

 **Um estudo sobre a abordagem histórica do ensino: o caso da filosofia**

*Daniel Benevides Soares* \*

*Eduardo Ferreira Chagas* \*\*

**Resumo:** O presente artigo propõe um estudo de caso sobre a abordagem histórica no ensino e sua comparação com outros dois modelos. Toma-se como objeto o caso da filosofia. A metodologia consiste em análise documental e bibliográfica concernente ao objeto. Partindo dessa análise, delimitam-se as principais influências no modelo de ensino brasileiro segundo uma abordagem histórica da filosofia. São analisadas três formas de abordar o ensino da filosofia: histórico, temático e por problemas. São apresentadas as limitações e vantagens das abordagens. Em seguida é proposta uma forma de ensinar filosofia que leve em conta o que a filosofia tem de intrínseco. Chega-se a um ensino da filosofia que supera a abordagem histórica, sem que isso signifique descartar a história da filosofia, composta de mais de 2500 anos.

**Palavras-chave:** Abordagem Histórica; Ensino; Problemas; Filosofia.

---

\* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: [benevides.soares@gmail.com](mailto:benevides.soares@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6170128656717100>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7275-9217>.

\*\* Doutor em Filosofia pela Universität Kassel (Uni-Kassel). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. Professor na Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: [ef.chagas@uol.com.br](mailto:ef.chagas@uol.com.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2479899457642563>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1957-6117>.

**A study on the historical approach to teaching: the case of philosophy**

**Abstract:** This paper proposes a case study on the historical approach in teaching. The case of philosophy is taken as an object. The methodology consists of documental and bibliographical analysis concerning the object. Based on this analysis, the main influences on the Brazilian teaching model are delimited according to a historical approach to philosophy. Three ways of approaching the teaching of philosophy are analyzed: historical, thematic and by problems. The limitations and advantages of the approaches are presented. Next, a way of teaching philosophy is proposed that takes into account what philosophy has in particular. It arrives at a teaching of philosophy that surpasses the historical approach, without this meaning discarding the history of philosophy, composed of more than 2500 years.

**Keywords:** Historical Approach; Teaching; Problems; Philosophy.

**Une étude sur l'approche historique de l'enseignement: le cas de la philosophie**

**Résumé:** Cet article propose une étude de cas sur l'approche historique en enseignement et sa comparaison avec deux autres modèles. L'objet de l'étude est l'enseignement de la philosophie. La méthodologie repose sur une analyse documentaire et bibliographique de cet objet. À partir de cette analyse, les principales influences sur le modèle pédagogique brésilien sont délimitées selon une approche historique de la philosophie. Trois approches de l'enseignement de la philosophie seront analysées : historique, thématique et par problème. Les limites et les avantages de chaque approche sont présentés. Une approche d'enseignement de la philosophie tenant compte de la nature intrinsèque de la philosophie est ensuite proposée. Nous arrivons à un enseignement de la philosophie qui va au-delà de l'approche historique, sans pour autant écarter l'histoire de la philosophie, vieille de plus de 2500 ans.

**Mots clés:** Approche Historique; Enseignement; Problématique; Philosophie.

## Introdução

Tendo por escopo realizar um estudo de caso sobre as implicações da abordagem histórica no ensino escolhendo como objeto o ensino da filosofia, busca-se analisar os modelos históricos que influenciaram nessa formação para em seguida propor modelos pedagógicos alternativos. Para esse fim, a pesquisa se vale de uma metodologia qualitativa que alia análise documental com revisão bibliográfica. Serão discutidos os documentos referentes ao ensino da disciplina em estudo (filosofia) em paralelo com a bibliografia específica que oferece os aportes necessários, como são exemplos Arantes (1994) e Goldschmidt (1963). A revisão crítica desses autores e documentos terá por base os trabalhos de Gallo, Kohan, Cerletti, Alves e Freire. A partir desses autores, também serão propostas possibilidades didáticas para o ensino que levam em conta uma abordagem histórica de modo crítico, ou seja, sem reduzi-la ao *conteudismo*.

Dessa maneira é importante indicar a valoração da dimensão metodológica do estudos de caso. Primeiro, a escolha dos documentos é consoante com a divisão proposta por Gallo entre educação maior e menor, ou seja, entre as diretrizes partilhadas pelos documentos oficiais e a prática cotidiana do educador em sala de aula. Além disso, a bibliografia busca rever criticamente autores clássicos, como Goldschmidt e Arantes, explicitando a importância da reflexão sobre a educação, o que caracteriza esse esforço como eminentemente filosófico. Essa revisão crítica – aplicação da metodologia qualitativa em pesquisa – é feita a partir de autores atuantes na área da filosofia da educação: Alves (2009, 2016), Cerletti (2009), Gallo (2021, 2013, 2012) e Kohan (2013). A atualidade do estudo da arte testemunha que a reflexão sobre esse tema não está de forma alguma ultrapassada e nem pode ser considerada menor. Além disso, a abordagem do tema em quadro “democracia” *traz* uma novidade quando se acompanha também o estado da arte respeitante à temática, como indicam as obras de Bignotto (2022), Stanley (2019) e Paxton (2007). Aliás, a obra de Bignotto também *traz* uma discussão contemporânea aliada ao

tratamento dos clássicos – como Rousseau e Montesquieu –, dos quais, como alertam os teóricos *contemporâneos* brasileiros, não é possível prescindir. A abordagem aqui está naquilo que chamaremos uma metarelação: os filósofos brasileiros contemporâneos da educação aludem à importância da história da filosofia, que não pode ser preterida em prol de uma abordagem erroneamente *anticonteudista*. Ora, o apagamento do passado, como sabemos, é uma característica das correntes que chamaremos aqui *avessas à democracia*.

## **Antecedentes históricos**

Ao longo da história, a filosofia pode ser relacionada com o ensino, o que atesta o seu componente duplamente educacional: enquanto aquele que estuda a filosofia – primeiro componente – e depois ensinará aos outros – segundo componente. A filosofia forma quem entra em contato com ela e este formará outros (Kohan, 2003)<sup>1</sup>. Dando prosseguimento a essa tradição que se espraiava ao longo do tempo, podemos trazer à tona dois exemplos: o caso francês e o italiano. Justificamos a escolha desses casos pela influência que exerceram no ensino brasileiro de filosofia.

A França foi um dos primeiros países do mundo a introduzir o ensino da filosofia no nível básico e não apenas no Ensino Superior. A forma organizacional da educação francesa exerceu influência em vários países, entre eles o Brasil. O modelo de abordagem histórica da Filosofia, por exemplo, como uma análise estrutural da história da filosofia segundo o método estruturalista de Victor Goldschmidt (1963), é um dos casos dessa influência (Alves, 2009). Esse modelo tradicional francês concebia

---

<sup>1</sup> A gênese do ensino de filosofia como voltado para uma *formação* (*Paidéia*) encontra-se n'A *República* de Platão: educa-se para desenvolver certas disposições que, se considera, existem em potência e educa-se para *com-formar*, para dar forma a um modelo prescritivo já previamente estabelecido. Essa educação formativa se dá como uma tarefa política (Kohan, 2003).

três finalidades para o ensino da Filosofia. A primeira delas advoga que a filosofia deve estabelecer vínculos e sínteses entre saberes dispersos (por exemplo, científicos e literários). Já a segunda confere à filosofia a função de criticar o senso comum, fundamenta-se na dúvida metódica de Descartes<sup>2</sup>. A terceira encarrega a filosofia de elaborar um julgamento da prática, com a consciência de direitos e deveres. É a função da Filosofia como ensino da cidadania (Alves, 2009). Esse modelo é marcado pelo paradigma histórico, ou seja, estudar a história das idéias, conforme uma pedagogia conteudista. A partir de maio de 1968 e, sobretudo na década de 1990, sob influência de Piaget e Vygotsky, instaura-se um modelo problematizante. Esse modelo considera importante o desenvolvimento de competências, tais como a argumentação, a problematização e a análise dos conceitos (Alves, 2009).

Na Itália, a filosofia como matéria de ensino, é centrada em uma concepção de História da Filosofia que tem em Hegel sua principal referência filosófica. Na educação de nível básico, a disciplina não é denominada Filosofia, mas História da Filosofia. Isso se dá por conta da reforma realizada por Giovanni Gentile<sup>3</sup> em 1923, fortemente influenciado pela concepção hegeliana de história da filosofia. Essa corrente não apresenta grande preocupação metodológica (Alves, 2009). A partir da década de 1990, essa concepção vertical (história da filosofia baseada em sucessão cronológica de pensadores, partindo inicialmente de Tales) é associada a uma concepção horizontal (a comparação entre diferentes pensadores a partir de determinados temas, como felicidade, amor, justiça, direito, concepção de Estado, etc.). Procura-se relacionar, a partir dos textos clássicos, os pensamentos dos filósofos com problemas contemporâneos e a realidade dos estudantes. Essa concepção também é focada nas habilidades, com os conceitos servindo para aprimorar o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos discentes. Através da noção hegeliana do ensino da filosofia como apreensão da visão própria de

---

<sup>2</sup> A esse respeito, cf. Silva, 1993.

<sup>3</sup> O filósofo oficial de Mussolini. Cf. a esse respeito Hobsbawm, 1995.

uma época, do “espírito do tempo”, surge a competência da filosofia de compreender as diferentes disciplinas do currículo, como arte e ciência (Alves, 2009). Os problemas variaram dos campos disciplinares clássicos (metafísica, moral, lógica) para os eixos temáticos (como justiça, liberdade, trabalho) (Alves, 2009).

Munidos dos exemplos francês e italiano, podemos passar à discussão do ensino de filosofia brasileiro, o estudo de caso sobre a abordagem histórica do ensino.

### **Abordagens do estudo de filosofia**

De acordo com Gallo, os documentos governamentais brasileiros concernentes à introdução da filosofia no ensino médio, desde a década de 1980, no bojo do movimento pela redemocratização, pôs o acento na concepção de aula de filosofia como um vetor tanto para a criticidade quanto para a formação da cidadania na educação (Gallo, 2012). Algumas questões surgem perante essa situação. A primeira é qual a concepção de cidadania que é tida como adequada, se uma cidadania dócil aos interesses de uma sociedade capitalista neoliberal. A segunda é se o ensino de filosofia foi pensado de acordo com alguma metodologia própria. Gallo considera que, devido ao aspecto específico da filosofia, seu ensino não pode ser abarcado por uma didática geral e equacionado unicamente como uma questão pedagógica. O ensino da filosofia, portanto, carece de um tratamento filosófico. E esse tratamento é o que levará a uma didática específica, para além de toda questão estritamente pedagógica (2012).

Gallo *et al.* (2013) consideram que há três possibilidades de pensar o ensino de filosofia brasileira em torno das quais pode se construir um currículo de filosofia. A primeira é a abordagem histórica estrita. Os conteúdos de filosofia no ensino são organizados segundo uma cronologia histórica, o que apresenta como problema a possibilidade de cair num ensino enciclopédico (desfile de nomes, pensamentos e datas); no contexto de um ensino conteudista, faz da filosofia apenas um conteúdo a mais. No

Brasil, a abordagem histórica foi marcada pela ênfase na interpretação dos textos filosóficos influenciado pelo método do professor francês Victor Goldschmidt, – no contexto da missão francesa que funda o Departamento de Filosofia da USP<sup>4</sup>. A prática filosófica era restrita à estrutura da obra, a compreensão do sistema filosófico estando circunscrita aos seus aspectos formais e à sua estrutura interna. Esse método estruturalista foi repassado para o ensino secundário, separando o ensino da filosofia das peculiaridades da faixa etária e situação dos indivíduos aos quais se destina esse ensino. Além disso, a metodologia estruturalista se torna ainda mais inadequada em um contexto em que os estudantes, em sua maioria, não pretendem ingressar em um curso superior de filosofia, no qual impera a necessidade da iniciação científica (Gallo *et al.*, 2013). Esse método estruturalista centrado em dissecar o chamado *tempo lógico* do texto tem como consequência o isolamento do texto no sentido de uma ausência de conexão do clássico com os problemas que afloram na realidade social, limitando o trabalho filosófico à esfera interpretativa dos sistemas filosóficos, o que separa a interpretação da atividade filosófica criativa. O método estruturalista deve ser um dentre outras possibilidades que servem como uma *ferramenta* e repertório para a atividade, não figurar com essa atividade em uma relação reducionista de *identidade* (Gallo *et al.*, 2013).

A segunda possibilidade de se pensar o ensino da filosofia constitui um enfoque temático. Esse enfoque elege temas de natureza filosófica, como liberdade ou morte, podendo ou não tratá-los em uma abordagem histórica. Algumas temáticas podem ser consideradas mais especificamente filosóficas. É uma tentativa de tornar os conteúdos mais próximos da realidade vivida pelos alunos. Nesse enfoque elege-se um *eixo temático principal* que é subdividido em *temas* e *subtemas*. Tomemos o seguinte exemplo simplificado:

---

<sup>4</sup> Cf. a esse respeito Arantes, 1994.

<b>Eixo temático: A democracia</b>	
<i>Tema 1: A democracia grega.</i>	<p><i>Subtema: A agorá e assembléia<sup>5</sup>: isonomia<sup>6</sup>.</i></p> <p><i>Subtema: Excluídos da democracia: o escravo<sup>7</sup>, a mulher<sup>8</sup> e o estrangeiro<sup>9</sup>.</i></p>
<i>Tema 2: A formação da democracia contemporânea.</i>	<p><i>Subtema: A partição do poder: Aristóteles<sup>10</sup>, Locke<sup>11</sup> e Montesquieu<sup>12</sup>.</i></p> <p><i>Subtema: A soberania popular: Rousseau<sup>13</sup>.</i></p>
<i>Tema 3: O avesso da democracia</i>	<p><i>Subtema: O fascismo clássico<sup>14</sup>.</i></p> <p><i>Subtema: Fascismo contemporâneo: neo e protofascismo<sup>15</sup>.</i></p>

O enfoque por temas permite o trabalho com a História da Filosofia, abrindo espaço para possibilidades didáticas distintas: aulas expositivas, seminários, estudos de texto, pesquisas orientadas, debates em

<sup>5</sup> Agorá constitui tanto o espaço físico onde se reúne a assembléia quanto a própria assembléia, que exercem papéis, apresenta formas de recrutamento censitário e aparece com denominações distintas em cada cidade: *ekklesia* em Esparta, *heliaia* em Argos, não obstante, nenhuma cidade grega existe sem sua assembléia (Via, 2013).

<sup>6</sup> É a igualdade formal perante a lei (cf. Via, 2013).

<sup>7</sup> Sobre a situação do escravo grego, cf. Guthrie, 2007. A respeito da condenação da escravidão, cf. Rousseau, 1999.

<sup>8</sup> A respeito da situação da mulher na cidade grega, cf. Lessa, 2004 e Jaeger, 1995.

<sup>9</sup> A esse respeito, cf. Guthrie, 2007.

<sup>10</sup> A divisão entre os poderes já aparece n'*A Política* de Aristóteles. O Estagirita apresenta uma tripartição dos Poderes na forma de um Poder Deliberativo, um Poder Executivo e um Poder Judiciário. Cf. Aristóteles, 1988.

<sup>11</sup> Na teoria política de Locke (1994) há três Poderes que se convertem em dois, pois se o Poder Legislativo e o Poder Federativo frequentemente andam juntos, enquanto o Poder Executivo permanece separado.

<sup>12</sup> Sobre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e seu regime de contrapesos em Montesquieu, cf. 167-178. Ver também Bobbio, 2017.

<sup>13</sup> Sobre a soberania cf. Rousseau (1999).

<sup>14</sup> Cf. sobre esse tema Paxton (2007).

<sup>15</sup> A esse respeito, remetemos a Stanley, 2019 e Bignotto *et al.*, 2022.

grupo, etc., ou seja, permite a escolha entre duas grandes possibilidades metodológicas: a) um ensino mais calcado na transmissão da tradição filosófica ou b) um ensino que invista mais diretamente no trabalho do estudante, em que o estudante pense por si mesmo para construir seu próprio pensamento. Não obstante, a mesma crítica dirigida à abordagem histórica pode ser endereçada à abordagem temática, reduzindo-se ao conteudismo (Gallo *et al.*, 2013). Nesse caso optamos pelo tema “democracia” por sua proximidade e atualidade, sendo um tema bastante debatido na filosofia política contemporânea. O tratamento desse tema permite visitar o cânone de forma dinâmica e crítica. Por exemplo, criticando a concepção clássica de democracia que excluía parte da *pólis*, como as mulheres. Visitar criticamente a democracia moderna também permite observar o conceito de cidadão proprietário. Ambos os estudos fornecem luzes para a consideração de problemas atuais, como a violência política contra mulheres e a aporofobia. Outro fruto dessa abordagem temática é a atual discussão a respeito do ressurgimento dos regimes de inspiração fascista na contemporaneidade. Portanto, o cânone, quando adequadamente trabalhado, fornece material profícuo para discussões dramaticamente contundentes, em articulação com a melhor autoria nacional hodierna. Importa, pois, conhecer bem – o que se faz estudando – a história da filosofia, pois o horror à ela é traço do avesso da democracia.

Finalmente, a terceira possibilidade de se pensar o ensino da filosofia defende um ensino orientado pela resolução de problemas filosóficos. Os conteúdos são organizados em torno dos problemas filosóficos, que por sua vez podem ou não ser recortados em temas e abordados historicamente, ou seja, acolhe ainda as possibilidades anteriores ao passo que avança para além delas, compreendendo a filosofia como uma ação, por se organizar em torno daquilo que motiva o filosofar: o problema (Gallo *et al.*, 2013). A abordagem por problemas tem sido utilizada desde a década de 1990 na organização curricular da disciplina Filosofia oferecida nos três últimos anos da educação secundária no Uruguai. Seu fundamento está na seguinte premissa: o pensamento filosófico é produzido a partir de problemas, são eles que mobilizam o

pensamento para a criação de conceitos. Essa abordagem procura organizar os conteúdos a serem trabalhados de modo a explicitar problemas que fizeram os filósofos produzir conceitos; qual era seu movimento de criação. Assim, uma experiência problemática é sentida, vivenciada, para ser pensada como um problema. O problema é fruto de um encontro que coloca elementos distintos em relação aos outros e gera o problemático. Pensar busca então construir algo que nos possibilite enfrentar o problema que mobilizou o pensamento. O problema é multiplicidade no sentido em que é composto por um conjunto de singularidades. Em oposição aos teoremas na matemática que são generalizantes, o problema se destaca pela singularidade, não permitindo uma fórmula pré-determinada. Nessa abordagem, o problema não é um método ou etapa metodológica a ser superada, ele é um agenciador da experiência do pensamento. Nessa abordagem, mais importante do que resolver o problema é experimentá-lo, pois o problema não comporta apenas uma solução. Essa abordagem pede uma pedagogia do conceito, para a qual o problema desempenha importância fundamental (Gallo *et al.*, 2013).

São os arranjos dos componentes singulares do problema, por seus encontros e por suas vizinhanças, que possibilitarão que se *invente* uma solução que, se já está presente no problema por seus componentes, não está dada, mas precisa ser inventada. Do mesmo modo, como todo problema é multiplicidade, é composto por diversos elementos singulares distintos, arranjos são possíveis, distintas soluções podem ser inventadas (Gallo *et al.*, 2013, p. 124).

Gallo considera que o ensino da filosofia no Brasil se dá, de modo geral, segundo a abordagem histórica, em algum grau, entrelaçada com a abordagem *temática*: de modo que se constitua de forma sistemática e metódica como transmissão de um corpo de conhecimentos construídos ao longo da história (2012). Não obstante, por sua especificidade, o ensino da filosofia não apenas enseja como em alguns casos exige certos ajustes

metodológicos. E nesse sentido, experiências de outros países podem se mostrar instigadoras para o exercício de uma criatividade metodológica.

Os professores de filosofia uruguaios, perseguindo na didática da filosofia o objetivo de trabalhá-la como atividade, já estruturaram o currículo de seu ensino secundário em torno de problemas filosóficos, deixando para trás a discussão em torno de articular o currículo de filosofia por temas ou pela história. Penso que nessa experiência está a chave para se trabalhar a filosofia como criação conceitual. O professor deverá selecionar alguns problemas filosóficos, de preferência que tenham uma significação existencial para os alunos, pois filosofamos quando sentimos os problemas na pele. Em torno desses problemas, será possível com temas filosóficos, com a história da filosofia, com diferentes filósofos e seus textos e conceitos, mas tudo isso deverá ser tomado como instrumental que permita a compreensão daqueles problemas e, mais que isso, matéria básica para a criação de conceitos que possam equacioná-los (Gallo, 2012, p. 93- 94).

No caso da realidade brasileira, Gallo aponta que, nas últimas quatro décadas, não há um currículo especializado que aborde o ensino da filosofia como um problema filosófico. Esse problema surge da experiência de vida do autor, que concluiu uma licenciatura e mesmo assim se sentia despreparado para a sua primeira vivência em sala de aula. Gallo (2012) busca “Tomar o ensino de filosofia como problema genuinamente filosófico”.

### **Ensino por problemas**

É com base na constatação da realidade da trajetória histórica do ensino da filosofia que Gallo divide a educação em dois tipos: “maior” e “menor”. Essa divisão, por sua vez, é inspirada na distinção elaborada por Deleuze entre literatura “maior” e “menor” na obra *Kafka: por uma*

*literatura menor*; a primeira sendo aquela produzida em uma língua estabelecida, segundo os padrões culturais de um povo; a segunda sendo a que é produzida nessa língua, mas que a subverte, traçando resistências. Partindo dessa distinção de Deleuze, Gallo denomina “educação maior” aquela dada no âmbito das políticas de ensino que, segundo o autor, desde a década de 90 tratam o ensino da filosofia no Brasil a partir de grandes políticas. A “educação menor” na definição de Gallo é aquela que se pratica na sala de aula, nas suas quatro paredes, na realidade do professor. Ainda segundo o autor, a primeira é voltada para a instrumentalização da atividade filosófica, por isso a segunda deve se portar como uma resistência a essa tendência, militando por uma aula de filosofia como uma atividade criativa. A “educação maior” da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que a filosofia presente no ensino médio seja instrumentalizada, mas ela deve ser atividade criativa. E se cabe a “educação maior” tornar a filosofia possível, o papel da “educação menor” é torná-la viva. Devem-se buscar formas de trabalhar a filosofia que não sejam meramente exposição enciclopédica de conceitos nem meramente debate de opiniões. A “educação menor” permite questionar e mesmo criticar as diretrizes da “educação maior”. Como exemplo, Gallo cita o conceito de cidadania que é fomentado pela “educação maior”: o *status* de consumidor em um mercado global. Em seguida o autor questiona se essa definição é suficiente para a produção da autonomia (Gallo, 2012).

Gallo (2012) defende que a autonomia na aula de filosofia tem o objetivo de fazer o aluno se desprender do mestre, sendo mestre de si mesmo e ganhando uma relação direta com a filosofia. É nesse sentido que ele afirma que o professor de filosofia deve desaparecer após o ensino.

Segundo Cerletti (2009), o ensino da filosofia mostra duas dimensões que devem estar entrelaçadas: a *objetiva* (que implica *repetição*; informação histórica, os textos dos comentadores, as técnicas argumentativas) e a *subjetiva* (que trata da criação; a apropriação das fontes e recriação dos problemas; o elemento da novidade). As duas dimensões quando não separadas ou seja, quando devidamente entrelaçadas, constituem o que o autor denomina uma *repetição criativa*.

Com a primeira, Cerletti abrange em sua proposta os eixos históricos & temáticos; com a segunda, dá conta do eixo problemático, este, por sua vez, capaz de articular os dois primeiros enquanto ferramentas didáticas.

O sujeito desse processo educativo entrelaçado (dimensão objetiva e subjetiva) é tanto o professor-filósofo como o aluno-filósofo, mas é, também e, sobretudo, o *vínculo* entre ambos, o que faz do sujeito educativo-filosófico um sujeito coletivo, pois envolve um saber compartilhado (Cerletti, 2009).

Cerletti problematiza o que ele chama de um esquema fechado de aula de filosofia e que consiste em: um momento de *exposição/explicação* seguido da *verificação (repetição)* do “aprendido”.

Esquema fechado de aula de filosofia	
Momento 1	Momento 2
Exposição/explicação	Verificação/repetição.

O modelo acima é restrito, não vai além de si, consistindo apenas de dois momentos. Não apresenta criação, nem da parte dos educandos, nem dos educadores. A verificação apenas explora a memória. Os conteúdos históricos não são ferramentas para o exercício da criação ou facilitadores da experiência filosófica, mas apenas fins em si mesmos.

Cerletti opõe a esse modelo um esquema básico, uma *didática mínima*, que consiste em quatro características elementares. A primeira concebe o professor como filósofo, ou seja, como quem não é apenas reproduutor, mas pesquisador, criador e adapta o ensino às múltiplas variáveis circunstanciais. A segunda característica consiste em tomar seriamente a pergunta/problema filosófico/a enquanto possibilidade didática. A terceira característica da didática mínima considera o “que” ensinar unido ao “como” ensinar; é o caso de conceber o ensino da filosofia a partir de uma filosofia ela mesma e passá-la adiante. Finalmente, a quarta característica consiste no convite ao filosofar/pensar. Nessa etapa o movimento se encerra com o aluno-filósofo, como um pensador por si mesmo (2009).

Esse esquema de didática mínima dá margem a um que é aberto, dado na forma de: *problematização compartilhada* → *tentativa de resolução* → *nova problematização compartilhada* → *nova tentativa de resolução...* (Cerletti, 2009).

Esse esquema não é fechado em si, mas permanece aberto e prestativo às novas problematizações. O essencial é o tratamento dos problemas, o que realoca o lugar da história da filosofia.

Tradicionalmente o ensino da filosofia não era enfocado, em si mesmo, como um problema filosófico, mas apenas um caso de didática. Nesse contexto, os conteúdos filosóficos seriam ensinados como quaisquer outros e o “que” ensinar (a filosofia) não influiria no “como” fazê-lo. Como consequência para a formação docente, seria possível ensinar a ensinar “em geral” para em seguida suprir de conteúdos filosóficos específicos essa formação geral, unindo duas instâncias geradas de maneira isolada: os saberes filosóficos e os saberes didáticos (Cerletti, 2009). Na atualidade, o “como” se ensinará não será independente do “que” será ensinado, de modo que o ensino da filosofia se tornou um campo de problematização filosófica (Cerletti, 2009).

Essa preocupação também é compartilhada por Kohn, para quem é necessário pensar o ensino da filosofia como a promoção de uma experiência do pensamento (2003).

Uma experiência de pensamento é uma prática teórica, intersubjetiva, irrepetível, intransferível, uma forma de exercer o pensar que chamamos de “filosófica” quando dá ênfase à crítica, à criação, à diferença, à resistência e a uma interlocução com uma história de pensamentos que no ocidente tem mais de 26 séculos (Kohan, 2003, p. 45).

Segundo Gallo, o ensino da filosofia no Brasil deve ser ativo, compreendido como “poder de começo”, partindo da afirmação do filosofar como ato e processo, da relação com a história da filosofia e da necessidade da criatividade. Concordando com Kohan, no que diz respeito às condições históricas sobre o ensino da filosofia, deve-se atentar,

segundo Gallo, que ela se trata de um tipo de saber dotado de uma história de mais de dois mil e quinhentos anos e que segue vivo e ativo. Seu ensino precisa estar aberto à sua vitalidade e história. Para tanto, Gallo fornece três alertas nesse sentido. O primeiro alerta exige uma atenção ao filosofar como ato/processo. Mais do que um conjunto de conteúdos históricos passados de geração para geração, ao ensinar a filosofia deve-se procurar ensinar o *processo* da produção filosófica. O segundo alerta pede atenção à história da filosofia. Para que se possa aprender o ato de filosofar é preciso conhecer a história da filosofia. Não se trata, portanto, no seu ensino, de negligenciar a importância da história da filosofia. Finalmente, o terceiro alerta demanda atenção à criatividade. O ensino da filosofia é também um ato de emergência do novo; nesse sentido, ensinar filosofia também é ensinar “poder de começo” (2006).

Gallo considera que na tradição ocidental, a educação tem sido pensada sob a matriz platônica, que afirma o aprender como *recognition*, o conhecimento como uma função da alma racional. Pode-se controlar o *que*, *como*, *quanto* alguém aprende, o processo educativo sendo tomado em uma perspectiva científica, oferecendo ao professor os meios seguros não só de ensinar, mas de avaliar o aprendizado de cada aluno. Esse controle do ensino leva à sua homogeneização: o objetivo é que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira. Para Gallo, o pensamento é motivado por um acontecimento problemático. Nesse diapasão, aprender *não* é *recognition*, mas *criação* de algo novo, um *acontecimento* singular do pensamento. Segundo Gallo, aprender conserva um elemento de *imprevisibilidade* (não é possível controlar como se aprende) e *singularidade* (o aprender acontece de modo singular com cada um). A ênfase, para Gallo, deve estar no aprender como *acontecimento*. Gallo também considera que aprender não é fazer *como* (imitar o outro), mas fazer *com* o outro. O exemplo é o do nadador. É possível imitar todos os gestos de um nadador, mas se não se entra na piscina, não se aprende a nadar (2012).

Alves considera que uma metodologia para o ensino da filosofia focada na dimensão *formativa* (ensinar a *fazer filosofia*) não pode estar

dissociada de uma dimensão *informativa* (pois precisa da história da filosofia não como uma repetição morta, mas como uma *exposição ela mesma filosófica*, entendida como uma apresentação dessa história que é ao mesmo tempo um *estudo crítico*, incluindo as relações que podem ser feitas entre autores diversos e conceitos, extraíndo assim e lapidando um desenvolvimento nesse processo histórico). Isso porque o aprender a filosofar não é uma criatividade puramente espontânea, *ex nihilo* (Alves, 2016).

Segundo Kohan, em relação ao ensino de filosofia, há aspirações distintas: a) a interdisciplinaridade e b) a formação para a ética & cidadania. Para Kohan, a filosofia é *problema* e *conceito*; ela vive de enfrentar problemas e criar conceitos para responder a esses problemas. Assim, ela problematiza o que antes era considerado natural e busca pensar conceitualmente essa problemática da experiência humana. Assim, para Kohan, o ensino da filosofia, em resposta a: a) não é o ensino de uma questão técnica ou instrumental e b) não é instrução de uma norma formativa para o exercício de uma cidadania. O ensino de filosofia deve ser a instauração de um espaço na sala de aula para *problematizar* e *criar conceitos* que procurem proporcionar a experiência do pensamento a partir desses problemas. O ensino da filosofia é assim concebido como uma prática filosófica (2013).

Gallo propõe pensar a Filosofia da Educação como uma atividade, uma experiência, que visa não somente a reprodução, mas a *criação* de conceitos. Essa perspectiva fornece as condições para criticar duas posturas de Filosofia da Educação: a) Filosofia da Educação como *reflexão sobre a educação* & b) Filosofia da Educação como um dos *fundamentos da educação*.

a) A filosofia não é “reativa (reflexão sobre)”, mas criativa. A reflexão é um mecanismo do qual a filosofia se vale para a criação de conceitos, mas não é esse mecanismo que faz com que a filosofia seja filosofia. Além disso, a reflexão não garante a singularidade da filosofia, pois a reflexão pode ser feita por

qualquer um. A limitação da filosofia ao ato de refletir a despotencializa enquanto empreendimento criativo: se a filosofia se limita a refletir, ela nada cria. A educação deve buscar possibilidades para fazer emergir o novo, tanto para a filosofia como para a educação (Gallo, 2007).

b) Busca-se resgatar conceitos produzidos ao longo da história para aplicá-los aos problemas educacionais, procurando construir um saber educacional que teria tais conceitos como base. Essa atitude é despotencializadora, pois inibe a produção de novos conceitos. É preciso que os conceitos, deslocados para o campo da educação, sejam novos e produzam dimensões e cenários antes insuspeitos (Gallo, 2007).

Em oposição a ambas as concepções, Gallo pensa a Filosofia da Educação como uma *tarefa* com definições a serem *criadas* tendo como base *problemas educacionais*.

O *problema*, enquanto objeto para a pedagogia, é o reconhecimento da história como possibilidade. É pelo fato do futuro apresentar problemas para sua resolução que o futuro não é determinismo (Freire, 2014). Para Freire, “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (Freire, 2014, p. 24). O ensino não deve colocar na condição de objeto um do outro professor e aluno, o aprendizado sendo uma construção coletiva e de mútua implicação: ensinar inexiste sem aprender e vice-versa (Freire, 2014). O autor faz oposição ao chamado *ensino bancário*, no qual o estudante é visto como mero receptáculo onde são depositados conhecimentos. Segundo Freire, a educação bancária se caracteriza pelo depósito nos educandos de conteúdos alheios à experiência existencial deles, desconectados da maneira como ganhariam significação. Isso conduz e se circunscreve à dimensão da memorização mecânica dos conteúdos. Nessa concepção, os alunos são meras incidências, a única habilidade requerida e exercitada é a memória, na medida em que não se

faz aceno à criatividade, invenção, reinvenção e transformação do saber (1994), Freire opõe a esse ensino bancário uma *pedagogia da autonomia* em que o estudante, movido por uma curiosidade crescente, se torna cada vez mais criador. A *Pedagogia da Autonomia*, em oposição ao educador *bancário*, concebe o educador como *problematizador* (2014).

O papel do educador na *pedagogia da autonomia* também é criador; deve poder relacionar os conteúdos com problemas da sua realidade (Freire, 2014). Para isso, ele deve estimular a passagem do que o autor denomina *curiosidade ingênua* – aquela exercida desrígorosamente e pertencente ao senso comum – para a *curiosidade epistemológica*, mais rigorosa e crítica (Freire, 2014). O professor não tem como tarefa *depositar* o conhecimento, mas estimular o aluno a *produzir* sua compreensão do que se comunica (Freire, 2014).

Em oposição à educação bancária, Freire propõe uma *educação problematizadora*, que, por se caracterizar como dotada de uma dialogicidade, rompe com a verticalidade presente na relação educador-educando (1994). A *educação problematizadora* é uma prática; nela os educandos desenvolvem o poder de captação e compreensão do mundo que lhes aparece, estabelecendo uma forma autêntica de pensar (Freire, 1994).

Utilizar como ponto de partida para a problematização o próprio universo dos educandos é o que Freire denomina *universo temático* ou *temas geradores* ou *temáticas significativas* (1994). É a capacidade de problematização que, segundo Freire, faz com que o homem *exista* em um *mundo* que é histórico e que por isso pode transformar, ao contrário do animal que vive em um *suporte* que é *a-histórico* (1994). Os *temas geradores/universo temático/temáticas significativas* são assim chamados pela capacidade de se desdobrarem em outros temas, motivando mais ação (Freire, 1994), abrindo e pavimentando o caminho para novas possibilidades, aquilo que Freire denomina de *inédito viável* (1994, p. 54). Na investigação dos temas geradores devem atuar como sujeitos tanto o educador quanto os educandos, o que explica a denominação utilizada pelo autor ao caracterizá-los, respectivamente como educador-educando e

educando-educador, pois todos participam coletivamente da construção do saber (Freire, 1994).

Gallo *et al.* (2021) consideram que uma educação crítica e problematizadora exige pensar e produzir subjetividades geradoras. Trata-se de uma forma de trânsito para outras condições existenciais e devires possíveis de vida bem como de mundos outros. Essa subjetividade geradora assume três campos problematizadores que interagem entre si. O primeiro comprehende a relação de si mesmo com a alteridade como condição: o outro é encarado aqui como possibilidade para o desenvolvimento individual, o estar em contato com a diferença proporcionando o ganho para a experiência pessoal. O segundo entende a ascese filosófica como forma política da vida social; essa ascese incorpora a dimensão do diálogo; é pelo diálogo que a comunidade se anuncia; o diálogo é ascético, pois pressupõe a horizontalidade dos falantes, sendo assim a primeira forma de ação política; trata-se de uma ascese relacional, pois o diálogo pressupõe a pergunta que quebra a imobilidade e descristaliza as relações de poder destinadas à dominação. O terceiro destina-se a produção de verdades para além dos cenários condicionantes do pensamento e do agir educadores, para propiciar outras subjetividades geradoras, distintas daquelas que naturalizam os cenários de poder e opressão. Partindo da noção freireana do não acabamento do ser humano, trata-se de notar que interessa à educação a problematização do mundo do trabalho, das convicções, da arte, do mundo da cultura, resultando em novas relações ser humano-mundo e inviabilizando uma concepção de verdade inclinada ao fechamento da condição humana. Importa aqui mencionar que as subjetividades geradoras se contrapõem à noção de filosofia como formação para uma cidadania dócil a uma concepção de subjetividade neoliberal. Essa descrição das *subjetividades geradoras* pode ser dimensionada nos termos de Paulo Freire quando o autor menciona em

*Medo & Ousadia: o Cotidiano do Professor que é preciso existencializar a filosofia*<sup>16</sup>.

Para Gallo (2012) a filosofia tem o problema como seu motor. O problema está relacionado com o *acontecimento* (que é caótico e imprevisível); o problema é composto por um agenciamento de singularidades. O problema é oposto ao teorema (uma regra possível de ser aplicada a todos os casos sob sua jurisdição; é generalizante) por ser sempre singular e não apresentar solução de acordo com uma fórmula fechada predeterminada. Ele move, obriga o pensamento porque não pode ser compreendido de antemão; para o problema, a resposta deve ser *construída*. Mais importante do que dar uma resposta é cada um *experimentar* o problema como seu de acordo com sua singularidade. Experimentar o problema em filosofia é mobilizar o pensamento para o seu enfrentamento (2012). Na perspectiva de Gallo, aprender, em filosofia é “O nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema” (Deleuze, *apud* Gallo, 2012, p. 236).

Gallo apresenta duas possibilidades didáticas para que a aula de filosofia seja mais do que uma simples transmissão de conhecimentos, mas um exercício do pensamento conceitual: I) Partir de um problema filosófico para se chegar aos conceitos; II) Partindo da identificação dos conceitos na leitura de textos filosóficos, buscar os problemas que levaram à sua formulação (2012).

I) Gallo considera que uma *pedagogia do conceito* envolve 4 passos: *sensibilização*, *problematização*, *investigação*, *conceituação*. *Sensibilização*: busca fazer com que os alunos sintam, sejam afetados por um problema filosófico a partir de um elemento não-filosófico.

*Problematização*: transforma o tema em problema, fazendo com que os alunos busquem soluções, propondo soluções de diferentes ângulos e sob seus diferentes aspectos. *Investigação*: procura na História da

---

<sup>16</sup> “Isto é, o professor aprende como existencializar a filosofia, enquanto os alunos aprendem como filosofar a existência” (Freire; Shor, 1986, p. 96).

Filosofia conceitos para lidar com os problemas, o que faz da visita à História da Filosofia não uma visita *panorâmica*, mas sim *interessada*.

*Conceituação*: pode incluir tanto a *criação* de conceitos novos como a *recriação* de conceitos que equacionem o problema deslocando-os do seu contexto (2012).

II) Outra forma de apresentar essa *pedagogia do conceito* é o inverso do método anterior: “A partir de um conceito ou conjunto de conceitos criados por um filósofo, regredir ao problema ou problemas que levou (aram) a criá-lo” (Gallo, 2012, p. 107). É o que o autor denomina de método regressivo. Essa forma da *pedagogia do conceito* também é um ensino ativo que intenta oferecer as ferramentas para que o aluno pense por si mesmo (Gallo, 2012). Para o método *regressivo* de ensino da filosofia, Gallo fala também de quatro etapas. O primeiro é a escolha de um texto ou parte de um texto filosófico. O segundo é a leitura do texto selecionado em conjunto com os estudantes. O terceiro é tentar evidenciar o conceito proposto ali pelo filósofo pela demanda da participação dos estudantes. O quarto envolve investigar conjuntamente o problema ou problemas que mobilizam o filósofo a criar esse conceito (2012). Para Gallo, o professor de filosofia deve ser um *intercessor*, um elemento que possibilita e catalisa a criação de conceitos para além da opinião (2012).

## Considerações finais

Os autores analisados no presente estudo de caso – Kohan, Cerletti, Gallo, Alves e Freire – concordam que uma metodologia para o ensino da filosofia envolve o aspecto criativo. Nesse sentido, se mostra o embate entre uma educação maior e uma educação menor, conforme panorama descrito por Sílvio Gallo. Se a educação maior é aquela que vem a bordo dos documentos oficiais e a educação menor é aquela efetivamente realizada no cotidiano do professor na realidade da sala de aula, esta, segundo nossa conclusão, deve incluir também uma metodologia própria para o ensino da filosofia. Conforme nossa interpretação, a educação maior

compreende as funções atribuídas ao ensino da filosofia, como a formação para a cidadania e para o desenvolvimento da criticidade. Entretanto, quando consideradas do ponto de uma educação menor, essas funções podem ser problematizadas. A criticidade não é algo sem importância, mas outras disciplinas – como História e Sociologia – também são capazes de desenvolver uma visão crítica da realidade, de modo que isso, por si só, não é o específico do ensino da filosofia. A formação para a cidadania também pode ser problematizada como a formação de uma subjetividade dócil aos propósitos de uma economia neoliberal, com o cidadão se enxergando apenas como consumidor o que caracteriza uma cidadania passiva, ao invés de ativa e combativa.

O estudo de caso tomou a abordagem histórica enquanto metodologia preponderante para o ensino da filosofia. Entretanto, se é preciso evitar as armadilhas dessa abordagem – como o *conteudismo* –, também é importante ficar atento para evitar cair em uma conclusão drástica: a de que os conteúdos históricos seriam supérfluos para o ensino da filosofia. Isso evita uma colocação apressada da abordagem histórica no bojo da educação maior. A conclusão do estudo de caso não é essa. Mas sim que é necessário levar em conta o específico da filosofia enquanto criação de conceitos para o seu ensino. E nesse horizonte, não é possível abrir mão dos conceitos disponíveis pela via do estudo da história da filosofia. Entretanto, é possível concluir também pelo papel que esse estudo deve desempenhar: como uma ferramenta metodológica para um ensino da filosofia que leve em conta sua especificidade e possibilite a quem toma contato com ela a experiência filosófica da criação dos seus próprios conceitos. O estudo de caso aqui conclui que é possível, tornando o próprio ensino da filosofia como uma ação filosófica, fazer do ensino algo afim ao que é ensinado. O estudo de caso aqui apresentado pode servir de exemplo para que algo semelhante ocorra em outras áreas do conhecimento.

Entre as novidades contidas no presente estudo está a articulação entre o tema da educação por eixo histórico/temático/problemático e os conceitos propostos por Gallo de educação maior e menor.

Compreendendo os documentos oficiais selecionados no bojo da educação maior, observa-se a tendência de docilizar o ensino da filosofia enquanto formação para a cidadania aos propósitos de uma cidadania restrita à ideia de consumo. Soma-se a essa contribuição o tratamento dos conceitos da educação freireana como possibilidade para o eixo problemático. Os conceitos de Paulo Freire de curiosidade ingênua/epistemológica e educação bancária, entre outros, permitem pensar e estimular o aspecto radical e eminentemente filosófico da educação por problemas. Finalmente, o caso da “democracia” não foi escolhido inadvertida e aleatoriamente para o presente estudo, sendo este um dos problemas mais urgentes da política contemporânea e que faz rima temática com o eixo problemático: refletir filosoficamente sobre a democracia e sobre os perigos do seu avesso são tarefas urgentes.

## Referências

- ALVES, Dalton José. Metodologia da Filosofia e do ensino da Filosofia: tensões e confluências. *EccoS – Revista Científica*, n. 39, p. 41-53, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n39.6183>.
- ALVES, Dalton José. A filosofia como matéria de ensino: história e questões metodológicas. *Publicatio Humanit*, v. 17, n. 2, p. 177-187, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5212/PublicatioHum.v.17i2.177187>.
- ARANTES, Paulo Eduardo. *Um departamento francês de ultramar*: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (uma experiência nos anos 60). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- ARISTÓTELES. *A política*. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.
- BIGNOTTO, Newton *et al.* *Linguagem da destruição*: a democracia brasileira em crise. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BOBBIO, Norberto. *As teorias das formas de governo*. Trad. Luiz Sérgio Henriques. São Paulo: Edipro, 2017.
- BRASIL. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base – Ensino Médio*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 16 fev. 2023.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Editora autêntica, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALLO, Sílvio *et al.* Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea. *Revista Pro-Posições*, v. 32, p. 1- 21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0076>.

GALLO, Sílvio. Filosofia: construindo os caminhos do ensinar e aprender. In: MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes (Orgs.). *Filosofia: construindo caminhos do ensinar e aprender*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino da filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papirus Editora, 2012.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Editora autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio. Filosofia da educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. *EccoS – Revista Científica*, v. 9, n. 2, 2007, p. 261 – 284. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v9i2.1083>

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *Ethica*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006.

GALLO, Sílvio. *Ética e cidadania no ensino da filosofia*. In: GALLO, Sílvio *et al.* (Orgs.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GOLDSCHMIDT, Victor. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: GOLDSCHMIDT, Victor. *A religião de Platão*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KOHAN, Walter Omar *et al.* Princípios e possibilidades para a metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo (Orgs.). *Ensinar filosofia*. vol. 3. Cuiabá: Central de Texto, 2013.

KOHAN, Walter Omar. Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo (Orgs.) *Ensinar filosofia*. vol. 2. Cuiabá: Central de Texto, 2013.

KOHAN, Walter Omar. O ensino da filosofia frente à educação como formação. In: GALLO, Sílvio *et al.* (Orgs.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LESSA, Fábio de Souza. *O feminino em Atenas*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2004.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo civil*: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Trad. Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat. *O espírito das leis*. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PAXTON, Robert Owen. *Anatomia do fascismo*. Trad. Patrícia Zimbres. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SILVA, Franklin Leopoldo e. *Descartes e a metafísica da modernidade*. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

STANLEY, Jason. *Como funciona o fascismo*: a política do “nós” e “eles”. Trad. Bruno Alexander. Porto Alegre: L&PM, 2019.

VIAL, Claude. *Vocabulário da Grécia antiga*. Trad. Karina Jannini. São Paulo: Mtyins Fontes, 2013.

Data de registro: 31/05/2025

Data de aceite: 03/12/2025