*, Tese (Doutoramento) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: FAE-UFMG. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA-7Z8JRX/1/2000000180.pdf

Horn, G. B. & Fernandes, S. (2006). *Textos Filosóficos em discussão*. 1ª ed., Curitiba: Editora Elenco.

Igrejas, F. P. (2020). *Entre a libertação e a opressão: um percurso para pensar a prática de filosofia com crianças*.1ª ed.,Rio de Janeiro: NEFI (Coleção Teses e Dissertações).

Japiassú, H. & Marcondes, D. (2001). *Dicionário básico de filosofia*, 1ª ed.,Editora Jorge Zahar, Rio de Janeiro.

Kohan, W. O.(2019). *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*,1ª ed., Belo Horizonte: Vestígio.

_____.(2013). *Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento* In Carvalho, M. & Cornelli, G. (Org.). *Ensinar filosofia, v. 2* Cuiabá, MT: Central de Texto.

_____.(2004). *Sócrates, a educação e a Filosofia: de herói a anti-herói* in Silvio Gallo, S. et al. (Org.), Ensino de Filosofia: Teoria e Prática. ed. UNIJUI. (pp.113-117).

_____.(2009) *O que é Filosofia?* In Corraza, S. M. & Aquino, J. G.(org.) *Abecedário: Educação da Diferença,* (pp.91-92).

_____.(2011). *Filosofia: ensino e educação.* Salto para o futuro.

_____.(2020). *Paulo Freire e a (sua) infância educadora*. In Silva, M. R. P. & Mafra, J. F. (Org.) Paulo Freire e a Educação das crianças. 1ª ed., São Paulo (p.90).

_____.(2012). *A vida filosófica como problema para a filosofia.* In Xavier, I. M. & Kohan, W. *O* (Orgs.) *Filosofar: aprender e ensinar*, Belo Horizonte: autêntica editora (pp.157-168).

Kohan, W. O. & Gallo, S. (2000). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: RJ: Vozes.

Kohan, W.O. & Durán, M. (2017). *Perguntar*. In: Costa, L.B. Bandeira, L.B. Corrêa, T.M.(orgs). *Estátuas de Nuvens: dicionário de palavras pesquisadas por infâncias*. Porto Alegre: Editora Sulina (pp.175-183).

Luckesi, C. C. & Passos, E. S. (2004). *Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.

Monasta, A. (2010). *António Gramsci*. Trad. Paolo Nosella. Recife:Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

Mondin, B. (1981). *Curso de Filosofia*. 7ª ed. São Paulo:Paulus.

Mora, J. F. (1978). *Dicionário de Filosofia.* Trad. António José Massano e Manuel Palmeirim, Publicações Dom Quixote, Lisboa.

Ngoenha, S. E. & Castiano, J. P. (2011). *Pensamento Engajado : Ensaios sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política*.Editora Educar, Centro de Estudos Moçambicanos e Etnociências (CEMEC), Universidade Pedagógica, Maputo.

Ngoenha, S. E. (s.d). *Resistir à Abadom*. Livraria Universitária.

Nobre, M. (2008). *A Teoria crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Perine, M. (2007). *Ensaio de Iniciação ao filosofar.* Edições Loyola, São Paulo, Brasil.

Rancière, J. (2013*). O mestre ignorante-cinco lições sobre a emancipação intelectual,* trad. Ulian do Vale, 3ª. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Reale, G. & Antiseri, D. (2003).*História da filosofia: filosofia pagã antiga*, v. 1, trad. Ivo Storniolo, São Paulo: Paulus.

Reale, M. (2007). *Introdução à Filosofia*, 4ª ed., São Paulo: Saraiva.

Silveira, R. J. T.& Goto, R. (2009). *A filosofia e seu ensino: Caminhos e sentidos*. Edições Loyola, São Paulo, Brasil.

Teixeira, J. F. (2017) *Por que estudar filosofia?*. São Paulo: Paulus.

Artigos

Bittencourt, R. N. (2009).*O ensino de filosofia como despertar do Espírito criativo*. Extraído em: https://repositorio.ufsc.br/handle/praxis/144; no dia 30 de Janeiro de 2024 pelas 19:12h.

Carvalho, C. M. & Kohan, W. O. (2018). *Da árvore e do rizoma: pensar para além do método o encontro da filosofia com a infância.* Extraído em*:*

*http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n65a2018-04.*No dia 17 de Janeiro de 2024 pelas 09:23h.

Kohan, W. O (2016). *A necessidade do impossível: pensar, ensinar, ler... a filosofia de uma escola popular*. Extraído em: https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n67p13-25; no dia 21 de Janeiro 2024, pelas 12:39h.

_____.(2015). *Visões de Filosofia: Infância.* Extraído em: https://doi.org/10.1590/1517-106X/172-216; no dia 21 de Janeiro de 2024, pelas 17:42h.

Morton, A. (1995). *Ensinar a filosofar.* Trad. Álvaro Nunes Extraído em: https://repositorio.ufsc.br/handle/praxis/99; no dia 02 de Fevereiro de 2024 pelas 18:44h.