

A FILOSOFIA COMO FORMA DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA

Carlos Eduardo Cruz Gómez⁶⁹

Resumo: Este artigo apresenta avanços de uma pesquisa sobre o ensino de filosofia no ensino médio colombiano, desenvolvida a partir da figura do professor-filósofo. A investigação parte da necessidade de repensar filosoficamente o ensino de filosofia em um contexto marcado pela instrumentalização da educação, pela redução da filosofia nos sistemas escolares e pelo predomínio de abordagens centradas em competências e aprendizagem. Como marco conceitual, articulam-se três perspectivas: o ensino de filosofia como problema filosófico, proposto por Alejandro Cerletti; a compreensão da filosofia como forma de vida, desenvolvida por Pierre Hadot; e a formação como efeito transferencial, formulada por Guillermo Bustamante. A partir dessas perspectivas, sustenta-se que o ensino de filosofia não pode ser reduzido à transmissão de conteúdos, mas implica uma relação viva do professor com a filosofia, capaz de gerar condições formativas na sala de aula. O artigo propõe compreender o professor-filósofo como aquele cuja prática docente constitui também uma forma de vida filosófica, fazendo do ensino uma possibilidade de transformação da relação com o saber, a experiência e a formação.

Palavras-chave: Ensino de filosofia; Filosofia como forma de vida; Professor-filósofo; Formação; Pierre Hadot; Alejandro Cerletti.

Abstract: This article presents advances in a research project on the teaching of philosophy in Colombian secondary education, developed from the perspective of the philosopher-teacher. The research arises from the need to philosophically rethink the teaching of philosophy within a context marked by the instrumentalization of education, the reduction of philosophy in school systems, and the predominance of approaches centered on competencies and learning. As a conceptual framework, the article articulates three perspectives: the teaching of philosophy as a philosophical problem, proposed by Alejandro Cerletti; the understanding of philosophy as a

⁶⁹ Professor de Filosofia no Ensino Médio da Secretaria de Educação do Distrito, em Bogotá, Colômbia. Doutorando do Doutorado Interinstitucional em Educação, na linha de pesquisa Filosofia e Ensino de Filosofia, da Universidad Pedagógica Nacional – UPN. E-mail: cecruzg@upn.edu.co – carloscruzgom@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2903-4576>.

way of life, developed by Pierre Hadot; and formation as a transferential effect, formulated by Guillermo Bustamante. From these perspectives, it is argued that the teaching of philosophy cannot be reduced to the transmission of contents, but rather implies a living relationship between the teacher and philosophy, capable of generating formative conditions within the classroom. The article proposes understanding the philosopher-teacher as one whose teaching practice also constitutes a philosophical way of life, making teaching itself a possibility for transforming the relationship with knowledge, experience, and formation.

Keywords: Teaching philosophy; philosophy as a way of life; philosopher-teacher; formation; Pierre Hadot; Alejandro Cerletti.

*“Quizá la filosofía tenga entonces que ver
con convertir en desconocido lo demasiado
conocido, con socavar lo obvio, con abrir
un espacio en el que sea posible la interrogación”
(LARROSA, s.f., p. 2)*

Introdução

Este texto apresenta os avanços do projeto de pesquisa *A filosofia como forma de vida no ensino de filosofia: um olhar a partir do professor-filósofo*, com o interesse de colocar em discussão seus principais argumentos e provocar uma reflexão sobre a necessidade do ensino de filosofia, tema de profunda importância no contexto latino-americano contemporâneo. A recente publicação do livro *Defensa de la enseñanza de la filosofía: Trayectorias en Iberoamérica*, organizado pelo professor Maximiliano Prada (2025), já constitui um exemplo de uma realidade ibero-americana na qual, embora a presença da filosofia na educação venha sendo questionada como resultado da orientação técnico-instrumental dos sistemas educativos, que privilegia o desenvolvimento econômico e a rentabilidade, a própria filosofia reflete sobre a justificação de sua presença, suas particularidades e seu ensino, como parte de um movimento de defesa e consolidação de um campo de pesquisa que se mostra urgente. Nesse contexto, propõe-se uma reflexão filosófica sobre o ensino de filosofia no ensino médio colombiano.

A pesquisa reflete sobre o ensino de filosofia a partir do papel do professor, desde uma perspectiva que compreende tanto o ensino de filosofia quanto o próprio professor como problemas filosóficos, articulados a uma compreensão da filosofia como forma de vida. A partir dessa perspectiva, caracteriza-se o professor que ensina filosofia como professor-filósofo. A

pesquisa sustenta como hipótese que compreender a filosofia como forma de vida e assumir o ensino de filosofia como problema filosófico permitem ressignificar o lugar do professor no ensino médio contemporâneo. Como referenciais conceituais, segue-se a perspectiva do ensino de filosofia como problema filosófico proposta por Alejandro Cerletti (2008), bem como a compreensão da filosofia como forma de vida desenvolvida por Pierre Hadot (1998, 2006, 2009). Problematicar o papel do professor desde uma perspectiva filosófica — para além de uma discussão exclusivamente pedagógica ou didática — permite abrir um novo espaço para a reflexão sobre o ensino de filosofia e suas formas, reflexão necessária e urgente diante das políticas públicas que vêm reduzindo o impacto da filosofia na Colômbia e na América Latina.

O texto organiza-se em cinco seções: a questão da necessidade de pensar o ensino de filosofia; o estado atual do ensino de filosofia e a figura do professor; o ensino de filosofia como problema filosófico; a filosofia como forma de vida; e as implicações para as práticas de sala de aula. Cabe esclarecer que esta pesquisa tem uma de suas origens na experiência do autor como professor de filosofia, razão pela qual, ao menos na primeira seção, propõe-se uma reflexão inicial em primeira pessoa, com o intuito de abrir o diálogo, nunca como apresentação de uma proposta de ação bem-sucedida. Como já foi indicado, trata-se de uma reflexão em construção que, mais do que apresentar resultados definitivos, busca abrir uma conversa sobre este caminho possível. A pesquisa encontra-se ainda em processo de construção e parte parcialmente da experiência do autor como professor de filosofia. Nesse sentido, a primeira seção incorpora uma reflexão em primeira pessoa como pretexto para pensar possibilidades contemporâneas para o ensino de filosofia.

É necessário pensar filosoficamente o ensino de filosofia a partir da escola?

Ensinar filosofia durante mais de vinte anos colocou-me, em diversas ocasiões, diante de conversas pessoais e de diálogos com meus estudantes nos quais surgia a questão da didática e, em um nível mais profundo, a pergunta sobre como ensinar filosofia. Desde minhas primeiras experiências, procurei abordar a questão do ensino de filosofia a partir de diferentes perspectivas. Minha dissertação de mestrado, desenvolvida em 2018 sob o título *A aprendizagem cooperativa como estratégia para o ensino de filosofia no marco da educação para a compreensão*, abordou a questão a partir da metodologia, sob a ideia bastante comum de “preciso de ferramentas”. No entanto, para além das ferramentas trabalhadas, encontrei alguns elementos irreduzíveis e próprios da filosofia.

A experiência mostrou-me que, em algumas ocasiões, os estudantes conseguem, a partir dos conceitos, dos textos e das explicações, vincular o discurso filosófico à própria vida. Poderia afirmar que a aula de filosofia abriu, em muitos casos, a oportunidade para que os estudantes expressassem ideias que já possuíam, mas para as quais ainda não haviam encontrado um contexto. Desde então venho construindo uma das ideias que justificam este projeto: pensar filosoficamente o ensino de filosofia, para além dos métodos didáticos ou da reflexão pedagógica, abre a possibilidade de construir uma nova compreensão do papel do professor e do ensino de filosofia desde uma perspectiva da filosofia como forma de vida.

Essa perspectiva também responde ao contexto contemporâneo: o ressurgimento de tendências políticas de extrema direita, a manipulação da informação, uma permanente crise de sentido e as formas de subjetividade derivadas das redes sociais transformaram as formas contemporâneas de relação com a educação e o conhecimento nas novas gerações, promovendo um ambiente dominado pela imediatividade e pelo consumismo. Nesse contexto, optar por ensinar filosofia como modo de vida converte-se em uma decisão existencial.

A experiência docente permite-me identificar que uma das particularidades da filosofia reside em sua capacidade de questionar o cotidiano. A partir do meu lugar de professor, vejo-me constantemente pensando como muitas das expressões que utilizo em meu exercício de ensino me comprometem com certa necessidade de coerência. Essa pergunta pela coerência conduziu-me a Pierre Hadot, cuja perspectiva da filosofia como forma de vida vincula discurso e existência, precisamente aquilo que eu experimentava em minhas aulas.

A essas inquietações soma-se uma realidade concreta: no caso colombiano, desde 2013 vêm sendo implementadas políticas públicas que reduzem os espaços da filosofia na educação. Com o documento de alinhamento do Exame Saber 11, as provas de linguagem e filosofia, antes avaliadas separadamente, foram fundidas em uma prova de Leitura Crítica, “orientada a favorecer a avaliação de capacidades interpretativas e do raciocínio lógico a partir de um texto e evitar a de conhecimentos declarativos”(ICFES, 2013, p. 41, tradução nossa). Diante desse fato, a Licenciatura em Filosofia da Universidad Pedagógica Nacional publicou o documento *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia*, no qual denunciava que “acabar com a presença da filosofia nas provas de Estado da educação básica e média (...) produz como efeito paulatino, mas não explícito, a expulsão da filosofia do ensino básico e médio colombiano” (LICENCIATURA EN FILOSOFÍA, 2014, p. 2, tradução nossa).

Com o alinhamento da Prova Saber 11, abriu-se espaço para uma visão instrumentalizada da filosofia, que a reduz a um exercício de desenvolvimento de competências e de leitura crítica, desconsiderando conceitos próprios como questionamento, libertação, emancipação ou maioria. Essa instrumentalização deu lugar a processos de defesa acadêmica que resultaram em iniciativas como a Comissão Educativa da Sociedad Colombiana de Filosofía e a Red Nacional de Programas de Filosofía (PRADA, 2024).

Não se trata apenas de uma situação colombiana. A criação da Rede Ibero-americana de Filosofía evidencia que se trata de uma problemática mais ampla. Em seus estatutos, lê-se como primeira finalidade: “La defensa del ejercicio de la Filosofía en sus diferentes modalidades, con especial énfasis en todo el ámbito territorial iberoamericano” (RIF, 2021, estatutos, artigo 5). Essa situação ibero-americana favorece a reflexão sobre a filosofia na educação, evidenciando a necessidade de repensar seu ensino a partir do professor, como sujeito filosófico que, desde sua prática, defende o sentido da presença da filosofia.

Nos últimos anos, vem crescendo o interesse pela pesquisa relacionada ao ensino de filosofia e à sua didática; no entanto, poderíamos dizer que ainda se trata de um interesse nascente. Em parte, isso se explica por um fato presente há décadas: “refletir sobre uma filosofia é mais nobre, mais filosoficamente ‘puro’, do que refletir sobre seu ensino e aprendizagem em um programa da escola secundária” (GÓMEZ, 2013, pp. 95-96, tradução nossa). Gómez encontra uma possível explicação em Michel Tozzi, que considera que “a filosofia seria ela mesma sua própria didática” (GÓMEZ, 2013, p. 96, tradução nossa).

A pesquisa sobre o ensino de filosofia mudou. Hoje encontramos discussões acadêmicas relacionadas à didática e à pedagogia, sistematização de experiências de ensino, avaliação por projetos e, no contexto colombiano, uma importante reflexão acerca das relações entre filosofia, leitura crítica e competências cidadãs. No entanto, autores como Gert Biesta promovem uma perspectiva crítica das tendências educacionais contemporâneas, que não são alheias ao ensino de filosofia, por meio do conceito de aprendizagem, explicado nos seguintes termos:

...nos últimos 20 ou 30 anos, quando se fala de educação, na realidade, fala-se sobretudo de aprendizagem: os alunos como aprendizes, o docente como facilitador da aprendizagem, a escola como ambiente de aprendizagem, a sala de aula como comunidade de aprendizagem, a educação de adultos como aprendizagem permanente (BIESTA, 2024, p. 9, tradução nossa).

Se a educação se reduz ao “aprender”, podem diluir-se elementos anteriormente considerados fundamentais. Perde-se o papel do professor, dos conteúdos e da própria escola, uma vez que aprender é uma capacidade natural que não está necessariamente vinculada ao

questionamento, à problematização ou à confrontação de ideias (BIESTA, 2024). Essa naturalização da aprendizagem converte-se em ameaça para a própria educação.

A partir dessa visão geral da pesquisa sobre educação e ensino de filosofia, evidencia-se o interesse pela reflexão sobre os métodos (didática e pedagogia), os meios (avaliação e projetos) e as finalidades (estudantes, competências e leitura crítica), mas não aparece um interesse equivalente em relação ao próprio ser do professor que ensina filosofia. Na maioria das vezes, ele é pressuposto como parte fundamental do processo educativo, definido por sua tarefa como responsável ou executor de uma didática, de um método. Essa perspectiva mostra-se insuficiente, e esta pesquisa pretende mostrar que a defesa da filosofia não passa apenas pela defesa da disciplina, mas também pelo repensar da figura do professor como filósofo e de sua prática como exercício do filosofar.

A discussão anterior justifica a necessidade de pensar o ensino de filosofia a partir de uma perspectiva que coloque o professor no centro. A perspectiva aqui assumida compreende a filosofia como forma de vida, uma vez que vincula discurso e vida, aspecto que espero desenvolver ao apresentar a ideia do professor que ensina filosofia como professor-filósofo, eixo central desta reflexão. Sustento que essa perspectiva de ensino é possível e constitui novas alternativas de relação com a filosofia para o contexto em que vivemos e, ao mesmo tempo, para defender o ensino de filosofia na escola.

Desse modo, chega-se ao núcleo da questão: o ensino de filosofia não se justifica apenas pela defesa da disciplina, mas pelo repensar do professor como filósofo. Aquele que vive a filosofia enquanto a ensina. Aquele que encarna essa “forma de vida” diante de seus estudantes. Este será o eixo do que segue.

Estado do ensino de filosofia e a figura do professor

A situação do ensino de filosofia está intrinsecamente ligada ao papel que lhe é atribuído dentro do sistema educacional. Na Colômbia, é possível rastrear como, ao longo do tempo, o protagonismo da filosofia e, conseqüentemente, o lugar do professor vem sendo progressivamente reduzidos. Carlos García (2023) identifica três paradigmas predominantes de ensino: o historicista (centrado nas teorias), o ensino por problemas (compreensão histórica das questões) e a produção autônoma do pensamento (análise contextual).

Paredes e Villa (2013) diagnosticam, no momento da publicação de seu artigo, o predomínio de uma abordagem historicista em relação aos conteúdos e verbalista em relação

ao método e à avaliação. Os autores afirmam que “o ensino de filosofia atualmente se conforma em desenvolver processos básicos de leitura e escrita, nos quais os sujeitos conseguem, no melhor dos casos, fazer uma paráfrase dos autores clássicos” (PAREDES; VILLA, 2013, p. 38, tradução nossa). Políticas como a Resolução 2041 de 2016, ao redefinir as características específicas de acreditação de alta qualidade das licenciaturas, privilegiaram a premissa segundo a qual o professor “se forma na prática”. Em consequência, “fortaleceu-se a ideia de que, para ser professor, não é necessário possuir conhecimento profundo nem investigar o saber que se ensina, aumentando também a distância e a diferença entre os professores e os ‘profissionais’” (PRADA, 2024, p. 191, tradução nossa). Essas modificações impactam diretamente o ensino de filosofia, pois, ao reduzir os espaços de formação, esvazia-se a formação filosófica, tendência que Tovar (2022) denomina “filosofar desfilosofado”, para indicar formas de ensino que conservam o nome de filosofia, mas perdem progressivamente sua densidade e seu caráter filosóficos.

Berrío-Peña (2022) evidencia uma “profunda desarticulação entre o sentido formativo da filosofia e as dinâmicas escolares contemporâneas” (NIETO et al., 2025, p. 7, tradução nossa). Essa situação é agravada pela prevalência das disciplinas técnicas, que favorecem uma visão produtivista do mundo contemporâneo, em detrimento do papel das humanidades na vida dos indivíduos e, conseqüentemente, na formação escolar, fenômeno que Eslava (2022) denominou injustiça epistemológica.

Paradigmas de ensino e tipologias do professor

A partir de García (2023), é possível associar os paradigmas de ensino a determinados tipos de professor:

Tabela 1. Paradigmas de ensino e tipologias do professor de filosofia

Paradigma	Tipo de professor	Potencialidades	Riscos
Historicista	Transmissor	Sólida formação disciplinar	Desconexão com o estudante, pouco questionamento (Paredes e Villa, 2013)
Por problemas	Emancipador (Rancière, 2007)	Promove autonomia	Pregação pessoal, perda de rigor
Produção autônoma	Facilitador (Lipman et al., 1998)	Inquietação filosófica	Diluição conceitual

(Fonte: elaboração própria)

Essas tipologias permitem identificar tendências predominantes no ensino de filosofia; no entanto, não esgotam a complexidade da relação entre filosofia e ensino que esta pesquisa busca problematizar. Além disso, estudos como o de Flórez et al. (2022) evidenciam déficits importantes na formação dos professores de filosofia. No caso da Província de Pamplona, os autores mostram que apenas 14% dos professores possuem formação em filosofia, o que evidencia que, em alguns lugares da geografia nacional, profissionais de outras áreas vêm ensinando filosofia.

Professor de filosofia vs. professor-filósofo

Essas tipologias permitem compreender que a forma de ensinar filosofia está diretamente relacionada à formação filosófica e à relação que cada professor construiu com a filosofia. Nesse sentido, Federico Uicich identifica duas formas de compreender a relação entre filosofia e seu ensino. A primeira encarna-se no professor de filosofia, para quem “a filosofia é uma atividade ou um saber produzido pelo filósofo, enquanto o professor apenas o transmite aos alunos” (UICICH, 2015, p. 153, tradução nossa), do mesmo modo como se transmite outros saberes. A segunda corresponde ao professor-filósofo, que não pode “cindir a atividade docente da prática filosófica” (UICICH, 2015, p. 153, tradução nossa); isto é, alguém que filosofa enquanto ensina e ensina enquanto faz filosofia.

O modelo do professor-filósofo, no contexto apresentado até este momento, permite vincular no ensino tanto o saber filosófico quanto a prática da filosofia. O ensino de filosofia, desde a perspectiva do professor-filósofo, converte-se em uma “encenação” na qual a forma de ensinar constitui, ao mesmo tempo, a evidência de uma relação possível com a filosofia. Por filósofo entende-se aqui aquele profissional que, em sua formação disciplinar de base (graduação) ou em seus estudos de pós-graduação, estudou filosofia e que, para além de sua titulação, construiu uma relação com a filosofia tal que, além de dedicar-se ao seu ensino e à sua pesquisa, termina por interpelar sua vida cotidiana ou construir os sentidos daquilo que vive a partir da filosofia; uma espécie de “bicho raro”, alguém que, inclusive fora da sala de aula, sem que ninguém lhe diga, questiona-se acerca da coerência entre aquilo que pensa e aquilo que faz.

Para construir essa aposta em uma perspectiva diferente do ensino de filosofia, torna-se necessário recuperar o rigor, o conteúdo e a profundidade da tradição filosófica, sem renunciar

ao caráter problematizador, questionador e criativo próprio da filosofia. Trata-se de uma proposta de ensino de filosofia que permita o diálogo, o filosofar e que esteja fundamentada em princípios, conteúdos e decisões filosóficas. Essa perspectiva será, portanto, a do ensino de filosofia como problema filosófico, proposta pelo professor Alejandro Cerletti (2008, 2015, 2022).

Dentro dessa perspectiva, compreende-se que em todo ensino de filosofia há uma caracterização e um exercício daquilo que se coloca em jogo como filosofia, uma aposta filosófica do curso (CERLETTI, 2008). Esta pesquisa compreende a filosofia como forma de vida na perspectiva desenvolvida por Pierre Hadot (1998, 2006, 2009), como possibilidade de repensar o ensino de filosofia e responder ao contexto educacional contemporâneo, uma vez que concebe a filosofia como opção existencial que permite “ser de outra maneira” (HADOT, 2006, tradução nossa), articulando discurso filosófico e vida filosófica.

Ao assumir o ensino como problema filosófico e a filosofia como forma de vida, o próprio ato de ensinar do professor-filósofo converte-se em condição de possibilidade para que o estudante inicie sua própria relação com a filosofia, desperte o desejo de saber e, eventualmente, decida formar-se nela.

Perspectivas conceituais em diálogo

Esta proposta de revisão do ensino de filosofia envolve três perspectivas:

1. O ensino de filosofia como problema filosófico, proposto por Alejandro Cerletti.
2. A filosofia como forma de vida, proposta por Pierre Hadot.
3. A formação como efeito, proposta por Guillermo Bustamante.

Cada uma dessas perspectivas oferece elementos fundamentais para compreender a relação entre filosofia, ensino e formação.

1. O ensino de filosofia como problema filosófico

A proposta de Cerletti (2008) constrói uma compreensão do ensino de filosofia na qual o filosofar é tão essencial quanto a filosofia entendida unicamente como conteúdo. O professor parte de sua própria compreensão de filosofia para tomar as decisões de sua aula, questionando

permanentemente sua visão da filosofia, os conteúdos e as formas de ensino em relação ao contexto em que se realizam (CERLETTI, 2015).

Todo exercício de ensino de filosofia coloca em jogo a relação do professor com a própria filosofia, quer isso seja explicitado ou não (CERLETTI, 2015, p. 28). Cerletti destaca dois aspectos centrais: a irrupção subjetiva e a emergência do pensamento do outro.

Retomando Badiou (2013), Cerletti afirma que o acaso é aquilo que permite a novidade, o acontecimento, entendido como “a possibilidade do aleatório na estrutura do mundo” (BADIOU, 2013, p. 23; citado por CERLETTI, 2015, p. 17, tradução nossa). Nessa perspectiva, a existência de um plano de trabalho estruturado e orientado, assim como de um programa definido, constitui condição de possibilidade para que a novidade aconteça. Nas palavras de Cerletti, “para que haja uma aprendizagem — e, de maneira paradigmática, uma aprendizagem filosófica — a continuidade dos conteúdos e das práticas instituídas deve ser transbordada pela irrupção de algo que vai além do prescrito” (CERLETTI, 2015, p. 17, tradução nossa).

Para Cerletti, essa irrupção é subjetiva porque implica a alteração do plano do docente a partir dos outros (os estudantes), que constroem sua própria apropriação e transformação. A aprendizagem surge, então, quando reorganizamos e transformamos o saber dado; por isso, “toda aprendizagem real é, na verdade, uma autoaprendizagem” (CERLETTI, 2015, p. 4, tradução nossa).

Da irrupção subjetiva segue-se a emergência do pensamento do outro. No ato educativo, o lugar do estudante e do professor costuma estar previamente definido; contudo, desde uma perspectiva na qual o sujeito é acontecimental, a irrupção subjetiva constitui-se como irrupção do pensamento do outro, algo que não pode ser programado. Nesse sentido, “pensar significa intervir de uma maneira própria nos saberes que são oferecidos ou circulam” (CERLETTI, 2015, p. 7, tradução nossa).

Se pensar é uma decisão subjetiva, “ensinar filosofia” não garante que alguém aprenda a ser filósofo. O desafio do ensino filosófico e do professor consiste em tornar possível uma mudança subjetiva no estudante; entretanto, essa mudança não pode produzir-se mecanicamente. “Talvez a paixão do professor-filósofo pela filosofia seja ‘contagiosa’ e os alunos, para além de cumprir os requisitos formais de uma disciplina filosófica, desejem filosofar deslumbrados por seu amor” (CERLETTI, 2008, pp. 37-38, tradução nossa).

2. Compreender a filosofia como forma de vida

Tendo em vista que a questão de fundo deste trabalho é o ensino de filosofia e que o objetivo consiste em ressignificar essa prática a partir da figura do professor-filósofo, torna-se necessário assumir uma compreensão da filosofia que a conecte com a vida. A leitura que Pierre Hadot realiza da filosofia antiga, na qual identifica a filosofia como forma de vida, permite fortalecer esta proposta. Relacionada ao ensino de filosofia no contexto escolar, essa perspectiva abre a possibilidade de construir novas formas de relação com a filosofia. A seguir, desenvolvem-se alguns aspectos centrais dessa compreensão.

Hadot distingue, seguindo o cardeal Newman, entre assentimento nocional e assentimento real. “O assentimento nocional é a aceitação de uma proposição teórica à qual aderimos de forma abstrata, como uma proposição matemática: «2 e 2 são 4»” (HADOT, 2009, p. 97, tradução nossa). Trata-se de um assentimento de ordem intelectual, provavelmente fundamentado em regras, em um raciocínio formal. Por outro lado, o assentimento real “é algo que compromete todo o ser: compreendemos que a proposição à qual aderimos mudará nossa vida” (HADOT, 2009, p. 97, tradução nossa). Trata-se de um assentimento de ordem existencial, que ultrapassa o raciocínio correto, implica o ser e, sobretudo, o compromete. Embora Hadot não o afirme explicitamente, essa dinâmica define a filosofia antiga: aderir a uma escola é uma decisão existencial que compromete todo o ser.

Um segundo aspecto é o caráter “formativo” dessa perspectiva. “As obras filosóficas da Antiguidade não eram compostas para expor um sistema, mas para produzir um efeito de formação: o filósofo queria fazer trabalhar os espíritos (...) para colocá-los em uma determinada disposição” (HADOT, 2009, p. 99, tradução nossa). O objetivo do ensino não era informar, mas formar, isto é, produzir uma mudança na disposição dos leitores, despertar inquietações e possibilidades de transformação. Isso se articula com a noção de ensino de filosofia como problema filosófico apresentada anteriormente.

Essa ideia de formação possui uma dupla conotação: formar aquele a quem o discurso se dirige — o estudante, em nosso caso —, gerando nele uma mudança de atitude e, por outro lado, surgir da própria opção existencial do filósofo. Como afirma Hadot:

O discurso filosófico origina-se, portanto, em uma escolha de vida e em uma opção existencial, e não o contrário (...), certa opção existencial que exige do indivíduo uma mudança total de vida, uma conversão de todo o ser e, por fim, certo desejo de ser e de viver de determinada maneira (HADOT, 1998, p. 13, tradução nossa).

O professor-filósofo, compreendido a partir dessa concepção de filosofia, encarna essa escolha existencial: sua própria vida constitui seu modo filosófico de viver, e seu ensino é também expressão de sua relação viva com a filosofia.

Essa vinculação entre discurso e vida filosófica permite compreender a filosofia como novidade diante das formas contemporâneas de normalização, em dois sentidos. Em primeiro lugar, essa novidade encarna-se no professor-filósofo que, à maneira de Sócrates, “não está ‘em seu lugar’, é *atopos*, não podemos colocá-lo em um lugar, em uma classe especial, ele é inclassificável” (HADOT, 2009, p. 154, tradução nossa), uma vez que sua própria vida constitui uma ruptura com a “cotidianidade”. Em segundo lugar, essa ruptura com a normalidade torna-se possível quando a filosofia é compreendida como “um convite ao ‘trastocamento total dos valores’” (HADOT, 1998, pp. 49; 2006, pp. 89-90, tradução nossa). A partir do olhar da filosofia, a realidade adquire um novo valor (MELÉNDEZ, 2016, p. 43).

Para Hadot, a filosofia na Antiguidade implicava um compromisso permanente da consciência do filósofo em sua cotidianidade religiosa, cultural e vital. “O característico da filosofia é transformar tudo em filosofia, isto é, racionalizar e interiorizar tudo aquilo que se encontra ao seu redor” (HADOT, 2006, p. 360, tradução nossa).

Por fim, a partir dessa compreensão, optar existencialmente pela filosofia implica ruptura, consciência permanente e compromisso de transformação. A maneira de realizar essa conversão consiste em recorrer ao exercício espiritual, entendido por Hadot “como tentativa de modificação e transformação do eu” (HADOT, 2006, p. 306, tradução nossa). O ensino de filosofia, nessa perspectiva, terá então a função de “incomodar” os estudantes, levando-os a refletir sobre suas próprias compreensões e ações. Pode-se antecipar, então, uma conclusão: o ensino da filosofia como forma de vida constitui condição para que o estudante compreenda que filosofar compromete inevitavelmente aquele que filosofa.

A ideia de formação como efeito

Um elemento adicional neste marco conceitual é a ideia de formação como efeito, proposta por Guillermo Bustamante (2019). Não é possível determinar plenamente aquilo que a provoca, mas apenas identificar retrospectivamente suas condições de possibilidade. Para Bustamante, a formação não é um estado natural alcançado com o passar do tempo, nem o efeito de certo amadurecimento; a intenção de formar não garante efeitos formativos, isto é, nem todo ato é formativo.

A formação transmite-se de um sujeito a outro em um processo essencialmente educativo: a formação implica uma relação com o outro, na qual um saber é colocado em cena. Nesta pesquisa, essa encenação corresponde ao trabalho do professor-filósofo com a filosofia, assim como ao seu gosto e à sua paixão por ela, expressão de sua relação viva com a filosofia. Essa encenação dá lugar a uma transferência. Longe de constituir mera transmissão de ideias, Bustamante afirma:

...o ensinante não transfere ao outro principalmente um saber, o que seria instrução; antes, transfere-lhe a vontade de realizar o trabalho que ele próprio gosta de fazer com o saber, trabalho que coloca diante do estudante e que ele mesmo já experimentou (quando foi formado) (BUSTAMANTE, 2009, pp. 22-23, tradução nossa).

Essa transferência torna-se possível porque o estudante percebe uma *falta* naquele que forma: algo que deseja e que ainda não possui plenamente, o saber. Para Bustamante, a formação não depende de conteúdos ou métodos *per se*, mas de “um laço entre sujeitos (...) não sem falar de conteúdos, não sem certos métodos” (BUSTAMANTE, 2019, p. 23, tradução nossa). Distingue-se da informação porque esta transfere dados, enquanto a formação transfere trabalho: “o ensinante já é isso que tenta transferir, dado que o que faz ao ensinar é trabalhar com o saber” (BUSTAMANTE, 2019, p. 23, tradução nossa). Assim, materializa-se um “sim” à satisfação do desejo de saber — em nosso caso, o desejo de filosofar.

A encenação da filosofia por meio do trabalho do professor com a própria filosofia converte-se em condição de possibilidade da formação. É essa forma de desejar o saber, visível na aula de filosofia, que desperta no estudante o desejo de saber e, com ele, o início de seu processo pessoal de formação.

Conclusões

A figura do professor-filósofo emerge como resposta à necessidade de ressignificar o ensino de filosofia a partir de um exercício filosófico que favoreça a formação nas salas de aula escolares. A articulação entre o ensino como problema filosófico (Cerletti) e a filosofia como forma de vida (Hadot) permite repensar algumas das tensões identificadas; a compreensão da formação como efeito transferencial (Bustamante) possibilita pensar as potencialidades formativas que emergem na sala de aula, particularmente a possibilidade de gerar condições para que a aula de filosofia desperte nos estudantes um sentido crítico e transformador, descobrindo a filosofia como companheira de caminho. As implicações dessa perspectiva não se reduzem a estratégias metodológicas específicas, mas atravessam a relação do professor com

a filosofia, a maneira de habitar a sala de aula e as possibilidades formativas que ali podem emergir.

Do mesmo modo, esta reflexão faz parte da defesa da filosofia em nosso contexto ibero-americano, mas também constitui um exercício de reivindicação da tarefa docente nas salas de aula escolares, onde são lançadas as primeiras sementes de futuras relações com a filosofia. Reivindicar a figura do professor como professor-filósofo é acreditar que a filosofia tem muito a contribuir como possibilidade de transformação das formas contemporâneas de relação com o saber, a experiência e a formação.

Muitas questões permanecem em aberto: como esses princípios se manifestam em práticas reais de sala de aula? Quais indicadores permitiriam avaliar seu impacto formativo para além de competências mensuráveis? Que vínculos poderiam ser construídos entre a institucionalidade e essas práticas educativas? As perguntas permanecem abertas e a pesquisa continua, assim como as experiências e reflexões sobre as possibilidades contemporâneas do ensino filosófico. A garrafa foi lançada ao mar.

Referências bibliográficas

- AGRATTI, L. “Enseñar a enseñar filosofía como problema filosófico. Apuntes para un debate en la formación de profesoras y profesores de filosofía”. *Problemata*, João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 208-214, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/70252>. Acesso em: 17 fev. 2026.
- BERRIO-PENÑA, A. “Estado del arte: formación democrática en Colombia desde la enseñanza de la Filosofía”. *Revista Filosofía UIS*, Bucaramanga, v. 21, n. 2, p. 229-252, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18273/revfil.v21n2-2022010>. Acesso em: 13 out. 2025.
- BIESTA, G. “Desinstrumentalizando la educación”. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Salamanca, v. 36, n. 1, p. 1-12, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14201/teri.31487>. Acesso em: 17 fev. 2026.
- BUSTAMANTE, G. *La formación como efecto*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2019.
- CANALE, L. “Interpretación de las ideas expresadas en textos: el método filosófico de investigación en las ciencias humanas”. *Enfoques*, Buenos Aires, v. 12, n. 2, p. 83-114,

- primavera 2000. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7358959.pdf>. Acesso em: 30 out. 2026.
- CERLETTI, A. “La política del maestro ignorante: la lección de Rancière”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 299-308, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9gJt9mH9Q8XjYhW5c6n8LwM/>. Acesso em: 16 jan. 2026.
- CERLETTI, A. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.
- CERLETTI, A. “Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico”. In: CERLETTI, A.; COULÓ, A. (Org.). *Aprendizajes filosóficos: sujeto, experiencia e infancia*. Buenos Aires: Noveduc, 2015. p. 15-32.
- CRUZ-GÓMEZ, C. *El aprendizaje cooperativo como estrategia para la enseñanza de la filosofía, en el marco de la educación para la comprensión*. Bogotá. 132 p. Dissertação de mestrado em Educação. Universidad Externado de Colombia, 2018.
- ESLAVA, E. “¿Es retirar la filosofía de las escuelas un acto de injusticia epistémica?”. *Universitas Philosophica*, Bogotá, v. 39, n. 79, p. 209-235, 2022. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/34247>. Acesso em: 17 fev. 2026.
- GARCÍA-DUQUE, C. E. “La enseñanza de la filosofía: opciones, dilemas, responsabilidades y retos”. *Discusiones Filosóficas*, Manizales, v. 24, n. 43, p. 115-135, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.17151/difil.2023.24.43.6>. Acesso em: 16 jan. 2026.
- GARCÍA-MORIÓN, F. *La investigación filosófica, la investigación sobre la filosofía*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2006. Disponível em: <https://ilide.info/doc-viewer-v2>. Acesso em: 16 jan. 2026.
- GÓMEZ-MENDOZA, M. “La didáctica de la filosofía y del filosofar en Francia (1989-2012): balance documental o ‘estado’ de la cuestión”. *Praxis & Saber*, Tunja, v. 4, n. 7, p. 67-102, 2013.
- HADOT, P. *¿Qué es la filosofía antigua?* México: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- HADOT, P. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Ediciones Siruela, 2006.
- HADOT, P. *La filosofía como forma de vida: conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson*. Barcelona: Alpha Decay, 2009.
- ICFES. *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación: alineación del Examen Saber 11*. Bogotá: ICFES, 2013.

- LARIGUET, G. “La investigación filosófica: ¿análisis conceptual versus análisis histórico?”. *Praxis Filosófica*, Cali, n. 42, p. 11-32, jan.-jun. 2016.
- LARROSA, J. “Dar a leer, dar a pensar... quizá... entre literatura y filosofía”. Disponível em: <https://teorialiteraria2009.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/04/larrosa-jorge-dar-de-pensar-dar-de-leer-quiza.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2025.
- LEÓN GÓMEZ, A. *¿Enseñar filosofía?* Cali: Universidad del Valle, 2006.
- LICENCIATURA EN FILOSOFÍA. *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia*. 2014. Disponível em: <https://profesorvargasguillen.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/manifiesto-contra-el-asesinato-de-la-filosofia3ada-en-colombia.pdf>. Acesso em: 25 set. 2025.
- LIPMAN, M. *La filosofía va a la escuela*. Tradução de Diego Pineda. Bogotá: [s. e.], 1988. Disponível em: <https://es.scribd.com/document/359134607/La-filosofia-a-va-a-la-escuela-Lipman>. Acesso em: 25 set. 2025.
- NIETO MENDOZA, I.; RIBÓN PÉREZ, L. E.; MORÓN CASTRO, C. “Transformaciones y estrategias didácticas en la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana: revisión documental (1994–2024)”. *Sophia*, Armenia, v. 21, n. 1, 2025. Disponível em: <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/1433/2049>. Acesso em: 16 jan. 2026.
- OBIOLS, G. *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.
- PAREDES, D.; VILLA, V. “Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico”. *Nodos y Nudos*, Bogotá, v. 4, n. 34, p. 37-48, jan.-jun. 2013.
- PINEDA RIVERA, D. A. “Filosofía para niños: un acercamiento”. *Universitas Philosophica*, Bogotá, v. 10, n. 19, 1992. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vnphilosophica/article/view/11779>. Acesso em: 25 set. 2025.
- PRADA DUSSÁN, M. “Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia”. *Estudios de Filosofía*, Medellín, n. 69, p. 177-198, 2024.
- PRADA-DUSSÁN, M. (Comp.). *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Aula de Humanidades, 2025.

- PULIDO, O.; ESPINEL, O.; GÓMEZ, M. *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica*. Tunja: Editorial UPTC, 2018.
- RABOSSO, E. “Sobre planes de estudio, enfoques de la filosofía y perfiles profesionales ». In: OBIOLS, G.; RABOSSO, E. (Comp.). *La enseñanza de la filosofía en debate*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000. p. 99-108.
- RANCIÈRE, J. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Tradução de Núria María García. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.
- RED IBEROAMERICANA DE FILOSOFÍA (RIF). *Estatutos de la Red Iberoamericana de Filosofía*. 2021. Disponível em: <https://rediberoamericanafilosofia.com/estatutos/>. Acesso em: 10 fev. 2026.
- TOZZI, M. *Apprendre à philosopher: le rôle de la discussion et des formes diversifiées d'écriture*. 2003. Disponível em: <http://www.pratiquesphilosophiques.net>. Acesso em: 8 set. 2025.
- UICICH, F. “Las discusiones filosóficas detrás de las decisiones didácticas: consejos para repensar la planificación de clases de filosofía”. In: CERLETTI, A.; COULÓ, A. *Didácticas de la filosofía: entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires: Noveduc, 2015. p. 153-166.