



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO
LUÃ GONÇALVES DE MATOS



CAMINHOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

SANTANA

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO
LUÃ GONÇALVES DE MATOS



CAMINHOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao colegiado de Filosofia da Universidade Federal do Amapá (Unifap) como requisito final para obtenção do título de Especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Orientador: Prof. Dr. Afranio Patrocínio de Andrade.

SANTANA

2018

CAMINHOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

*Luã Gonçalves de Matos*¹

RESUMO: O presente artigo discorre sobre a obra dos principais referenciais teóricos que fundamentam este trabalho – *Filosofia: caminhos para o seu ensino* – que ressaltam quais são as condições viáveis para o ensino de filosofia na escola. A princípio este artigo aborda como se apresenta o ensino de filosofia no nível médio. De tal modo, *Walter Kohan*, dentre outros, estabelecem que o processo de ensino-aprendizagem em filosofia é aferido como problema filosófico, levando em consideração os notáveis detrimientos no ensino da filosofia escolar. Contudo, a leitura da referida obra induz o professor de filosofia a tentar reverter este cenário para desenvolver o estudo propriamente filosófico que em tese podemos considerar a sua especificação. Diante dos argumentos expostos, contudo, colocam-se neste artigo aspectos produtivos inspirados sobre as concepções dos autores que tanto propõem a superação da produção filosófica versus a reprodução dos conteúdos de filosofia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da filosofia. Ensino-aprendizagem. Produção filosófica.

ABSTRACT: This article discusses the work of the main theoretical references that underlie this work - *Philosophy: ways for its teaching* - that highlight what are the viable conditions for the teaching of philosophy in the school. At first this article approaches how to present the teaching of philosophy in the middle level. Thus, *Walter Kohan*, among others, establish that the teaching-learning process in philosophy is assessed as a philosophical problem, taking into account the remarkable detriments in the teaching of school philosophy. However, the reading of this work induces the professor of philosophy to try to reverse this scenario to develop the properly philosophical study that in thesis we can consider its specification. In the light of the above arguments, however, we find in this article productive aspects inspired by the conceptions of the authors that so much propose the overcoming of the philosophical production versus the reproduction of the contents of philosophy.

KEYWORDS: Teaching philosophy. Teaching and learning. Philosophical production.

¹ Graduado em Licenciatura em Filosofia pela Ueap – Universidade do Estado do Amapá. Pós-graduando em Ensino de Filosofia no Ensino Médio pela Unifap – Universidade Federal do Amapá. E-mail: luagonc_alves@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Este presente trabalho de conclusão de curso (TCC) apresenta os resultados do estudo de *Walter Kohan*², dentre outros, publicado na obra *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. As análises mostram a importância de abordar sobre os problemas relacionados às estratégias de ensino-aprendizagem em filosofia, respectivamente, no nível médio. Tal discussão evidencia alguns problemas-chave, dentre os quais, destacam-se as questões dos métodos utilizados apenas em sala de aula e as condições pelas quais decorrem as suas aplicabilidades.

Por esta razão, na primeira seção deste artigo – *Das condições do ensino de filosofia* – vê-se que o processo de ensino e aprendizagem em filosofia se apresenta como problema filosófico, embora consista em afirmar que dever-se-ia desenvolver a produção filosófica, e “não” filosófica, em contraposição a reprodução de seus estudos. Logo, o objetivo deste trabalho é explicitar como podemos sustentar a produtividade da atividade filosófica durante o processo de ensino-aprendizagem na escola.

Em meio das questões empregadas no artigo de TCC, na segunda seção – *Problemas filosóficos* – são explanadas, diligentemente, com mais detalhes estas duas instâncias. Haja vista, entende-se que a produtividade filosófica é capaz de fazer o aluno filosofar através do conteúdo próprio da filosofia, dando importância e favorecendo a história da filosofia, juntamente com os seus respectivos conteúdos didáticos.

Contudo, veremos que através das ideias dos autores propõem-se a superação à ideologia binária “*produção-reprodução*” nas escolas, algo bastante presente nos contextos educacionais brasileiros. Desse modo, na última seção – *Produção e reprodução filosófica escolar* – seria contraditório apenas reproduzir os pensamentos dos autores.

Diante dos argumentos expostos, portanto, formularam-se resquícios da produção metodológica referente ao ensino de filosofia, assim descrevendo o desenvolvimento da ideia: *A Epistemologia do ensino de filosofia* que podemos considerar a metodologia variavelmente crítica e dúbia do professor com o aluno e vice-versa, ou seja, é o processo de ensino-aprendizagem que *em prática situada* (pesquisa) podendo deixar o conteúdo filosófico passível de várias interpretações.

² Walter Omar Kohan é Pós-Doutor em Filosofia pela Universidade de Paris. Professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil e da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Seus textos estão publicados em espanhol, francês, inglês, além do português. Atualmente dirige projeto de pesquisa com alunos de graduação, mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ e coordena projetos interinstitucionais com universidades de Brasil e da França. Participa em conselhos editoriais de diversas publicações acadêmicas internacionais.

1 DAS CONDIÇÕES DO ENSINO DE FILOSOFIA

Seja nas escolas ou até nas universidades, ensinar filosoficamente é, em suma, excitar o estudante a questionar o óbvio. Logo, segundo a obra, “pode-se ensinar a filosofar no sentido de impulsionar a busca”³ (KOHAN, 2008, p. 56), ou seja, à investigação pelo conhecimento e ao desconhecimento – ou por aquilo que ainda não se conhece e está por se conhecer. Sendo que isto proporciona ao aluno o exercício filosófico, característica primordial e inerente da Filosofia. Porque desenvolver a capacidade de problematização consiste também na contribuição mais específica da filosofia para a formação, sabendo-se que uma das atitudes do professor de filosofia é auxiliar o aluno a situar significados ao seu contexto de mundo.

Logo, Cerletti e Kohan ratificam: “O que se poderia começar por ensinar é então esse olhar agudo que não quer deixar nada sem rever, essa atitude radical que permite problematizar os eventuais fundamentos ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio ou naturalizado”⁴ (KOHAN, 2008, p. 27). Para que isso aconteça, é fundamental a contextualização de escritos tanto da área filosófica quanto de outras vertentes do conhecimento, assim preservando o sentido original do escritor; exigindo determinados esforços que, em partes, muitos estudantes não estão acostumados.

A questão problemática radica em que mal se começa a aprofundar a análise destes saberes e atividades, constata-se que há não poucas divergências quanto ao que se entende por filosofia ou por filosofar, ou, mais especificamente, em como se identifica o “objeto” da filosofia. Certamente, isso não impediu que a filosofia tenha se mantido, mais ou menos dignamente, durante séculos, porém na hora de ver como ensiná-la, ou transmiti-la, as dificuldades se multiplicam enormemente (KOHAN, 2008, p. 21).

Então, por parte do professor nas aulas de filosofia, as questões metodológicas apresentam-se, resumidamente, de três maneiras: Ensinar ao aluno História da Filosofia? Exercitar o aluno a filosofar? Ou exercitar o aluno para filosofar através dos conteúdos de História da Filosofia? Vê-se que a última questão envolve as duas questões anteriores, assim como, esta última questão, variavelmente, pode gerar outras questões referentes às quais metodologias do professor de filosofia devem ser mais viáveis para os educandos.

De tal maneira, abordando o “ensino de filosofia como um problema filosófico tentando superar a contraposição “produção-reprodução” que condena a didática filosófica a

³ Cf. A seção *É possível ensinar a filosofia? E, se possível, como?* De Danilo Marcondes, coautor da obra *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. (KOHAN, 2008, p. 54-68).

⁴ Cf. A seção *Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica*. De Alejandro Cerletti, coautor da obra *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. (KOHAN, 2008, p. 19-42).

não ser mais que um conjunto de técnicas facilitadoras da compreensão de alguns conteúdos filosóficos” (KOHAN, 2008, p. 20). Esta crítica do referido autor também corresponde às Teorias crítico-reprodutivistas⁵ de Bourdieu e Passeron que condenam os elementos de reprodução no sistema de ensino, sendo alguns desses a própria instituição escolar que representa a dependência ao Estado e a ação pedagógica de violência simbólica transmitida pela comunicação, cultura, política, religião, práticas esportivas e educação escolar.

Não obstante, as dificuldades para que haja a superação produção-reprodução nas escolas encontram-se restringidas pelo fato da filosofia não ter, apenas, um campo específico para desenvolver os seus estudos filosóficos, e mais, “para a filosofia, a delimitação de seu campo já é um problema filosófico” (KOHAN, 2008, p. 23). E neste aspecto, Cerletti ressalta:

Tal problema supôs a necessidade de distinguir dois âmbitos claramente diferenciados. Por um lado, haveria lugares onde se “produziria” filosofia – atualmente, as universidades, os centros de investigação. E, por outro, aqueles em que se “reproduziria” a filosofia – também as universidades, as instituições de formação docente e as escolas (KOHAN, 2008, p. 19).

Desse modo, parece que o estudo aprofundado em filosofia é mais significativo nas esferas acadêmicas. Porém, dentre os coautores ressaltam-se que “muitos dos que estão matriculados regularmente nas graduações de filosofia [...] tendem a se tornar dogmáticos, principalmente depois que descobrem o filósofo de sua preferência”⁶ (KOHAN, 2008, p. 88).

No entanto, na seção da obra em coordenação de Kohan – *A tarefa: o uso da filosofia para promover a interdisciplinaridade* – questiona-se se isto é uma questão realmente essencial ou urgente. Os estudos de filosofia ensinados interdisciplinarmente são capazes de reforçar e serem reforçados pelas outras delimitações de cunho filosófico e também por outros “tipos” de conhecimentos, de tal modo, exemplificando o intrínseco vínculo dos termos antagônicos: questionar e afirmar.

Tais problemáticas filosóficas na educação “são apenas sintomas de questões mais fundamentais e mais difíceis” (KOHAN, 2008, p. 88), pois, da teoria à prática, conforme a obra, constata-se que a busca pela interdisciplinaridade é uma reação epocal (da nossa época); porque muitas vezes vivemos num mundo de fragmentação, de saberes desconectados, assim como na escola há a “superespecialização” das disciplinas.

⁵ Cf. Obra *A reprodução* (1970) dos autores franceses: Todo o sistema de ensino institucionalizado produz e reproduz um arbítrio cultural de que ele não é o produtor e cuja reprodução contribui para a reprodução das relações entre grupos ou classes. Esta instituição é uma produtora de habitus, ao mesmo tempo que desconhece a origem dos mesmos, assim como as condições da sua reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 12-13).

⁶ Cf. A seção *O ensino da filosofia como uma estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade*. De Charles Feitosa, coautor da obra *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. (KOHAN, 2008, p. 87-99).

Espera-se da prática interdisciplinar a superação desse quadro de superespecialização e de fragmentação das disciplinas. Os cientistas, tanto das áreas de humanas como exatas, esperam que a filosofia os ajude a reverter esse quadro nos seios da universidade. Por sua vez, o Ministério da Educação espera que a filosofia ajude a consolidar a prática interdisciplinar desde o ensino médio (KOHAN, 2008, p. 89, grifo nosso).

Para tanto, o cuidado do professor para que não haja mal-entendido na aplicabilidade didática da interdisciplinaridade nas aulas de filosofia é questionar, primeiramente, “em um sentido geral, como podemos medir o grau de “distorção” de um conhecimento, quando escolarizado? Quando é que ele deixa de ser o que era em sua origem?” (KOHAN, 2008, p. 26). Tal desafio deve ser explicitado para os alunos, caso contrário, a disciplina não produzirá algo propriamente filosófico. Identificar o ensino da filosofia na escola como algo que pode aperfeiçoar o processo educativo do aluno é de suma importância por parte do professor.

É no nível médio de ensino que os autores apoiam para o ensino-aprendizagem em aulas de filosofia um espaço para o pensamento livre, logo fazendo *professores e alunos aprenderem o que se ensina quando se aprende e se ensina filosofia*, simultaneamente. Logo, a problemática central entre a obra está na seguinte questão: “A pergunta então passa a ser: em que medida se poderia ser um pouco filósofo, sem importar o nível de conhecimento? Entre os campos disciplinares especializados e o que se ensina haveria, supostamente, diferenças quantitativas e qualitativas” (KOHAN, 2008, p. 27).

A quantidade de fundamentação teórica do professor não justifica que o seu qualitativo grau filosófico seja “superior” em relação ao aluno que ainda não adquiriu fundamentação teórica (literária). O interesse do aluno no ensino médio sobre o enquadramento teórico da filosofia depende de como este percebe essa referência em função da “qualitatividade” (qualidade) filosófica, a qual pode ser visto por eles dentro e fora da escola; considerando que “há questões que são qualitativamente iguais à prática, e que podem ser postas de manifesto nos diferentes “níveis”. Isso quer dizer que, em certas condições, qualquer um poderia chegar a filosofar” (KOHAN, 2008, p. 27) até mesmo através do conteúdo clássico da filosofia. Para tanto, o coautor Cerletti refere-se sobre o setor educacional ao ensino de filosofia:

Ensinar filosofia em contextos institucionalizados nos coloca outro problema em relação às possibilidades de dar um lugar ao pensamento, livremente. Alguns autores assinalaram que toda instituição educativa impõe, de saída, uma renúncia ao ensino e ao aprendizado, e que todo vínculo pedagógico se organiza em torno desta imposição. Aquilo ao qual se renunciaria seria o aprender por conta própria, o produzir um caminho próprio de conhecimento, e paralelamente, o ensinar segundo os desafios dos que aprendem (KOHAN, 2008, p. 31).

Os problemas do ensino de filosofia escolar são pequenos comparados aos problemas do sistema educacional. Diz o próprio Walter Kohan que “A Educação é um dos universos indecifráveis do indecifrável universo [...] é um conjunto de esquemas menores para pensar problemas infinitos”⁷ (KOHAN, 2008, p. 07-08). Logo, o ensino da filosofia sofre “sequelas” em função dessas reais problemáticas infundáveis. Para além das críticas que podem ser formuladas sobre o nível médio através de outros teóricos secundários, o que deixa explícito é que, atualmente, as reformas educacionais não tiveram tantas competências a respeito do ensino de filosofia na escola.

Assim, tornando evidente que o sistema político que influencia nas avaliações do sistema educacional deixa as problemáticas do ensino de filosofia entre o nível médio ao nível superior em condições menos que modestas⁸. Mesmo assim, positivamente, relata-se que:

O enfoque filosófico das condições e possibilidades do ensino da filosofia adquiriu um grande desenvolvimento. Nesse sentido, a questão de ensinar filosofia começa a ser vista como um problema propriamente filosófico [...] e não como uma questão exclusiva ou basicamente pedagógica. Essa perspectiva enriquece em grande medida as análises da atividade filosófica e também devolve ao centro da cena teórica o antigo problema da função educativa, agora circunscrita ao campo da Filosofia: o da “produção” e a “reprodução” dos saberes e práticas (KOHAN, 2008, p. 19).

No que tange os problemas do ensino da filosofia parte-se do pressuposto de que os estudantes passam a aprender na universidade aquilo que eles deveriam aprender na escola, isto se porventura vierem cursar filosofia a nível superior, sendo assim, é perceptível o ciclo de problemas entre o excesso de “reprodução” escolar em contraposição a “produção” universitária. Logo, superar a contraposição “produção-reprodução” no contexto escolar é ir contra as reais condições para o ensino da filosofia.

Principalmente em alguns preocupantes setores ligados à educação pública. Por exemplo, em muitas escolas públicas vê-se que apenas o tempo para estabelecer tais contrapontos nas escolas é quase que mínimo. O tempo exíguo utilizado pelo professor para exercitar os alunos a “filosofar” pode prejudicar a compreensão sobre os conteúdos de História da Filosofia. Desse modo, conforme a obra⁹, se a metodologia não for adequada para

⁷ Cf. A seção *À guisa de apresentação: sobre universos, infinitos e filosofia*. De Walter Kohan, organizador da obra *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. (KOHAN, 2008, p. 07-15).

⁸ Contudo, a seleção de significações que deriva objetivamente de um grupo ou classe é socialmente necessária. As opções constitutivas de uma cultura (que ninguém faz) revelam a sua necessidade, porque relacionadas com as suas condições sociais da sua aparição e perpetuação (BOURDIEU; PASSERON, 2009. p. 06).

⁹ Cf. KOHAN, 2008, p. 25.

a realidade local dos alunos, pode ocorrer que muitos estudantes se desinteressem pela disciplina de filosofia no nível médio, principalmente, do setor público.

Sobre esta tendência afirma-se que a atividade do professor seria facilitar a transição de um saber e uma prática, desde um âmbito erudito a outro que não o é considerado como tal. “O ensino da filosofia parece em nada se diferenciar do ensino de qualquer disciplina, já que sempre se trataria do mesmo problema: encontrar um bom método para facilitar a passagem do erudito ao vulgar” (KOHAN, 2008, p. 25).

Prontamente, em presença da disciplina de filosofia no ensino médio, alguns dos principais problemas enfatizados, sobretudo por Alejandro Cerletti dentre a obra, é que “são cada vez mais frequentes as tentativas de excluir progressivamente a filosofia dos currículos obrigatórios, substituí-la por outras disciplinas supostamente mais úteis ou práticas para o mundo de hoje” (KOHAN, 2008, p. 22).

A solução para esse problema seria colocar, NO MÍNIMO, dois horários para a disciplina de filosofia no ensino médio. Entretanto, a justificativa institucional para que isso não aconteça é a suposição de que esses dois horários prejudicaria outras disciplinas como, por exemplo, Matemática e Língua Portuguesa que, em tese, são premissas básicas para o aprendizado profissionalizante – característica da mercadorização da educação, diz Kohan:

A presença obrigatória da filosofia no ensino médio é uma reivindicação muito recorrente entre os professores de filosofia. Entre eles, há um pressuposto poucas vezes problematizado: pressupõe-se, habitualmente, que a filosofia fará uma diferença significativa, para melhor, na qualidade do processo educativo; na maioria dos casos, associa-se essa presença a uma “formação democrática, crítica ou cidadã”. A filosofia é vista como redentora, fonte fundamental de transformação para a educação (KOHAN, 2008, p. 01).

Contudo, isso não impede que através do conteúdo próprio da filosofia pratiquem-se exercícios filosóficos. Entende-se que os autores na obra buscam espaço para o estudo sobre filósofos canônicos que sempre foram fontes de inspiração para o desenvolvimento da filosofia com a sua prática questionadora, efetivamente, estabelecendo de tal modo “a transcrição da palavra grega que significa ação” (ABBAGNANO, 2007, p. 786).

Portanto, é necessário frisar que o importante é superar com a filosofia o que podemos pensar de forma mais ativa sua projeção em relação com outros saberes na escola. Equivaler a pensar sobre as relações entre filosofia e educação, por exemplo, requer questionar-se sobre sua prática, sobretudo, rever seus: “quê?”, “como?”, “por quê?” e “para quê?” serve a Filosofia na escola. A seguir, é nesse sentido problemático que na segunda seção o presente

artigo discorrerá em prol da proposta de ensino-aprendizagem filosófico do supramencionados referenciais teóricos de Walter Kohan, dentre outros.

2 PROBLEMAS FILOSÓFICOS

Entende-se que problemas filosóficos são questões com características filosóficas, ou seja, é quando se estabelece quaisquer questões filosóficas na perspectiva de prerrogativas conceituais em intercâmbio com outras áreas. Até porque os problemas filosóficos¹⁰ são questões pautadas em algo propriamente da Filosofia – Metafísica, Dialética, Hermenêutica, etc, que por si são ramo da filosofia que se apresentam com características interdisciplinares, ou seja, podem também se direcionar às várias áreas do conhecimento humano ou das exatas.

Apesar disso, pode-se ressaltar sobre a proposta de produtividade filosófica de Kohan, e outrem, que através destes referenciais teóricos há a importância de produzir algo filosoficamente, portanto como infere o comando de seus argumentos: “Alguns céticos da modernidade chegaram, inclusive, a defender a importância da história da filosofia como apresentado às várias alternativas que se formularam na tradição de tal modo que o interessado em filosofia possa fazer a sua própria escolha” (KOHAN, 2008, p. 59).

Ao perceber as múltiplas dimensões pelas quais os problemas filosóficos (algo que possui características filosóficas), casualmente, direcionam-se nas aulas de filosofia, vê-se a necessidade de situar algo próprio da Filosofia nas escolas e de desenvolver isto em práxis – prática filosófica. Em algumas instâncias na obra se examina a movimentação questionadora da filosofia na delimitação de outras áreas, entretanto, entende-se que as proximidades de atividades reflexivas, racionais, sistematizadas e críticas, em origem, advêm de perspectivas filosóficas, por exemplo, desde o pré-socrático Tales de Mileto até o famoso filósofo “Sócrates nos diz que aquilo que mais importa, a virtude, areté, não pode ser ensinado, porque deve ser descoberto a partir da busca de cada um” (KOHAN, 2008, p. 56), pois as interrogações de fato são de caráter propriamente filosófico, e isto não tem áreas “afins” alguma que tire da filosofia clássica – A Práxis filosófica.

Conforme a referida obra, é evidente que há possibilidade de filosofar através dos conteúdos de História da Filosofia, assim partindo para a atividade ou ação filosófica:

¹⁰ É importante esclarecer que problema filosófico é a maneira de como se apresenta o processo de ensino-aprendizagem segundo Kohan, ou outros coautores da obra trabalhada. No entanto, isto é produzido através da leitura “*O que é próprio da filosofia*” Cf. KOHAN; CERLETTI, 1999, p. 125-135.

Podemos supor, então, que essas duas concepções, a filosofia como busca ou como estudo da tradição filosófica, não necessariamente se excluem, mas podem ambas trazer elementos valiosos para o ensino da filosofia. A história da filosofia pode contribuir para despertar o interesse por questões filosóficas através do contato com as obras dos grandes pensadores que primeiro as formularam. Seu modo de trata-las pode servir de inspiração e motivação para nossa busca, mesmo que criticamente (KOHAN, 2008, p. 59).

Obviamente, os registros Clássicos de História da Filosofia são pré-requisitos para o aprofundamento do seu estudo, mas além dos conteúdos existe a prática filosófica que nas aulas de filosofia podem ser ampliadas, tão somente, em nexos com o desenvolvimento de seus assuntos, mas também para desconceituar questões identificadas na própria filosofia. Em coordenação de Kohan, ressalta-se que para a prática filosófica na escola não esteja na dependência de incorporar estratégias que apartem unicamente o registro verbal é necessário que fossem capazes de deixar aflorar produções de sentido que articulem a palavra a outras linguagens (registro textual). De tal modo, se aceitarmos abrir mão da soberania da discursividade poderão descortinar outros espaços de trabalho.

É importante que haja espaço para o intercâmbio da filosofia para outras áreas estudadas pelos alunos na escola, porque conforme a obra, vê-se que “Os “filósofos práticos” criam suas associações, suas dissidências, fazem seus congressos”¹¹ (KOHAN, 2008, p. 163). Então, por decorrência do tempo de aula para a disciplina o desenvolvimento da *práxis* (prática ou ação) nas escolas aplica-se mais em atividades extraclasse. Isto, de certo modo, se houver possibilidades de contraporem-se *As práticas e o enrijecimento da teoria*.

Indicamos acima que o primeiro ao discorrer sobre as práticas extras [...] seria ceder à lógica do critério de demarcação (entre as práticas que são ou não filosóficas), lógica que muitas vezes se esconde sob a sombra de perguntas inocentes sobre “o que é a filosofia”, “como ensinar” e “como aprender a filosofar”. Se somos simpáticos à ideia da filosofia fora da academia, podemos dizer que o perigo inverso, mas com consequência absolutamente idênticas, é cair numa espécie de comunitarismo acrítico, fingindo ignorar o embate entre as concepções de filosofia e suas potencialidades (ou, se preferir, sua responsabilidade) que se esconde sob o véu das virtudes ou problemas que identificamos em cada uma dessas práticas (KOHAN, 2008, p. 163-164).

Logo, entende-se que este é o tema do subcapítulo na obra em coordenação de Kohan que diz o seguinte: “A filosofia deve poder mais do que ser “somente” este discurso ruminado em aulas, artigos, livros e congresso; por mais interessante e importantes que possam ser todas essas práticas” (KOHAN, 2008, p. 162). Todavia, nota-se que a prática filosófica na

¹¹ Cf. A seção *As práticas e o enrijecimento da teoria*. De Filipe Ceppas, coautor da obra *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. (KOHAN, 2008, p. 162-167).

escola está por decorrência de problemas filosóficos e não somente em função do desenvolvimento teórico e prático do exercício filosófico.

Nas instituições educacionais tem-se a incumbência de ensinar estudos literários da filosofia clássica, inclusive sobre isso afirma-se que: “Existe, portanto, um saber a ser adquirido, constituindo nas principais teorias e nos grandes sistemas da tradição, desde o seu surgimento na Grécia Antiga até o pensamento contemporâneo” (KOHAN, 2008, p. 57). Por outro lado, pode-se recorrer às reflexões sobre os conteúdos programáticos (didático) que empreenda o próprio aluno. Mas, segundo as propostas na obra afirma-se que:

Devemos ensinar filosofia através da leitura e da interpretação das obras dos filósofos mais importantes e mais influentes, cuja contribuição formou esta tradição, não só ponto de vista filosófico, mas também de outras áreas do pensamento. O ensino da filosofia não pode, portanto, ser independente do conhecimento da tradição, uma vez que é através dela entramos em contato com os problemas filosóficos e com o modo pelo qual os filósofos mais influentes trataram esses problemas (KOHAN, 2008, p. 57).

Percebe-se, restritamente, que os problemas filosóficos estão contidos em meio ao desenvolvimento dos problemas próprios da filosofia. Isto se exemplifica, resumidamente, pois quando falamos da Dialética tratamos também do uso da linguagem; e também ao aprofundar-se em próprio da filosofia sobre a Metafísica, de certo modo, pairamos em problemas filosóficos como a Física, a Teologia ou a existência e a morte. Nesse sentido, ressalta-se em conformidade com a obra trabalhada aqui que:

A história da filosofia nos revela, contudo, que ao longo dessa tradição não houve uma única linha predominante de pensamento, nem um estilo único de se fazer filosofia. A filosofia desenvolveu-se através de aproximações em maior ou menor grau com a ciência natural, a matemática, a arte, a política, a religião, e o mito. O pensamento filosófico expressou-se em diferentes estilos, em poemas, diálogos, aforismos, tratados, cartas, autobiografias (KOHAN, 2008, p. 57).

Entende-se que os problemas filosóficos condizem ao que é próprio da filosofia, mas esses nem sempre estão contidos em sua especificação. Por exemplo, quando o professor de matemática estabelece para o aluno do ensino médio resolver algum problema da equação do 1º Grau, logo o estudante estará diante de um problema filosófico, pois ele deverá pensar, refletir e analisar para poder solucionar a questão matemática.

No entanto, quando o professor de filosofia propõe para o aluno resolver o argumento do terceiro homem de Aristóteles, o referido depara-se com um problema próprio da Filosofia. Portanto, seguindo o primeiro exemplo, o problema filosófico para o professor de matemática

muitas vezes é, de fato, quando ele orienta alguns alunos a resolverem dada equação do 1º Grau sendo que estes apresentam dificuldades básicas em cálculos de multiplicação e divisão.

Por sua vez, na disciplina de filosofia não é tão imensurável comparar o grau de dificuldades do professor de filosofia que tenta “transmitir” o conteúdo da filosofia kantiana para um aluno que não exercita os estudos básicos da filosofia, pois para entender Kant é necessário o entendimento das “filosofias” a priori (de conceitos puros, em sua concepção), assim como para que o aluno entenda a resolução de uma equação é imprescindível à compreensão básica dos cálculos matemáticos.

É possível ensinar e aprender a pensar, criticamente, sem uma atitude crítica básica? Com certeza não. Ter uma atitude assim implica estar disposto a estender o pensamento questionador a todos os âmbitos, mesmo – ou fundamentalmente – às condições de produção e legitimação dos saberes e práticas institucionalizadas que compõem a tarefa docente; pressupõe não se resignar em ser um simples espectador do que é apresentado (CERLETTI; KOHAN, 1999, p. 30-31)¹².

O ponto inicial abordado por Cerletti e Kohan é sobre problema filosófico em sala de aula no ensino médio que se refletem a setores “macros” como o nível superior – *Do ensino médio ao ensino superior*, assim como se denomina o segundo capítulo da obra em coordenação de Kohan – isto, sobretudo, se a interdisciplinaridade for estabelecida de maneira inadequada. Sobre esse fator chama-se atenção na seção *O ensino da filosofia como uma estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade*:

A questão da interdisciplinaridade insere-se, portanto, nesse eixo que vai do ensino médio à pós-graduação. O segundo pressuposto refere-se ao fato de que os problemas de ensino de filosofia (no nível médio ou superior) tocam sempre o problema do encontro entre a filosofia e a não-filosofia. Por não-filosofia entenda-se não somente o aluno em geral, mas também o senso comum, a religião, a arte, a ciência... Em geral espera-se que o encontro seja unilateral, isto é, que a transformação só se dê no lado do não-filosófico, mas o ideal do encontro deveria apontar para uma transformação dos dois pólos, como um encontro assimétrico entre desiguais (KOHAN, 2008, p. 87).

Este é o alvo pelo qual finalizar-se em foco com o desenvolvimento mais amplo desse trabalho, haja vista, observa-se o uso da interdisciplinaridade para desenvolver problemas filosóficos que, conforme o enunciado acima, não reconstrói o pensar genuinamente para a filosofia, ou seja, não revigora os problemas próprios da filosofia em seus registros com a prática, pelo contrário a interdisciplinaridade é utilizada contra o ensino de filosofia na escola de nível médio, porque quanto mais tentarmos ensinar e aprender filosofia em intercâmbio

¹² Cf. Obra *A filosofia no ensino médio* escrita por Alejandro Cerletti e Walter Kohan (1999).

com outras disciplinas, logo menos estudaremos o que é propriamente da filosofia em questões teóricas e práticas.

Conforme o autor da obra *Filosofia: caminhos para o seu ensino*: “Uma das desvantagens consiste no fato de não poder desenvolver estudos aprofundados de autores com esses alunos, já que a maioria não tem uma formação básica em filosofia” (KOHAN, 2008, p. 87) e esta formação deveria ser, por Lei¹³, desde a primeira série do ensino básico e não somente com obrigatoriedade para o ensino médio¹⁴.

A maioria das escolas oferece a disciplina no 1º ano, com uma aula por semana. [...] No Sudeste a carga horária é variável de escola para escola. Após a aprovação da LDB, em 1996, as escolas vêm reduzindo a carga horária dessa disciplina e muitas a retiraram do currículo. A não-regulamentação do artigo 195 da Constituição Estadual tem permitido às escolas públicas e particulares de ensino médio não oferecerem a disciplina, adotando projetos, temas transversais ou trabalho interdisciplinar. (FÁVERO, 2004, p. 264-265).

É perceptível que as relações entre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas sobre a disciplina de filosofia apresentam-se como problema pedagógico e entre outras dimensões em geral que envolvem a escola. Logo, notam-se as características interdisciplinares dos problemas filosóficos que se culminam aos problemas específicos para o ensino da filosofia, pois é importante destacar que a questão da interdisciplinaridade parece urgente, e o essencial é pensar na crise de paradigmas pela qual estamos passando, a fragmentação ou especialização é apenas um dos aspectos desta “crise”¹⁵.

O que pode amenizar tal conjuntura será fornecer mais espaço em sua carga horária, no entanto, antes disso é necessário que haja acertos entre diretores, gestores e professores sobre as políticas internas das escolas, para que tal mudança da carga horária não “interfira”, em particular, no processo de ensino-aprendizagem de outras disciplinas. “Mais que vantagem ou desvantagem, importa perceber os esforços dos professores de filosofia em torno de determinadas práticas e métodos sob a luz das condições de ensino, dos desafios e objetivos que se constroem em torno do ensino de filosofia” (FÁVERO, 2004, p. 273-274).

Portanto, vê-se que o ensino da filosofia pode e deve construir o processo de ensino-aprendizagem pelo qual trabalhe com elementos próprios da sua área, assim desenvolvendo

¹³ “Este foi um avanço significativo para a presença da filosofia nesse nível de ensino, uma vez que em 1961 (com a Lei n. 4.024/61), a filosofia deixa de ser obrigatória e, a partir de 1971 (com a Lei n. 5.692/71), época do regime militar, ela praticamente desaparece das escolas” (FÁVERO, 2004, p. 259).

¹⁴ Questão inspirada nos seguintes questionamentos de Kohan: “O filosofar pode oferecer à criança uma abertura criativa a novos horizontes e à rica rede de ideias que estão na base da vida? Pode-se recortar espaço ao sentido do pensar?” (KOHAN, 2007, p. 148).

¹⁵ Cf. A seção *Crise*. De Charles Feitosa, coautor da obra *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. (KOHAN, 2008, p. 90-94).

produção genuinamente filosófica de teoria e prática. Enquanto isso as características para a filosofia (problemas filosóficos) baseadas em outras vertentes do conhecimento podem permitir que apoio interdisciplinar ao conteúdo literário da filosofia – obras clássicas, modernas e contemporâneas dos filósofos.

3 PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO FILOSÓFICA ESCOLAR

Já sabemos que o propósito primordial de *Walter Kohan*, dentre outros, na obra *Filosofia: caminhos para o seu ensino* é superar a reprodução¹⁶ filosófica com a produção dos seus aspectos relevantes. Para tanto, torna-se necessário inferir que a produção filosófica é o processo de reconstrução dos pensamentos filosóficos.

Verifica-se este procedimento nos contrapontos da filosofia, por exemplo, desde a origem entre o pensar filosófico versus o pensar mitológico: “O aprendiz filósofo filosofa quando cria, quando os conhecimentos com os quais conta são reordenados a partir de uma nova maneira de os interpelar” (KOHAN, 2008, p. 31).

Sendo que a reprodução filosófica, apresenta-se com o conteúdo apenas citado ou cheio de notas de rodapé – exatamente como você que está lendo, pode ver a imposição acadêmica a qual o autor do presente trabalho está submetido – que não permite que o estudante inicialmente pense por si mesmo, pelo contrário Walter Kohan apresentar liberdade de produção filosófica, nesse caso isto pode exercitar o interesse dos alunos do ensino médio.

No entanto, ressalta-se na seção denominada *Crise* da referida obra que:

Além disso, a produção em filosofia revela uma crescente especialização, profissionais dedicam toda sua vida ao estudo de apenas um autor, às vezes de apenas uma fase da vida desse autor. Essa superespecialização, essa erudição infinita é valorizada [...] interpretada como índice de um trabalho denso e rigoroso. Ao passo que os que se dedicam a pesquisas mais temáticas, são por vezes acusados de falta de seriedade ou diletantismo (KOHAN, 2008, p. 91).

Não obstante, Kohan aborda, nesse sentido, algo que se reflete no ensino médio por parte das demasias de apenas reproduções da filosofia em consequência aos déficits de produções filosóficas. Supervalorizar estudos propriamente filosóficos, não consiste somente em algumas linhas de pesquisa, porque “entre aqueles que pensam ativamente e produz

¹⁶ Pode-se constatar conforme Maria Lúcia de A. Aranha que a crítica que se faz as teorias reprodutivistas na escola se estabelece desde: Nas décadas de 60 e 70, diversos teóricos franceses passam a considerar essa visão da escola ingênua demais e, por diversos caminhos, chegam à mesma conclusão: em vez de democratizar, a escola *reproduz* as diferenças sociais, perpetua o *status quo* e, por isso, é uma instituição altamente discriminadora e repressiva (ARANHA, 1996, p. 188, itálico do autor).

conhecimentos (o pesquisador ou o filósofo) e aquele que simplesmente se limita a transmiti-los (o mestre ou o professor de filosofia)” (CERLETTI; KOHAN, 1999, p. 32) verifica-se a incumbência de desconiliar a reprodução com a produção.

Para tanto, é preciso iniciativa de pôr em *práxis* (ação) qualquer dessas instâncias, mas isto pode depender da formulação de projetos científicos¹⁷ de cunho filosófico nas escolas, capaz de viabilizar o interesse dos estudantes. Mas, conforme Kohan fazem-se as indagações:

Como se insere o ensino de filosofia em tal contexto? Parece-me que a tarefa da filosofia é promover estratégias de desarticulação das ações disciplinares, seja nas práticas de pluri-, de multi- ou de interdisciplinar. Há lugar para a filosofia na escola e na universidade tal como a conhecemos até agora? (KOHAN, 2008, p. 98).

Entre estas questões, discute-se sobre o interesse e desinteresse dos alunos do ensino médio que, às vezes, é algo de cunho pessoal por parte do aluno, além de ser incondicional ao convívio de outrem. De determinado modo, por exemplo, o fator criação familiar é capaz de amenizar muitos problemas de aprendizagem que dadas circunstâncias advém do social para o escolar e evidentemente se há problemáticas na escola isto pode afetar em questões sociais.

A lógica desse ciclo envolve-se na ideia do senso comum que quem sabe diga: “quem educa é a família”. Como se a escola tivesse apenas o papel de “ensinar”? Não. A escola por excelência também tem o papel de emancipar os educandos, inclusive, quando se trata do ensino de filosofia escolar que induz a um leque de possibilidade de pensar livremente.

O interesse dos alunos na escola para o estudo filosófico inicia-se desde quando o professor ressalta que os estudantes fazem parte do processo de produção filosófica, ou seja, quando o estudante situa-se ao pensar filosófico local, independentemente das considerações clássicas ou não, uma vez que sem o sujeito pensante não existiria filosofia tal que conhecemos nos livros. A respeito disso Kohan e Cerletti ressaltam que:

A filosofia nasce, apoia-se e desenvolve-se na certeza de que sempre estará alerta diante de uma determinada ordem ou estado de coisas, por meio de seu questionamento, sua revisão, sua análise crítica. Esta certeza acentua-se quando dirigimos um olhar intencional ao mundo. Vive-se numa situação-limite, as dúvidas são potencializadas, a admiração é alimentada e, sobretudo, nossa percepção do que nos cerca gera uma estraga insatisfação, um desconforto insistente. Nesse ponto em que a insatisfação diante do espetáculo do mundo se transforma em grave incômodo,

¹⁷ Fávero aponta um excelente exemplo a questão: Filosofia na Escola (UnB): área que inclui projeto de extensão permanente, cursos de graduação e pós-graduação e pesquisa de campo. Teve seu início no final do ano de 1997 e vem sendo desenvolvido na Faculdade de Educação/UNB, contando com a participação de professores de diversas escolas do DF. Tem por objetivo principal criar espaços para promover a prática filosófica com crianças, adolescentes e jovens, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio em escolas do setor público do Distrito Federal. (FÁVERO, 2004, p. 282).

encontram seu lugar de reunião a origem e o sentido de filosofia, aqui e nos tempo atuais (CERLETTI; KOHAN, 1999, p. 127).

O que se reflete no ensino escolarizado, segundo o autor, é que mais se reproduz, resumidamente, as noções de alguns conteúdos didáticos de filosofia do que se produz filosofia no ensino médio. E esta ideologia “reprodutiva” na escola de algum modo incomodam os alunos negativamente¹⁸. E para quem de fato exerce as funções professor de filosofia deve lembrar que: “Não consideramos os filósofos importantes por eles serem importantes. Eles são importantes porque nós os consideramos importantes”¹⁹ (SEABRA, 2014, p. 59).

E isto, principalmente, quando se pergunta “filosofia é só teoria?”, “em que isso tem a ver com a realidade local?”, entre outras e tantas questões sobre esta conjuntura há de se estabelecer o processo de ensino-aprendizagem que situe o contexto no qual o professor e alunos estão inseridos. Antecipadamente, pode-se indicar *A epistemologia²⁰ do ensino de filosofia* – ideia formulada partir da perspectiva discutível em Kohan, visto que em sua obra frisa-se que:

Para isso será necessário retornar à estrutura pedagógica que sustenta aquela contradição, retomar algumas perguntas fundamentais (por que filosofar? O que significa ensinar filosofia?) e, a partir de sua reconceituação, avaliar o lugar e a função que devemos atribuir a uma metodologia do ensino de filosofia. A distinção assinalada entre lugares de produção e reprodução da filosofia, conseqüentemente, segmenta aqueles a ela vinculados. Teríamos, por um lado, o universo dos filósofos e investigadores profissionais em questões filosóficas e, por outro, o dos leigos filosóficos ou “aprendizes” de filósofos, os estudantes de filosofia. Os professores ocupariam o lugar de mediação entre os dois mundos e sua função seria tentar aproximar ou transformar os segundos nos primeiros. Que o professor, por sua vez, deva ser um filósofo constitui uma característica profissional que para muitos é imprescindível – nós assim cremos –, enquanto que, para outros, é um assunto pelo menos discutível (KOHAN, 2008, p. 20).

Como este presente trabalho discute sobre a obra de Kohan, há de se transcorrer sobre a “característica profissional” do professor de filosofia, porque ao se tratar das questões “filósofo ou professor de filosofia?”²¹ o assunto dificulta-se sobre a maneira de como se

¹⁸ Na obra *A Reprodução* afirma-se que: O corpo professoral tende a reproduzir do mesmo modo que lhe transmitiram e desta forma, o sistema de ensino realiza-se plenamente através da auto-reprodução. O mestre tende a imitar o seu mestre. É por este motivo que a cultura escolar, segundo os autores, anda sempre mais atrasada do que as transformações culturais em outras áreas (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 12-13).

¹⁹ Murilo Rocha Seabra (1979): foi aluno de Walter Kohan na graduação e mestrado em Filosofia na UnB (Universidade de Brasília). Atualmente faz doutorado em filosofia na La Trobe University na Austrália. É autor do livro titulado *Metafilosofia*.

²⁰ “a epistemologia é o estudo do saber” (ABBAGNANO, 2007, p. 22).

²¹ Em apoio no tratado *Filósofo versus professor de filosofia – o ensino da filosofia e a formação de professores filósofos* de Júlio C. Gonçalves e Divino J. da Silva discute-se sobre a “identidade do professor de Filosofia, que, na maioria das vezes não se sente filósofo, mas alguém que reproduz os conhecimentos produzidos pelos

ensina filosofia. Já que quem produz filosofia não são mais, exclusivamente, os filósofos eruditos. Então, na atualidade os pensadores ativos da área devem produzir como tal. Inclusive produzir metodologias para viabilizar o ensino de filosofia seguindo a realidade escolar na qual o professor leciona. Segundo os apoios parciais de Gonçalves e Silva:

A produção de um saber didático constitui tarefa árdua e inacabada, uma vez que envelhece, seja pelo processo científico de refutação das teorias pedagógicas bases, seja em virtude das variações das demandas sociais pelo conhecimento, dada, portanto, a necessidade vigente de permanente atualização pelo professor. Essa forma de pensar torna possível a restituição da dignidade à função docente sem fugir das características da sua própria natureza (GONÇALVES; SILVA, 2011, p. 79).

Em tese, as produções com características filosóficas não partem unicamente de filósofos consagrados, porém a maneira de como ensinar filosofia deve ser exercidas por profissionais formados em filosofia. Todavia, a consideração denominada “filósofo” para o professor da disciplina filosofia depende, ainda, da elaboração de algum sistema filosófico aceitável pelos rigorosos intelectuais da área da filosofia, ou seja, poderá ser filósofo através da produção filosófica a qual Kohan e dentre outros propõem.

Atualmente, nas escolas tem-se a ideia de que podemos afirmar, por exemplo, que o professor de Matemática é matemático, que o professor de Geografia é geógrafo, que o professor de Artes é artista e tudo isso apenas “reproduzindo”, em questão, os conteúdos das suas áreas. Mas, não podemos provar que o professor da disciplina de filosofia é filósofo se ele não estiver em meio aos nomes dos consagrados filósofos da atualidade?

A noção que isso transmite é desvalorizadora para quem exerce a área filosófica escolar. Se o professor de filosofia não é ou pode não ser filósofo, ele é o que, então? Apenas professor reprodutor ou transmissor dos conteúdos da história da filosofia e um instigador de perguntas quase sempre respostas?

Esta separação que se faz entre o filósofo e o professor de Filosofia não permanente e irreversível, pelo contrário, há muitos professores de Filosofia que desenvolvem pesquisas elaborando um discurso filosófico original, e vice-versa. O que deve, definitivamente, deixar de existir é a atribuição de valores hierárquicos entre tais ofícios. Ora, muitos são os colegas de trabalho de sala de aula que nem sequer se vê como filósofo, uma vez que, a partir do momento em que saiu da faculdade, não mais voltou a realizar pesquisas, tendo dedicado esforços para a obtenção de uma linguagem e comunicação mais eficazes para atingir o público jovem e levar até eles as aspirações ou inquietações dos filósofos. Da mesma maneira, observa-se, com o aumento da demanda por aulas de Filosofia, que muitos filósofos, pesquisadores desistem ou não se identificam com o ofício do professorado, por não conseguirem

filósofos, porque crê que o verdadeiro filósofo é aquele que está nas grandes universidades pesquisando. Existe, de fato esta dicotomia professor-filósofo?” (GONÇALVES; SILVA, 2011, p. 70).

conquistar a atenção dos jovens alunos para o pensar com os filósofos selecionados (GONÇALVES; SILVA, 2011, p. 77).

Sobre isto, é viável insistir aos apontamentos de Kohan em chamar atenção à superação da produção versus a reprodução filosófica, assim recomendando novas maneiras de pensar e se questionar para caracterizar o papel do professor-filosófico na escola, principalmente quando o autor *Ensina filosofia: da pergunta à proposta metodológica*, este sendo o primeiro subcapítulo da obra de Kohan.

Visto que qualquer um pode colocar-se em determinado caráter propriamente filosófico e mesmo que isso não torne o sujeito um filósofo consagrado entre tantos e quantos da História da Filosofia em estudo, obrigatoriamente, na disciplina de filosofia e nos cursos de filosofia. Então, vejamos no excerto do autor:

Obviamente, o grau de profundidade, de dedicação, de referência a outros problemas, de enquadramento teórico, de erudição etc., será seguramente diferente ao de um “especialista”. Porém não as tornam menos filosóficas. Em suma, a aposta consiste em encontrar que se possa ensinar algo próprio à atividade filosófica em si. Esse espaço em comum tem um ponto de partida que não é necessariamente um conhecimento ou uma habilidade específica, mas uma atividade: *a atividade questionadora, crítica e desconfiada do filosofar*. O que se poderia começar por ensinar é então esse olhar agudo que não quer deixar nada sem rever, essa atitude radical que permite problematizar os eventuais fundamentos ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio ou naturalizado. E isso encontrar em qualquer filósofo: em Sócrates, em descartes, em Kant, em Marx, em Wittgenstein ou em Deleuze (KOHAN, 2008, p. 27-28, itálico do autor, grifo nosso).

Percebe-se, que o sentido pelo qual partilhar das atividades filosóficas é problematizando os conteúdos de seus respectivos estudos. A produção filosófica objetiva-se nessa ação questionadora do conteúdo dos filósofos para a prática filosófica, da atividade filosófica à teorização dos seus aspectos relevantes e vice-versa: “Sugeri que poderia haver um ponto em comum entre o filósofo e aquele que ainda não o é, que seria possível ou desejável direcionar o ensino de filosofia em torno deste encontro” (KOHAN, 2008, p. 28).

Não obstante, é necessário frisar sobre o sentido de “qualquer um pode filosofar, já que qualquer um é capaz de se apropriar da pergunta “por quê?” e ter consequentemente uma atividade questionadora e problematizadora” (KOHAN, 2008, p. 29), mas tudo isso não diz respeito ao ponto de qualquer um pode ensinar filosofia erudita, porque nem sempre os que filosofam se debruçam em torno de experiências literárias própria da filosofia para compartilhar os seus estudos, no entanto algumas pessoas praticam filosofia mesmo que seja momentaneamente em sua vida, porque a arte de pensar e agir, filosoficamente, por si mesmo parece independente da aquisição de leitura clássica ou moderna sobre filosofia.

Diante dos argumentos expostos, portanto, a *Produção e reprodução filosófica escolar* dividem-se diferentemente, visto que produção refere-se sobre o conteúdo lecionado em aula e a prática registrada extraclasse (pesquisa com aluno do nível médio). Entretanto, ensinar filosofia em instituição educacional necessita de aquisição literária aguçada que as obras da filosofia são de suma importância teórica e pragmática, no sentido de como é possível produzir filosofia baseando-se em determinados filósofos, pois é possível produzir filosoficamente através de quaisquer atividades ‘produtivas’ que consolidaram a sua práxis.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste presente trabalho de conclusão de curso foi, realmente, revelar-se aos pontos básicos sobre as relações problemáticas do ensino da filosofia sobre a obra *Filosofia: caminhos para o seu ensino* de *Walter Kohan*. Com isso, estabeleceu-se a organização do trabalho de três modos.

Primeiro relatou-se como se apresenta o ensino da filosofia para o autor, deste modo, as questões enfatizadas foram destacadas e direcionadas a partir dos argumentos teóricos e concepções educacionais mediante a experiência do docente e as condições pelas quais o professor “filósofo” se encontra em dadas deliberações institucionais de ensino.

Assim, as condições para estudar algo propriamente filosófico nas escolas restringe-se, muitas vezes, a detrimientos que ocasionalmente são de diversas problemáticas do ensino de filosofia. Enquanto, inicialmente, o processo de ensino-aprendizagem em filosofia foi apresentado como problema filosófico, ou seja, didático ou pedagógico.

Então, no decorrer da leitura podemos entender porque os autores propõem mudar esse quadro para o estudo mais propriamente filosófico, ou seja, conteúdo da filosofia com a prática [práxis] questionadora. Assim ensinando filosofia que, em suma, supere a reprodução filosófica com a produção filosófica.

No entanto, tendo em vista os aspectos relevantes interdisciplinares em prática que favoreçam o ensino de filosofia na escola. Logo dando impulso para análises mais aprofundadas e contínuas desta principal fundamentação teórica em Kohan e outros. Conforme a proposta de produção filosófica em contraposição com a reprodução de seus estudos, deu-se resquícios da ideia *A epistemologia do ensino de filosofia*.

Abrangeu-se através dessa perspectiva, na segunda seção do artigo, a diferença entre a filosofia com ‘f’ minúsculo: sendo problema filosófico, em suma, é algo que geralmente

apresenta características filosóficas ou “filosofia de...” que contém reflexões, questionamentos, investigações, desconceituações etc.

Embora notam-se estes atributos filosóficos no nosso próprio cotidiano e também em outras vertentes do conhecimento, porém a possibilidade de ser algo propriamente da Filosofia depende do processo de como conceitua-la, aprende-la e ensiná-la? Em tese, Kohan e os coautores, inferem-se sobre estas questões que fica a critérios do professor de filosofia a *Produção e reprodução filosófica escolar*, pois, segundo os autores, estes recursos são por via de regras mais produzidos filosoficamente nas universidades.

Por sua vez, vimos no decorrer do artigo a concepção de Filosofia com ‘F’ maiúsculo e a distinção daquilo que proporciona e se entende como problema filosófico, isto consiste a ordem dos conceitos desta expressão e entende-se a algo próprio da Filosofia, ou seja, é pelo qual perpassa sobre as considerações históricas da filosofia, pela especificação de temáticas filosóficas ou pelo desenvolvimento dos registros em obras de renomados filósofos (canônicos) e, sobretudo, pela sua primordial prática questionadora.

Contudo, é de suma importância frisar que na segunda sessão desenvolve-se os *Problemas filosóficos* que são explanadas, diligentemente, com mais detalhes estas duas instâncias, desse modo, entende-se que a produtividade filosófica é capaz de fazer o aluno filosofar através do conteúdo próprio da filosofia, dando importância e favorecendo a história da filosofia, juntamente com os seus respectivos conteúdos didáticos.

Portanto, quando se ensina e quando se aprende filosofia, adverte-se que nas escolas a disciplina de filosofia do nível médio nem sempre está entre as melhores *Das condições do ensino de filosofia*, pois ainda há influências negativas de aprendizado sobre a ampliação própria da filosofia.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário da Filosofia**. São Paulo: trad. Alfredo Bosi; Ivone C. Benedetti. Ed. Martins Fontes. 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderno, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude, **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**, (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa, s.d., 2009.

CERLETTI, Alejandro A.; KOHAN, Walter O. **A filosofia no ensino médio**. Brasília. UnB. 1999.

FÁVERO, Altair A. (org.); KOHAN, Walter O... [et al.]. **O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais**. Campinas: Cad. Cedes, vol. 24, n. 64, 2004.

GONÇALVES, Julio C.; SILVA, Divino J. da. **Filósofo versus professor de filosofia** – o ensino da filosofia e a formação de professores filósofos. São Paulo: Revista Multidisciplinar da UNIESP. Saber acadêmico, n ° 11, Jun., 2011.

KOHAN, Walter O. (org.); CERLETTI, Alejandro A... [et al.]. **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro. Lamparina, 2008.

KOHAN, Walter O., **Infância, estrangeiridade e ignorância**: Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SEABRA, Murilo. **Metafilosofia**: Lutas simbólicas, sensibilidade e sinestesia intelectual. Brasília: Bibliofonte, 2014.