

**CONSIDERAÇÕES SOBRE FILOSOFIA E ENSINO: UMA CONFRONTAÇÃO
DIALÉTICA**

Alex Sander da Silva*

RESUMO: Este artigo pretende pensar o problema do ensino de filosofia na relação entre a teoria e da prática pedagógica. Pretende-se, pois, apontar um ensino de filosofia, que vá para além das simplificações do processo educativo. Isso exige um nível elevado de articulação e tensão dialética entre a teoria e a prática pedagógica.
PALAVRAS-CHAVE: Filosofia, Ensino, prática pedagógica, saber crítico.

RESUMEN: Este artículo quiere pensar el problema en la educación de la filosofía en la relación entre la teoría y la práctica pedagógica. El objetivo es tanto una cuestión de filosofía de enseñanza, que va más allá de la simplificación del proceso educativo. Esto requiere un alto nivel de la articulación y la tensión dialéctica entre la teoría y la práctica docente.

PALABRAS CLAVES: Filosofía, educación, práctica pedagógica, saber crítico.

Introdução

A temática a ser tratada está diretamente ligada com o problema da relação entre filosofia e ensino. A possibilidade de uma reflexão produtiva sobre esses aspectos passa pela tentativa de apontar as dificuldades teóricas e práticas no cruzamento entre ambos. No tratamento sobre este tema, pretende-se pensar o ensino filosófico na relação entre a teoria e a prática pedagógica. Isso quer dizer que, a filosofia, enquanto uma reflexão teórica, ao se enfrentar com o desafio de sua validação no ensino, deverá deparar-se ao nível dos dados da experiência, isto é, confrontar-se com a prática.

Para isso, é necessário admitir essa relação, não numa dualidade inconseqüente, mas numa confrontação dialética enquanto experiência crítica e criativa do fazer pedagógico. A teoria tem de estar inserida na prática e esta confrontada pela primeira. Sem esta densidade e consistência, no plano que lhe é próprio, a teoria corre o risco de, no afã de verificar sua aplicabilidade ser

* Doutor em Educação pela PUCRS, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado), Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. E-mail: alexsanders@unesc.net

distorcida pela pura abstração, e a prática legitimada pelos dados empíricos imediatos, pode se tornar uma quimera irrefletida do ativismo puro.

Nesse sentido, o que se pretende é discutir até que ponto o ensino de filosofia pode manter sua condição de formação crítica no espaço escolar. Pretende-se apontar o ensino de filosofia, não apenas como uma disciplina a mais a ser ministrada, mas que vá para além das simplificações do processo educativo. Isso exige um nível elevado de articulação e tensão dialética entre a teoria e a prática pedagógica.

Filosofia e ensino: dois momentos de um mesmo processo

A filosofia como modalidade de conhecimento se configura num conjunto de características singulares e problemático para ser abordado. E, dificilmente se chegará a um consenso sobre a abordagem mais adequada para se pensar na possibilidade do ensino desse conhecimento. Isto é, ensinar filosofia não é simplesmente a mera administração de conteúdos previamente selecionados.

Muitos autores consideram que a filosofia, ao ser tratada como um sistema disciplinar a ser ensinado para fins curriculares estratégicos, “significou traição ao seu conceito” (SCHNEIDER, 2002, p.67). De fato, a questão do lugar que ocupa hoje a filosofia nos currículos escolares, põe em jogo as concepções de filosofia e sua condição de ensino. Não se trata aqui de dimensionar o problema apenas do ponto de vista normativo ou metodológico, mas, sobretudo, focalizar as dimensões políticas dos referenciais adotados sobre a própria filosofia.

Assim nos deparamos sumariamente com algumas questões fundamentais, a saber: qual filosofia é apropriada para o ensino? Que interesse ela representa? O caminho de elucidação desse posicionamento político depende, sobretudo, do entendimento do próprio conceito de filosofia, de sua história e de quais desdobramentos isso implica no ensino. As diversas tentativas de afirmação da filosofia nos currículos escolares, tomadas de forma muito rápida, tornaram-se muitas vezes testemunhas de sua negação. Isto é, o que se poderia entender em

sua potencialidade crítica, torna-se mera reprodução pragmática de conceitos pré-elaborados.

A presença da filosofia no âmbito do ensino nos remete à questão do sentido e de sua tarefa nesse espaço. Isso significa vincular-se radicalmente com as temáticas do nosso tempo, mas não com o abandono de sua dimensão clássica de origem. Ou seja, não se pode esquecer que para os gregos a primeira virtude do filosofar é admiração, o espanto (*thauma*). A filosofia tem sua origem e sua raiz no espanto que provem de uma dificuldade inicial que é provocada pelo fato de existirem argumentos em conflitos (VON ZUBEN, 1992, p.15).

A admiração e espanto são condições de onde derivam a capacidade de problematizar, de questionar. Questionar é investigar. Portanto, o método filosófico é uma atividade de investigação teórica. Filosofar é teorizar. A filosofia nasce da necessidade radical da teorização do conhecimento, da reflexão. E isso, segundo Aristóteles, o apresentar e o elaborar de uma questão (reflexão), cerne do método filosófico, conduzindo a solução, é uma tarefa difícil e árdua.

A principal meta dos filósofos gregos era atingir a “*sophia*”, a primeira sabedoria (entendida como crítica). Na *Metafísica*, Aristóteles indica que o seu desejo é justamente encontrar a ciência dos princípios e causas. Se percebe claramente, em seu pensamento, a busca da verdade pelo saber de todas as coisas, um saber pelo saber, livre da constituição pragmática, pelo exercício da razão, de modo que ele diz:

É pois evidente que a sabedoria (Sophia) é uma ciência sobre certos princípios e causas. E, já que procuramos essa ciência, o que deveríamos indagar é de que causas e princípios é ciência e sabedoria. Se levarmos em conta as opiniões que temos a respeito do sábio, talvez isso se torne mais claro. Pensamos, em primeiro lugar, que o sábio sabe tudo, na medida do possível, sem ter a ciência de cada coisa particular. Em seguida, consideramos sábio aquele que pode conhecer as coisas difíceis, e não de fácil acesso para a inteligência humana (pois o sentir é comum a todos e por isso é fácil, e nada tem de sábio). Ademais, aquele que conhece com mais exatidão e é mais capaz de ensinar as causas, consideramo-lo mais sábio em qualquer ciência. E,

entre as ciências, pensamos que é mais sabedoria a que é desejável por si mesmo e por amor ao saber, do que aquela que se procura por causa dos resultados, e (pensamos) aquela destinada a mandar é mais sabedoria que a subordinada. Pois não deve o sábio receber ordens, porém dá-las, e não é ele que há de obedecer a outro, porém deve obedecer a ele o mesmo sábio. Tais são, por sua qualidade e seu número, as idéias que temos acerca da sabedoria e dos sábios (ARISTÓTELES, *Metafísica, A 982a*).

Nesse recorte Aristóteles deixa transparecer três características a respeito da atividade filosófica, ou do saber filosófico: primeiro que a filosofia é um saber de “*todas as coisas*”; segundo, como já dissemos, *é um saber pelo saber, um saber livre*, ou seja, um saber que se constitui apenas para resolver questões práticas; e por fim, *é um saber pelas “causas”*, um saber que envolve o exercício crítico da razão, por isso a filosofia se coloca como um *saber crítico*.

Esse *saber crítico* se expressa a partir do exercício da curiosidade e ao de fazer perguntas. O questionamento é um sentido fundamental da vida humana, que compensa a necessidade de sempre querer saber mais, de observar, de explorar o desconhecido, ir além do óbvio. No dizer de Jaspers (1971, p.138), “a filosofia aspira a verdade total, que o mundo não quer”, por isso o filósofo é aquele que questiona, é curioso e aprofunda seu conhecimento.

Do saber crítico e o que isso significa

É notável o número de afirmações que buscam determinar a “natureza” e a prescrição das tarefas da atividade filosófica a partir de conceitos como “saber crítico”, “consciência crítica”, “pensar crítico”. Muito embora eles possam ter essa origem epistemológica, isso não quer dizer que tenham a ainda hoje a mesma força. Por isso, não nos causa espanto que alguns pronunciamentos, que aparecem com a roupagem de críticos, sob o nome de filosofia, justifiquem determinados posicionamentos conservadores.

Nas ponderações kantianas, a natureza da crítica do conhecimento, por exemplo, coloca a razão num tribunal para julgar o que pode ser conhecido legitimamente e que tipo de conhecimento não tem fundamento. Desse modo, a

filosofia de Kant busca reconhecer uma atitude filosófica crítica que possa levar o sujeito a saída da menoridade de que são culpados (KANT, 1990. p. 17). Nesse sentido, o problema da reflexão filosófica encontra-se situado no fato de que o saber crítico tem um compromisso com o Aufklärung (esclarecimento). Ou seja, com a formação (Bildung) que possa chegar a um conhecimento mais elevado.

Kant coloca o filosofar no plano da razão que busca um sentido adequado para o esclarecimento para as gerações jovens, assinalando que:

A natureza peculiar da própria filosofia exige um método de ensino assim. Mas visto que a filosofia é, estritamente falando, uma ocupação apenas para aqueles que já atingiram a maturidade, não é de espantar que se levantem dificuldades quando se tenta adaptá-la às capacidades menos exercitadas dos jovens. O jovem que completou a sua instrução escolar habituou-se a aprender. Agora pensa que vai aprender filosofia. Mas isso é impossível, pois agora deve aprender a filosofar. [...] Para que pudesse aprender filosofia teria de começar por já haver uma filosofia. Teria de ser possível apresentar um livro e dizer: «Veja-se, aqui há sabedoria, aqui há conhecimento em que podemos confiar. Se aprenderem a entendê-lo e a compreendê-lo, se fizerem dele as vossas fundações e se construírem com base nele daqui para frente, serão filósofos»¹

Conforme Gallo e Kohan (2000), em sentido kantiano,

a filosofia não pode ser ensinada porque ela, enquanto idéia de uma ciência possível, sempre é inacabada e, portanto, não pode ser aprendida nem apreendida (...) (só) é possível exercer “o talento da razão na observância dos seus princípios universais em certas tentativas existentes” (p. 183).

É, pois, a tarefa filosófica desenvolver, do ponto de vista kantiano, um compromisso crítico do próprio desenvolvimento da razão. Flinckinger (2002) indica que Kant pensa na disposição da razão que qualificaria o ser humano

¹ Immanuel Kant. Tradução de Desidério Murcho; Texto retirado de «Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766» da coletânea de textos *Theoretical Philosophy, 1755-1770* (edição de David Walford e Ralf Merbote, Cambridge University Press, 1992), pp. 2:306-7 apud site: <http://www.Amazon.com.uk/exec/obidos/ASIN/052139144/desiderionet>.

enquanto tal, e, a educação teria um papel fundamental na implementação dessa disposição.

Desse modo, o potencial formativo da filosofia no processo educativo, retém as possibilidades de emancipação do sujeito, numa ordem categórica da razão humana: “a educação terá de desenvolver todo potencial natural do ser humano de modo proporcional e oportuno, levando assim o gênero humano a cumprir sua destinação” (KANT, apud FLINCKINGER, 2002, p. 146).

Mas, se originária e modernamente, a filosofia se colocou enquanto crítica radical dos rumos da própria racionalidade humana (do *logos*), isso não quer dizer que ela venha cumprindo este papel no ensino. Nestes termos, embora a filosofia apresenta-se como uma reflexão eminentemente crítica, não significa que esta esteja completamente exercendo tal crítica de forma radical na realidade escolar.

Conforme Cerletti e Kohan a tarefa da filosofia no ensino,

como crítica radical surge como uma tentativa para superar a imobilidade que emerge da aceitação passiva – usualmente acríica ou ingênua – dos estados de “normalidade”, marcando uma irrupção, uma descontinuidade; é uma tentativa para mostrar o caráter extra-ordinário do que se apresenta como ordinário ou comum; é uma busca para reconhecer o a-normal no normal; é uma pretensão de ir além do visível ou evidente. É uma tentativa de superar questionando, desfazendo, mobilizando os pressupostos e fundamentos dessa ordem (1999, p. 75).

Apropriar-se do sentido da crítica filosófica, do ponto de vista, principalmente do ensino de filosofia, permite ao indivíduo dar-se conta das temáticas pertinentes do pensamento, da sua razão. Isto é, da própria consciência de si, fazendo com que re-elabore seus sentidos e significados. Esta pode ser vista como a capacidade dos próprios indivíduos formularem questões e objeções de maneira profunda, numa rigorosidade conceitual, que consiga perceber o contexto da formulação de um problema teórico e na pretensa elaboração prática, sobretudo, no sentido do próprio filosofar.

Conforme Garcia, o filósofo se aprofunda no mundo, num relacionamento entre o pensamento, a ação e o mundo das aparências (GARCIA, 2002). Isto é, na sua atitude filosófica, faz sua trajetória se aprofundando nos problemas da existência, para compreendê-lo na sua reflexão e na sua ação. Mesmo assim é preciso estar ciente de que o pensar filosófico não é tão simples e dizer que ele se encerra numa mera reflexão geral sobre os aspectos da vida, do mundo e das coisas.

Nesse sentido, Garcia considera que:

É, pois, na extensão de conflitos e afinidades (dos) discursos e das relações entre o pensar, o agir e o mundo das aparências que o “ensino de filosofia” experimenta limites e possibilidades dos seus empreendimentos ante os rumores e signos do mundo que nos impacientam. Portanto, não nos cabe expurgar experiências que se reclamam nas abordagens de assuntos que escolhemos e nos escolhem. Nesses termos, “a atividade de ensinar filosofar” é ação que designa e convoca debates sobre os sentidos e tarefas da atividade filosófica nos contextos de nossas escolas (GARCIA, 2002, p.57).

Todavia, é importante reconhecer que na atividade de reflexão filosófica, a crítica não acontece de forma aleatória, ou desvinculada da tradição filosófica. Essas relações se estabelecem num contexto que possa compor um traço fundamental com essa tradição. E, juntamente, com seu repertório de obras e pensamentos, possa prescrever as expressões que denotam a natureza da atividade filosófica e sua trajetória, cujos percursos, pretensões e efeitos revelam as formas de ver, rever e significar o mundo e a condição humana (GARCIA, 2002, p.58).

Tais postulações aludem à crítica no espaço escolar como uma maneira de se estabelecer uma organização e sistematização fundamental que vá além da análise didático-pedagógica (VON ZUBEN, 1992). Dessa maneira, a atitude filosófica e o apropriar do filosofar dependem do meio pelo qual se constrói a expressão da crítica. No âmbito do ensino ela se move no processo de conhecimento que se configura dialeticamente a partir da confrontação das intenções pedagógicas com as configurações da realidade social. Essa confrontação

impulsiona a filosofia à tarefa de fazer uma crítica radical no próprio espaço educativo da sociedade vigente.

Se considerarmos a filosofia um pensar crítico diante do mundo e, se ela não é um conjunto de conhecimentos prontos, num sistema fechado em si mesmo, podemos considerá-la como um modo de se colocar frontalmente contra o status quo. Em fazer frente aos fenômenos sócio-cultural, político e econômico, num horizonte aberto que abranja os sentidos, enfim, das várias dimensões do existir humano. Podendo pensar a ciência, a religião, a arte e a política como seu próprio objeto. Não sendo um sistema acabado, mas pensando o próprio sistema num impulso crítico de pensar a realidade.

Ao se criar um espaço pedagógico para a filosofia com uma postura crítica, torna-se imprescindível notar as reações diversas das formas conservadoras de ensino. Alguns esbravejam sua possível “obsolescência”, outros a apontar que existam “coisas mais importantes” para se ensinar. Tudo isso pode fazer algum sentido se o ensino filosófico se reduza a mera reprodução dos conhecimentos e das intenções dominadoras que tem o poder político, econômico e social hegemônico.

O filósofo Theodor Adorno em diversos textos faz a denúncia sobre o que representaria a “despotencialização crítica” da atividade filosófica. Para este filósofo os imperativos impostos pelo *praticismo positivista* tratam de ajustar a própria ordem da filosofia aos padrões de uma razão instrumental. O que poderia ser um potencial formativo de esclarecimento, de radicalidade e emancipação, é transformado em *semiformação* (ADORNO, 1996).

Em sua conferência de 1962 “Para que ainda a filosofia?”, Adorno diz: “Quando a filosofia se converteu em uma disciplina especializada, renegou aquilo que seu conceito mesmo invocava: liberdade espiritual, que não é compatível a conhecimento especializado” (ADORNO, 1969, p.10). Desse modo, entender a

fundo a condição do ensino filosófico implica em reconhecer os diversos dilemas, não só deste conhecimento específico, como da educação nos dias atuais.

Se pensarmos as condições em que se encontra a filosofia no ambiente escolar, poderíamos dizer que resta pouco do seu potencial formativo. Todavia, há necessidade de que esta se volte para os aspectos de uma filosofia crítica do ensino filosófico. Por isso é importante saber se a filosofia, enquanto disciplina no ensino, é de fato filosofia, no sentido radical do termo. Ora, resta saber o que consiste isso. Por isso, se faz importante retomar a pergunta inicial: Afinal de contas, qual é a tarefa da filosofia? Ou em que consiste a atividade de quem se dedica a filosofar?

Adorno (1969) sugere que a filosofia mantenha seu caráter de não necessidade, pois, “como a filosofia não serve para nada, ainda não envelheceu; nem sequer lhe seria lícito, se não se quisesse insistir às cegas em sua culpa, reclamar-se a auto-postulação” (p. 29). E se ela não envelheceu ainda, se faz necessário preservá-la da moda, pois, o que vira moda, na sociedade mercantil, envelhece, torna-se obsoleto e morre. Nesse sentido, a filosofia não perde seu caráter crítico, autônomo, que auxilie “olhar a sociedade por dentro e sem as vendas do conformismo” (PUCCI, 1998, p. 29).

Se o professor de filosofia abrir mão dessa tarefa, construirá o atestado da própria morte da filosofia. Pucci (1998) questiona se em uma sociedade administrada é:

possível reconstruir sua teleologia radical e emancipadora? Pode ainda a filosofia trazer alguma contribuição efetiva para se pensar o processo de formação cultural que se desenvolve nas relações sociais de produção, particularmente nas escolas? (p. 25).

É importante sublinhar que os desafios colocados à disciplina de filosofia não se reduzem apenas à problemática de sua presença na escola. Mas, as questões sobre *o processo de formação cultural* salientam a necessidade de que no ensino de filosofia tenha-se uma preocupação voltada para os desafios educacionais contemporâneos. Ensinar e aprender filosofia inclui reconstruir o pensamento e as atitudes autenticamente formativas.

Prerrogativas do ensinar e aprender filosofia: considerações finais

Além das problemáticas e dos desafios de uma filosofia crítica do ensino filosófico, cabe-nos saber sobre as prerrogativas quanto à presença dessa modalidade de conhecimento nos currículos escolares. Comumente os professores de filosofia se encontram num processo de constante procura de uma concepção adequada sobre seu modo de ensino de filosofia. Porém, resta-nos ainda perguntar: o que ensinar em filosofia? Como ensinar? Quais conteúdos e métodos melhor correspondem ao potencial crítico da filosofia?

A filosofia, ao ser assumida como um saber crítico presente no ensino escolar, precisa assinalar suas características específicas, em especial, sua preocupação com os *por quês*. Não é o fato de o professor entender de filosofia e pensar que somente isso manifeste suas características filosóficas. O fato é o de conduzir o pensamento na sua elaboração *didático-pedagógica* na esfera da reflexão crítica. Para Teles (2000), o homem (seres humanos) só tem consciência de si próprio e da realidade se pode refletir sobre isto é, também, “se pode agir sobre si, transformando-se e buscando alterar a realidade exterior, criando cultura e mudando as circunstâncias” (p.86).

O filósofo ao buscar a máxima de Sócrates: *conhece-te a ti mesmo*, revela um importante sentido do filosofar. De qualquer forma, não é verdadeira a afirmação de que a filosofia é pura abstração. O filósofo pensa a realidade e o que acontece nela de forma profunda. Cabe à investigação filosófica tomar o objeto da consciência como o próprio ato da consciência das coisas, numa busca do significado delas em si. Conforme Colombo (1999, p. 13) “o filósofo é um curioso, um pesquisador, um admirado-admirador que se pergunta (...)”.

Também a filosofia é convocada a criar condições para que os alunos possam filosofar. Isso não é algo que seja dado, mas que seja construído e presente às possibilidades para que isso ocorra na atividade de ensinar filosofia. Desse modo, algumas prerrogativas, suscetíveis de revisão postulam-se como questões do filosofar na escola. As peculiaridades do ensino de filosofia exigem que

se busquem expressões norteadoras do conhecimento no processo de apropriar-se do próprio saber filosófico.

Pois, muitas vezes, como considera Carminati (1997), no ato de

não ensinar filosofia e sim do aprender a filosofar, muitos programas de filosofia acabam reunindo uma diversidade de textos, cuja abordagem, não obstante a melhor dedicação do professor, só pode ser algo superficial, quase sempre aborrecido para o estudante, frustrante para o professor e questionável do ponto de vista pedagógico, quanto a seus resultados educacionais (CARMINATI, 1997, p.160).

Por isso, o mais aconselhável para se compreender a apropriação do saber filosófico no ensino,

é o de evitar a separação entre “ensinar Filosofia” e “aprender a filosofar”, pois, ao tomar em consideração apenas um desses aspectos, poderemos incorrer no risco, de um lado, de minimizar a importância do conteúdo e o papel do professor, e, de outro, sobrepor métodos e técnicas de ensino como respostas aos desafios da sala de aula. Entretanto, não se trata de menosprezar um aspecto em detrimento do outro, mas que tanto o aluno que estuda na universidade, quanto aquele do ensino médio possam ser levados a aprender a filosofar mediante o estudo da própria Filosofia (IDEM, 2003, p.75-76).

Essa é uma via produtiva para se entender o que genericamente é designado como o objetivo do ensino de Filosofia: uma educação para a apropriação do saber filosófico supõe a constituição de um saber crítico negativo e radical. Evitando-se, assim, que as aulas sejam preenchidas por discursos vazios, “positivizados”, por reflexão sem muito sentido, ou então que se tornem lugares apenas para discussões e “críticas” vagas, indeterminadas.

Ensinar para a apropriação filosófica significa reafirmar que a crítica não vem antes das condições que a tornam possível. Portanto, se o desenvolvimento do pensamento crítico não provém de genéricas discussões de temas e problemas, não provém também de uma coleção de conceitos, doutrinas, problemas e textos. O pensamento crítico é fruto do desenvolvimento dialético do campo educativo, aberto a radicalidade e à posse de reflexões autônomas e não apenas de conteúdos programáticos.

Se a filosofia é "o lugar crítico da razão", é necessário que não se use esta expressão de forma pomposa e auto-suficiente. Com isso, mostrar que o objetivo da filosofia é avaliar criticamente os tipos de idéias existentes sobre a *razão*. É importante explicar este aspecto da filosofia ao estudante porque ele está habituado, em todas as outras disciplinas, a limitar-se a decorar conhecimento "já feito". Em filosofia, o estudante vai ser confrontado com a sua abertura: não há "conhecimento já feito", só há as teorias dos filósofos, que são todas discutíveis. O objetivo do estudo da filosofia é saber discutir essas idéias, e não apenas repeti-las.

Outra prerrogativa, não menos importante, é que qualquer que seja o assunto tratado no ensino filosófico, não se pode esquecer que é da *leitura crítica*² da realidade que se retém o essencial da atividade filosófica. Uma leitura não é filosófica apenas porque os textos são filosóficos; podem-se ler textos filosóficos sem filosofar e ler filosoficamente textos jornalísticos, artísticos, políticos, etc. Esta leitura não se caracteriza pela simples aplicação de metodologias de leitura e análise de texto, mas pela atenção aos pressupostos e subentendidos do texto, pela reconstrução de um imaginário oculto que ultrapassa a literalidade. A apreensão daquilo que o texto enuncia exige que se compreenda como se produzem os enunciados e os processos de enunciação.

Contudo, essas não são prerrogativas fechadas em si mesmas, que desconhecem outras possibilidades. Mas indicam fatores importantes sobre a prática de ser professor de filosofia. E, ser professor de filosofia é estar pisando em um campo minado de desafios, principalmente, num contexto de constantes oportunidades filosóficas; e, à medida que se preserve o exercício da crítica. A capacidade de problematizar, de pensar o mundo contemporâneo com seus desafios está se preservando aspectos importantes da atividade pedagógica.

Embora tal reconhecimento seja essencial, é preciso reconhecer que o ensino de filosofia se encontra situado na contingência histórica das limitações e das variações das crises referenciais. Para Adorno, a crise de referência da

² A respeito da leitura ver: Jantsch, Ari P. *Concepção dialética de escrita-leitura: um ensaio*. In: Bianchetti, Lucidio (org.). *Trama e texto: leitura crítica/escrita criativa*. São Paulo: Plexus, v. 1, 1996, pp 37-55.

formação humanista, preconizada pelo Iluminismo, não cumpriu suas promessas de emancipação, e a filosofia, como disciplina específica, tornou-se suspeita das suas relações com as ciências positivas.

Nesse contexto, ainda vale lembrar a seguinte premissa de Adorno, que aparece na introdução da *Dialética Negativa*:

A filosofia, que um dia pareceu ultrapassada, mantém-se viva porque se perdeu o instante de sua realização. O juízo sumário de que ela simplesmente interpretou o mundo e é ao mesmo tempo deformada em si pela resignação diante da realidade torna-se um derrotismo da razão depois que a transformação do mundo fracassa (2009, p.11).

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Dialética Negativa*. Trad. Marco A. Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

_____. *¿Para que aun la filosofía?* Caracas: Monte Avila Editores C.A., 1969.

_____. *A atualidade da filosofia*. São Paulo: UNIMEP, 1996.

_____. Observações sobre o pensamento filosófico. In: *Palavras e sinais*. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Teoria da Semicultura. Trad. de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Claudia B. Moura Abreu. *Educação e Sociedade*. Campinas: Papyrus, v. 17, n° 56, p. 388-411, dez. 1997, p. 410.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. São Paulo: Editora Abril, 1973.

CARMINATI, Celso J. *O ensino de filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução (a sociedade de estudos e atividades filosóficas-SEAF)*. 195 fl. Dissertação Mestrado em Educação. Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis, 1997.

_____. *Formação e docência: a trajetória de professores de filosofia*. Tese de Doutorado em Educação. Centro de Ciências da Educação – UFSC – Florianópolis, 2003.

_____. *Sentidos do fazer e da formação do(a) professor(a) de filosofia do ensino médio*. Anais da 27ª ANPED/2004.

CERLETTI, A. e KOHAN, W. *A filosofia no ensino médio*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

- COLOMBO, Olirio Plínio. *Pistas para filosofar*. Vol.1. Porto Alegre: Evangraf, 1999.
- DUARTE, Rodrigo. *Adornos: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
- FAVARETTO, Celso F. Notas sobre o ensino de filosofia. In: ARANTES, Paulo E. et alii. *A filosofia e seu ensino*. São Paulo: Vozes/Educ, 1995, pp.77-85.
- FÁVERO, A., RAUBER, J., KOHAN, W. (orgs.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002 - (Coleção filosofia e ensino).
- FLICKINGER, Hans Georg. Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista. In: FÁVERO, Altair A. et alii. *Filosofia e racionalidade: Festschrift em homenagem aos 45 anos do curso de filosofia da Universidade de Passo Fundo*. Passo Fundo: Ed.Universitária-UPF, 2002.
- GARCIA, Cláudio B. Filosofia, ação e mundo das aparências. In: FÁVERO, A., RAUBER, J., KOHAN, W. (orgs.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002 - (Coleção filosofia e ensino), pp. 53-66.
- GALLO, Silvio; KOHAN, Walter O. (orgs.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- JASPERS, Karl. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo: Cultrix, 1971.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. In: Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- _____. Resposta à pergunta: o que é Iluminismo? In: *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: edições 70, 1990.
- PUCCI, Bruno (org.). *Teoria Crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis/São Carlos: Vozes/EDUFSCAR, 1995.
- _____. Filosofia da Educação: para quê? *Revista Perspectiva*. Florianópolis: UFSC/CED, v.16, n°29, pp. 23-43, jan./jun.1998.
- PUCCI, Bruno; et alii (orgs.). *A educação danificada: contribuição a teoria crítica da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SCHINEIDER, Paulo Rudi. Filosofia e ensino. In: FÁVERO, A., RAUBER, J., KOHAN, W. (orgs.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002 - (Coleção filosofia e ensino), pp. 67-83.
- VON ZUBEN, Newton Aquiles. *Filosofia e Educação: atitude filosófica e a questão da apropriação do filosofar*. *Revista Pro-Posições*. Vol. 3, n°2(8), junho, 1992, pp.7-27.

Recebido em 24/02/2011
Aprovado em 21/05/2011