



UFSM

Dissertação de Mestrado

**SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE FILOSOFIA NO
NÍVEL MÉDIO**

Paulo Ricardo Tavares da Silveira

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil.

2005

**SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE FILOSOFIA NO
NÍVEL MÉDIO**

por

Paulo Ricardo Tavares da Silveira

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Pesquisa na Formação de Professores, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2005

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE FILOSOFIA NO
NÍVEL MÉDIO**

elaborada por

Paulo Ricardo Tavares da Silveira

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti
(Presidenta / Orientadora)

Prof. Dr. Walter Omar Kohan

Prof. Dr. Amarildo Trevisan

Prof. Dra. Claudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, 07 de julho de 2005.

DEDICATÓRIA

A Maria Alice, companheira de lutas, de sonhos e de reflexões, com quem aprendi o valor dos pequenos gestos, no cuidado, no zelo, no amor. Aos meus filhos Moisés e Maira com quem compartilho bom humor, música e companheirismo.

AGRADECIMENTO

Agradeço e manifesto minha estima e admiração pelo trabalho de minha orientadora que refletindo com sensibilidade e condescendência me mostrou caminhos e alternativas. Agradeço também aos professores Walter Omar Kohan, Amarildo Trevisan, Claudia Ribeiro Bellochio que com suas valiosas observações contribuíram sobremaneira para a realização deste trabalho. Agradeço também aos professores que, dispondo de seu tempo, gentilmente aceitaram o convite para serem entrevistados para este trabalho. Enfim, agradeço a todos que de uma forma ou de outra me ajudaram.

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	vi
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUÇÃO: O ensino da filosofia numa perspectiva histórico-teórica a partir dos anos 80.....	1
TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	17
Cap.I. O DUALISMO ENTRE FILOSOFAR E ENSINAR FILOSOFIA	27
1.1. Relações entre educação e filosofia no contexto da prática docente....	27
1.2 Sócrates: afirmação ou negação do dualismo entre filosofar e ensinar filosofia.....	33
1.3. Platão : A idéia de natureza humana e o ensino da filosofia.....	42
1.4. O dualismo entre filosofia e ensino.....	48
Cap.II. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE HUMANA: ENTRE A SUBJETIVIDADE E A INSTITUCIONALIZAÇÃO.....	55
2.1. A institucionalização dos saberes da ação pedagógica.....	61
2.2. Os esquemas e os saberes da ação educativa.....	72
2.3. Os saberes da prática na ação educativa.....	76

Cap. III. A AÇÃO EDUCATIVA DO PROFESSOR DE FILOSOFIA.....	81
3.1. A concepção de filosofia como elemento constitutivo da ação pedagógica do professor de filosofia.....	93
3.2. Os dualismos do ensino da filosofia no nível médio.....	110
3.2.1. Espaço/tempo na relação ensino e aprendizagem da filosofia.....	111
3.2.2. Organização dos conteúdos em grupo e o trabalho individual do professor.....	115
3.2.3. Formação inicial e atuação docente.....	116
3.2.4. Maneira tradicional de trabalhar e alternativas docentes.....	118
3.2.5. História da filosofia e temas.....	119
3.2.6. Burocracia e docência.....	123
3.2.7. Filosofia como formadora e utilitarismo/imediatismo.....	125
Cap. IV. SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	147
OBRAS CONSULTADAS.....	156

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

SABERES DO PROFESSOR DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO

AUTOR: Paulo Ricardo Tavares da Silveira

ORIENTADORA: Elisete Medianeira Tomazetti

A luta pela obrigatoriedade da filosofia no ensino médio, que vem desde os anos 80, trilha um caminho em que as discussões sobre o tema não colocavam como pauta importante as questões micro que envolvem a discussão sobre a especificidade do ensino da filosofia na sala de aula e as alternativas possíveis para que a filosofia realmente se inserisse no ensino médio. Para efetivar esta pesquisa que procura identificar a existência de saberes construídos na ação pedagógica pelo professor de filosofia em sua atuação na sala de aula no ensino médio, foram entrevistados professores que são formados em filosofia e que atuam no ensino médio e na escola pública da 8ª CRE sediada em Santa Maria-RS. A entrevista semi-estruturada foi gravada e posteriormente analisada através das seguintes categorias: 1º - Ação do professor de filosofia. 2º - Concepção de filosofia. 3º - Dualismos da prática docente. 4º - Saberes do ensino da filosofia. A partir desta análise são identificados alguns dualismos que perpassam a ação do professor na sala de aula. Estes dualismos são: Espaço/tempo na relação ensino e aprendizagem da filosofia; Organização dos conteúdos em grupo e trabalho individual do professor; formação inicial e atuação docente; maneira tradicional de trabalhar e alternativas docentes; história da filosofia e temas; burocracia e docência; filosofia como formadora e utilitarismo/imediatismo. A compreensão e a administração dos conflitos gerados por esses dualismos possibilitam a identificação de saberes docentes inerentes à ação do professor de filosofia. A possibilidade de aproximar estes dualismos aponta para um professor muito preocupado em se aproximar afetivamente ao seu aluno, que é o primeiro passo para o ensino da filosofia. Uma filosofia que desperte o aluno dos dogmatismos do senso comum, sendo significativa para ele. Este mesmo professor percebe que sem diálogo o exercício do filosofar torna-se inviável. No entanto sua atuação fica comprometida devido a experiências que o marcaram em sua formação inicial. O professor olha para si como alguém que fala demais, e que centraliza as discussões. Esta sua atitude centralizadora tem relação com o conceito de filosofia que ele utiliza para organizar seu trabalho pedagógico. Falando sobre seu trabalho hoje o professor afirma que sua formação inicial pouco contribuiu para a sua ação docente, a não ser o encontro com os grandes referenciais teóricos da história da filosofia. Ao aproximar a história da filosofia dos temas de interesse dos alunos, e ao despertar neles a necessidade de pensar o próprio cotidiano, os professores acreditam estar filosofando, o que a formação inicial não o ensinou, por estar muito distante da realidade do aluno do ensino médio. Este trabalho se propõe a mostrar que é possível ensinar filosofia e que na prática não há separação entre ensinar filosofia e filosofar, desde que sejam rompidos os dualismos inerentes a ação do professor no ensino médio.

ABSTRACT

Master Dissertation
Post Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

THE HIGH SCHOOL PHILOSOPHY TEACHER'S KNOWLEDGES

AUTHOR: PAULO RICARDO TAVARES DA SILVEIRA

ADVISER: ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI

Data e local da defesa: Santa Maria, 07 de julho de 2005.

The struggle for the mandatory philosophy class in High School since the eighties, has drawn many discussions. However, these discussions did not take into account the specifics of teaching philosophy in the classroom and the possible alternatives to really insert philosophy into High School. This research aimed to identify the knowledges which were built within the educational action by the philosophy teacher in his/her practice in the High School classroom. The participants were teachers with a degree in philosophy who taught at High School within the public schools at the 8th CRE in Santa Maria – RS. The participants were submitted to a semi-structured interview, which was tape recorded and later analyzed using the following categories: 1st – Action/practice of the philosophy teacher. 2nd – Philosophy conception. 3rd – Dualism of the faculty practice. 4th – Knowledges of teaching philosophy. It was identified by this analysis that some dualisms go beyond the action of the teacher in the classroom. These dualisms are: Space/time in the teaching and learning philosophy relationship; teacher's organization of the group and individual work contents; initial academic and teaching performance; traditional and alternative ways to work; philosophy history and themes; bureaucracy and faculty practice; philosophy as forming (a way to form) and utilitarisms/immediatism. The understanding and the administration of the conflicts created by these dualisms made possible to identify the teacher's knowledges which are inherited to the philosophy teacher's practice. The possibility to approach these dualisms points to a teacher who is worried to become close to his/her students, which is the first step to teach philosophy. It means a philosophy that awakens the student to the dogmatism of the common sense in order to be significant to himself/herself. This same teacher perceives that it is impossible to do philosophy without dialogue. However, his/her practice becomes compromised due to the experiences that marked his/her initial academic formation. The teacher looks to him/herself as someone who talks too much, and that centralizes the discussion. This centralizing attitude is related to the concept of philosophy that he/she uses to organize his/her pedagogical work. The teacher reports that his/her initial academic formation had a small contribution to organize his/her current teaching practice. The only important contribution was the great theoretical referentials of the philosophy history. When trying to approach the philosophy history with the theme of interest to the students, and when encouraging them the need to think about one's own daily routine, the teachers believe to be philosophizing, which the initial academic formation did not teach because it is far from the High School student reality. This study aimed to show that it is possible to teach philosophy and there is no difference between teaching philosophy and to practice philosophy once the dualisms inherited to the High School teacher are understood and managed.

INTRODUÇÃO

O ENSINO DA FILOSOFIA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-TEÓRICA A PARTIR DOS ANOS 80

Em meados dos anos 80 fiz estágio supervisionado na então Escola Estadual de 2º Grau Cilon Rosa¹ em Santa Maria. A professora supervisora do estágio não exigiu que fizéssemos um relatório por escrito justificando que a maioria destas experiências ficava apenas entre o aluno que estagiário, o professor supervisor e os alunos da turma em que foi realizado o estágio. Com o objetivo de socializar nossas experiências, o que fizemos ao final do estágio de todos daquele ano, foi uma apresentação do que produzimos e uma posterior discussão entre os estagiários sobre os problemas enfrentados e as soluções que foram sendo encontradas ao longo do processo. Esta experiência, na prática, substituiu o relatório escrito. Mesmo sem essa exigência oficial produzi, junto com outro colega estagiário, alguns textos que retrataram aquela experiência inicial como professor de filosofia. Escritos que me ajudaram a reviver aqueles momentos iniciais na profissão de professor. Apesar de vir, naquele momento, de uma formação inicial não muito preocupada com a questão do ensino da filosofia, hoje me dou conta que mesmo sem saber eu já tinha uma preocupação com o ensino da filosofia, mesmo que naquele momento isto não fosse tão evidente para mim. Presenciamos, enquanto fazíamos a observação do trabalho da professora titular da turma, o distanciamento entre a ação docente e o interesse do aluno. Tínhamos a sensação de que o

¹ No atestado de conclusão do estágio está registrado que “Paulo Ricardo Tavares da Silveira realizou estágio da disciplina de filosofia (...) no período de 28/04 a 09/06 de 1984”.

ensino da filosofia era indiferente ao interesse e a compreensão dos alunos, que as problemáticas filosóficas propostas poderiam ser descartadas que não fariam qualquer diferença. Não vimos o aluno trabalhar com texto, entretanto, vimos exposição teórica em grande intensidade e muita exigência de silêncio para que a mensagem fosse comunicada aos alunos. Nossa preocupação com o ensino da filosofia não era, no entanto, algo isolado do contexto social e político da época. Hoje, olhando com mais distanciamento e menos emoção, percebo que o que a professora da turma fazia quando ensinava filosofia era muito mais consequência dos anos de ditadura militar do que simplesmente resultado de decisões meramente individuais. Através da bibliografia hoje disponível percebe-se que a atuação do professor de filosofia dificilmente seria diferente visto que quem lecionava nas escolas de então, formou-se como professor sob a égide da ditadura², onde as questões pedagógicas na formação inicial eram colocadas em segundo plano e o aluno só se dava conta que seria professor de filosofia quando chegava à época de fazer o estágio supervisionado. Vivia-se concreta e historicamente a separação entre a produção filosófica e o ensino da filosofia no “segundo grau” da época. Nesta perspectiva, em termos de formação inicial, as questões referentes à atuação do professor eram resumidas a uma disciplina de didática e ponto final.

Olhando do ponto de vista conjuntural, poderíamos dizer que este período da vida brasileira (de 1964 a 1980) gerou no ambiente escolar um

² Temos consciência que a origem do distanciamento entre formação inicial e atuação docente não está diretamente vinculada à ditadura militar e sim a história dos cursos de formação no Brasil, pois ao findar a ditadura, no início dos anos 80, o problema deveria também acabar, ou no mínimo amenizar, e não é isso que aconteceu. O que gostaríamos de ressaltar, no entanto, é que no período ditatorial este problema sequer era discutido ou visualizado.

grande conformismo e apatia quanto às expectativas e possibilidades de uma educação filosófica.

O movimento da volta da filosofia para o segundo grau nos anos 80 trazia em seu âmago as aspirações de um novo tempo que recém tinha rompido com a ditadura militar, e que concebia a filosofia como uma espécie de salva-vidas curricular, capaz de servir como instrumento para interpretar, compreender e ajudar a modificar o mundo. Era um tempo de negar os discursos produzidos pelos professores de OSPB (Organização social e política do Brasil) e EMC³ (Educação Moral e Cívica) quando alertavam sobre o perigo da invasão comunista no país, sobre o temor que devíamos ter do marxismo, etc. Ao publicar o livro “Filosofia no ensino do segundo grau” em 1985, Maria Tereza Penteado Cartolano (1985, p. 99), alertava para a situação em que se encontrava o ensino da filosofia no momento. Diz-nos ela que:

A realidade educacional gerada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1971, incentivando a formação básica profissionalizante, acabou por desintegrar o que ainda restava das classes de filosofia. Apesar da possibilidade de permanecer nos currículos através das lacunas deixadas pela legislação do ensino, a atividade filosófica nas salas de aula vem caindo num marasmo estéril.

Ao justificar a pesquisa que almejava realizar, a autora procurava segundo sua própria expressão, “descobrir” a realidade do 2º grau, quanto às expectativas dos alunos em relação ao ensino da filosofia em Campinas,

³ A Lei 5692/71 assegurou a organização do currículo do 2º Grau de maneira a assegurar a formação profissional do adolescente. Além do núcleo comum fixado pelo Conselho Federal de Educação contendo as disciplinas: língua portuguesa e estrangeira moderna, estudos sociais (história, geografia e organização social e política do Brasil), Ciências (Matemática e ciências físicas e biológicas), o Conselho Federal fixou outras matérias obrigatórias, dentre elas “educação moral e cívica”, que segundo análise de Cartolano (1985, P. 77) fundada na moral católica e no patriotismo.

Cartolano lança mão de um instrumental teórico marxista afirmando que a classe dominante, a fim de legitimar e reproduzir as relações materiais e sociais e ideologicamente manter a coesão social encarrega a escola, assim como outras instituições, de atuarem no interesse das estruturas de dominação social. Afirma categoricamente que, a “... *escola é o instrumento privilegiado para criar e perpetuar essa situação de desigualdade e impedir a emergência da visão crítica da realidade*”. (CARTOLANO, 1985, p.105,106). Conforme Cartolano, o espaço das aulas de filosofia constituía uma ameaça para a visão de mundo da burguesia de então. Seria um espaço livre para se refletir sobre os problemas da sociedade brasileira. Há aqui uma preocupação, compreensível no contexto oriundo da ditadura militar, de garantir na escola um espaço de discussão. Não se faz menção à tradição filosófica, nem a abordagens sobre o ensino da filosofia. A pesquisa concluía que

O ensino de filosofia no 2º grau deve surgir como uma necessidade de se exercer a reflexão e a crítica a respeito de um determinado contexto econômico, político, social e cultural; o ensino de filosofia não deve ter a pretensão de elaborar conhecimentos absolutos e definitivos, de modo a fixar o real em representações, sejam elas fatos ou idéias; deve ser mais ‘modesto’ em suas intenções e se propor acompanhar reflexivamente os acontecimentos da realidade, questionando-os em seus fundamentos e sempre colocando-os como problemas provisórios que exigem soluções também provisórias. (CARTOLANO, 1985, p.127,128)

Aponta-nos também que a filosofia deve incentivar “... *os alunos a uma participação política e econômica na produção da sociedade; essa participação implica engajamento e tomada de decisão, o que a atividade filosófica viabiliza*”, (CARTOLANO, 1985, p.128) sendo essa, a filosofia,

um instrumento valioso do pensamento crítico. O objetivo de reportar-me a uma pesquisa realizada na década de 80 tem como propósito fazer um recorte na história do ensino da filosofia no Brasil, capaz de nos localizar na situação atual sobre o ensino da filosofia no nível médio.

Tendo como pano de fundo a redemocratização do Brasil, no início dos anos 80, a reintrodução da filosofia no currículo escolar é a culminância de um processo que se inicia em meados dos anos 70 com o surgimento de vários movimentos⁴ pela volta da filosofia no 2º grau. A volta gradativa da filosofia nos anos 80 deu-se legalmente pela promulgação da lei n. 7.044/82 que alterou a norma da lei 5.692/71 que havia retirado a filosofia do currículo escolar em plena ditadura militar. Essa volta, no entanto, não era exatamente o que reivindicavam as várias entidades representativas do movimento pela volta da filosofia. Este descontentamento tinha basicamente dois motivos: a filosofia voltava em caráter optativo e podia ser ministrada por professores que não tivessem formação específica em filosofia. Na prática, no contexto da época esta “reintrodução” da filosofia foi barrada, mesmo que informalmente, por uma série de fatores contextuais, como o fato de que sendo deixada a critério das escolas, ela foi vítima dos vícios⁵ que as relações de poder fazem brotar nas escolas, dentre outros fatores.

⁴ No ano de 1975 foi criado, no Rio de Janeiro, com a presença de filósofos de vários Estados brasileiros, o Centro de Atividades Filosóficas (SEAF). Cujo objetivo era lutar pelo retorno da filosofia ao currículo do segundo grau como disciplina obrigatória.

⁵ Sob a alegação da falta de professores habilitados para ministrar filosofia na escola; diante da situação de aproveitamento dos professores na mesma escola; mediante privilégios de alguns professores dentro do contexto escolar, a filosofia ficou descaracterizada como uma disciplina ministrada por professores formados exclusivamente para tal.

A filosofia voltava de forma controlada, segundo nos observa Alves (2002, p. 49), tendo como pano de fundo o contexto econômico da época. Diz-nos ele que:

Vivia-se nesse período o desgaste do ‘milagre econômico’, que resultou dentre outras coisas, na queda do nível de vida das camadas médias, contribuindo para aumentar o clima de oposição ao regime militar. Com uma oposição quase generalizada, vinda de vários setores da sociedade, inclusive de setores da elite, como a OAB (Ordem dos advogados do Brasil), ABI (Associação Brasileira de Imprensa), CNBB (Conferência Nacional do Bispos do Brasil), universidades etc., o governo começou a não poder mais assegurar o ‘ordem’ por meio da repressão indiscriminada e violenta, sendo obrigado a buscar outras formas de legitimação.

É importante registrar que mesmo com dificuldades para se manter através da repressão, a transição para a democratização do país, quando o assunto era o ensino da filosofia, esta “democratização” foi de forma gradual e controlada, procurando instrumentalizar a própria filosofia para ajudar a continuar o modelo econômico vigente. Observa Alves (2002, p. 53) que

[...] após o retorno da filosofia ao currículo, mesmo que de forma optativa, isto terminou esvaziando as discussões que impulsionaram a defesa pelo retorno da filosofia ao ensino secundário, causando a desarticulação de todo o movimento liderado pela SEAF nacional.

Esta situação histórica gerou uma sensação de ausência da filosofia no ensino médio, indicada pela falta de uma articulação mais intensa dos profissionais da área de filosofia a nível nacional. Este mal estar é causado pela ambigüidade em que se encontra a filosofia na escola. Como nos afirma Alves (2002, p. 54):

[...] todas as vezes que a filosofia teve seu espaço reduzido no currículo coincidiram com os momentos em que a legislação federal tornou-a optativa ou quando se pronunciou de forma ambígua e contraditória a respeito desta questão.

Cabe-nos observar que a luta pela volta obrigatória da filosofia no segundo grau, transitou em nível macro, ou seja, no âmbito das relações de poder com a criação de movimentos em nível nacional com o objetivo de tornar obrigatório o retorno da filosofia que tinha sido banida do segundo grau nos anos 70, trilhando um caminho em que as discussões sobre o tema não colocavam como pauta importante as questões micro que envolvem as discussões sobre a especificidade do ensino da filosofia na sala de aula e as alternativas possíveis para que a filosofia realmente se inserisse no segundo grau. Tinha-se a meta de que a filosofia fosse inserida de forma obrigatória, o que era e é uma bandeira legítima e necessária. No entanto, a filosofia que estava sendo ministrada naquele momento em sala de aula não era pauta de discussão. Esta ausência de discussão trazia como consequência o abandono da discussão sobre o professor de filosofia como agente racional; pôs de lado a discussão sobre a intrínseca relação entre a produção filosófica e o ensino da filosofia, desconheceu as questões de conteúdo e de didática referentes ao ensino da filosofia, para citar algumas questões.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96, de 20 de Dezembro de 1996) o ensino da filosofia volta a figurar como um conhecimento importante para a formação do jovem no atual ensino médio. Na seção IV, § 1º (que trata dos conteúdos, metodologias e formas de

avaliação) mais especificamente no capítulo III, a LDB afirma que no final de sua formação é necessário que o educando seja capaz de demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Esta afirmação por si só já despertou inúmeros questionamentos e descontentamentos. Não só por aquilo que ela afirma de forma explícita assim como o que está subentendido nas entrelinhas do texto. A referida LDB não assinala o ensino da filosofia como obrigatório no currículo escolar, colocando-a como disciplina complementar, ficando a cargo da direção da escola ofertá-la ou não, dentro do percentual de 25% reservado às disciplinas optativas. Neste aspecto a filosofia precisa ainda conquistar o seu espaço tanto a nível político institucional (que seria sua inserção como disciplina obrigatória) quanto ao nível de sua efetivação no currículo ao lado de outras disciplinas. O fato de colocar a filosofia como disciplina transversal abre a possibilidade de que ela seja ministrada por professores de outras áreas o que descaracteriza a disciplina (pois ensiná-la sem o devido conhecimento da história da filosofia, facilmente fará o professor perder-se numa filodoxia que transforma a filosofia numa discussão vulgar, recheada de senso comum). Existe também o perigo da filosofia simplesmente ser instrumentalizada do ponto de vista teórico, pois como nos afirma Kohan (2003, p. 47):

Quando se ensina filosofia para afirmar uma política – ou uma moral, uma pedagogia, uma religião, que para este caso é o mesmo, são todas ordens determinantes-, se impossibilita a filosofia porque a moral, a pedagogia, a política e a religião são para a filosofia um problema e não um ponto de chegada. Quando se busca finalidades morais, políticas, pedagógicas, religiosas, a filosofia se torna impossível.

Assim, quando a LDB afirma que o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia são necessários ao exercício da cidadania, o alvo principal de tal afirmação é o exercício da cidadania, ou seja, a filosofia está a serviço de algo que lhe é exterior. Poderíamos perguntar, a que conceito de cidadania se refere a LDB? Ter uma postura filosófica é abordar a cidadania não do ponto de vista de quem já determinou a que tipo de cidadania devemos desejar. De uma perspectiva filosófica discutir o que é cidadania é o início do filosofar.

Um ano depois da promulgação da LDB, o deputado federal Roque Zimmermann, através da alteração do artigo 36 da lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, propôs a inclusão da filosofia e da sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio. O referido projeto foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos deputados no dia 22 de setembro de 1999, posteriormente seguindo para o Senado Federal sendo aprovado no dia 18 de setembro de 2001. Entretanto no dia 08 de outubro de 2001, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso vetou o projeto alegando que não há no país formação suficiente para atender a procura que se sucederá caso o projeto fosse sancionado. Como bem nos observa Alves (2002, p. 141): “... *existem 90 cursos de filosofia em atividade no país formando professores de filosofia*”. Além desta pertinente observação acrescenta o autor que: “... *outras disciplinas do currículo, matemática, por exemplo [...] têm enormes problemas com a falta de professores e nem por isso se cogita a sua não-inclusão no currículo*”.

Concomitante a esta luta em nível macro apela a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio, nos últimos anos os Congressos e Encontros de filosofia no Brasil têm mostrado uma preocupação com o ensino da filosofia através de inúmeras publicações abordando as relações entre educação e filosofia; questões relacionadas a ética e política da perspectiva filosófica e em alguns textos a sua relação com a atual LDB; a questão da formação inicial e seus desdobramentos na atuação do professor; a filosofia para crianças ou a partir delas; narrativas de experiências no ensino da filosofia e tanto outros temas e questões. Apesar das discussões muitas questões ainda permanecem abertas quando pensamos no ensino da filosofia no nível médio como, por exemplo, sobre a natureza dos conteúdos a serem ensinados, os pressupostos metodológicos que fundamentam a prática do ensino da filosofia, quais as condições que possibilitam o filosofar, que saberes são necessários à docência filosófica, como a filosofia influencia o ensino da filosofia para além das questões didáticas e metodológicas, como é possível o exercício livre da filosofia numa instituição dominada por determinismos burocráticos etc. Acreditamos que para a filosofia efetivamente ingressar no ensino médio, não basta apenas que ela seja obrigatória, é preciso trilhar um caminho que possa visualizar as práticas dos professores de filosofia. E nesta direção é possível propor uma discussão dos saberes do professor que ensina filosofia, enfocando a ação deste mesmo professor no processo de ensino, através de uma crítica que rompa com o obscurantismo ideológico que procura insistentemente instrumentalizar a filosofia. Compreender os saberes da ação pedagógica que estão inerentes na prática do professor é

pensar o professor como agente racional ativo, que através de sua prática peculiar rompe o dualismo entre filosofar e ensinar filosofia.

Quando se trata do ensino da filosofia nos vinculamos a Gallo (2004) quando o mesmo afirma que “... *cada área tem suas especificidades, que implicam num ‘ser professor diferenciado’.*” (Gallo, 2004, p.213). Esta afirmação nos sugere pensar que a docência em filosofia comporta certas especificidades. Dentre muitas, destacamos aqui uma característica que é própria do ensino da filosofia no nível médio, ou seja:

[...] a de ser um discurso originário da e voltado para a prática, sem que disso se deduza sequer uma distinção esquemática entre teoria e prática, quanto mais uma prioridade da prática sobre a teoria... seja como for, neste sentido de uma urgência que advém da prática...”. (CEPPAS, 2002, p. 88).

Uma urgência que nos aponta a ausência da filosofia no contexto escolar. Resultado da supremacia da prática pela prática. Uma ausência da filosofia orquestrada pela idéia de que as coisas, as pessoas, as idéias são descartáveis. A luta do professor de filosofia para criar um espaço de resistência na sala de aula deveria ser uma constante. Como nos afirma Lyotard (1993 p. 121,122):

As nossas dificuldades de professores de filosofia consistem essencialmente na exigência de paciência. Que se deve suportar não progredir (de forma calculável, aparente), começar sempre, é contrário aos valores ambientes de prospectiva, de desenvolvimento, de valorização, de ‘performance’, de velocidade, de contrato, de execução, de gozo.

Compreendendo esta questão a partir da ótica que nos aponta Lyotard a filosofia parece não pertencer ao mundo atual, onde refletir é perder tempo, retomar a própria história para compreender o presente e projetar o futuro é complicado demais. Na atual realidade do senso comum é preciso reduzir tudo ao presente. A urgência do mundo atual coloca o prático acima do teórico e esta primazia do prático sobre o teórico precisa ser administrada pelo professor de filosofia em sua ação docente, visto que, sendo a filosofia uma disciplina eminentemente teórica, quando ensinada transfigura-se em uma prática pedagógica que não pode descaracterizar-se enquanto filosofia. O professor não pode perder a perspectiva de que não é possível entender uma ação humana que não contenha em si elementos teóricos e práticos relacionados de forma dialética. Conceber que o ensino de filosofia no nível médio deve estar em sintonia com a prática, é pensar, a existência de alunos que pertencem a uma determinada faixa etária, têm uma vida pela frente a ser conquistada, que estão num momento de escolhas e decisões importantes de suas vidas. Como nos indica Severino (2003, p. 50):

Falar da prática e do ensino de filosofia nos remete ao exercício de subjetividade - o que nos faz lembrar que toda atividade intelectual humana, todo conhecimento como expressão dessa subjetividade, já emerge no plano histórico e antropológico da espécie, intimamente articulado com o todo da prática existencial do homem.

Uma outra questão urgente nas relações escolares que afeta consideravelmente a filosofia na atualidade é a queda de escrita e sua prostração pela imagem. A linguagem verbal “... é *abstrata e a*

ambigüidade da palavra exige o deciframento, pede distância, penetrá-la implica um esforço de mediação simbólica” (XAVIER, 2004, p. 136). A filosofia encontra-se em situação desconfortável na cultura brasileira atual quando inserida no currículo escolar. Pois neste contexto ela apresenta-se, fruto de toda sua tradição, como um ensino verbal, baseado em leituras, interpretação de textos e discussões. Estas opções de sala de aula feitas pela filosofia, não estão em consonância com a idéia de prazer corpóreo travestido pelo conceito de lúdico, onde a palavra de ordem é aprender sem fazer esforço. Não queremos dizer que o ensino da filosofia não possa proporcionar prazer, o que queremos deixar claro é que em nome desta idéia de prazer muitas vezes se anula a relação pedagógica entre professor e aluno. Temos consciência que estes não são os únicos fatores que dificultam a inserção efetiva da filosofia no contexto escolar, mas são dificuldades que o ensino da mesma terá que enfrentar, sem perder o que lhe é essencial, se quiser fazer parte da vida do aluno, e conseqüentemente da realidade social atual. Ao propor uma pesquisa sobre o ensino da filosofia no nível médio, nos deparamos igualmente com muitos outros desafios. Dentre eles um que nos menciona Silvio Gallo (2003, p. 24), em um texto denominado “O ensino da filosofia no contexto de uma educação menor”. Para ele:

As pesquisas e as práticas em torno do ensino da filosofia no Brasil, desde a década de noventa (sobretudo em sua segunda metade) têm estado voltada para a ‘grande educação’, para uma ‘educação maior’⁶.

⁶ Gallo entende por educação maior aquela gestada no âmbito das políticas gestadas nos ministérios e nas secretarias.

Toma-se esta postura em detrimento de uma educação menor⁷, cujo campo de investigação carece de pesquisa e discernimento. Neste contexto, investigar a filosofia através do seu ensino, é dar crédito a uma tentativa de abandonar as posturas que se preocupam em justificar a presença da mesma no currículo escolar, apelando para uma visão onde esta disciplina tem a missão de humanizar o contexto escolar⁸, assim como ensinar a pensar. É procurar partir de uma concepção onde a filosofia não seja um meio para algo que não lhe é inerente⁹, mas que tenha existência e propósitos próprios, ou seja, esteja identificada com a sua própria maneira de existir enquanto discurso filosófico. Trazer a filosofia para sua própria terra é não concebê-la somente como um instrumento de libertação, alicerçada na idéia de que existe uma realidade verdadeira a ser descoberta e transmitida aos demais. É recusar a distinção entre aparência e realidade, que se fundamenta na ‘*noção de correspondência*’ e na idéia de ‘*natureza intrínseca*’, tão a gosto das concepções metafísicas existentes. É aceitar o desafio de investigar maneiras de vivenciar a filosofia que não se reduzam a um enciclopedismo e ao mesmo tempo não caiam no vazio das opiniões.

Percorrer estes caminhos passa pela discussão de saberes do ensino de filosofia. Já existe uma discussão sobre saberes da docência em geral. Ao

⁷ Segundo Gallo, educação menor é a educação que se pratica no silêncio da sala de aula.

⁸ A dissertação de mestrado de Rejane Justen Ramborger, quando aborda a relação do professor de filosofia e a escola (outros professores, direção e outros), diz que o professor de filosofia, no cotidiano escolar, percebe-se como alguém que tem uma função recreacionista, na medida em que se envolve com atividades extracurriculares, pois ele é aquele que entende um pouco de tudo. P. 54. RAMBORGGER, Rejane Justen. *O professor de filosofia no ensino médio: Uma reflexão sobre sua formação inicial*. (Dissertação de Mestrado em Educação) Centro de educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2003.

⁹ O professor Silvio Gallo em seu texto “O ensino da filosofia no contexto de “educação menor” coloca o grande desafio do professor de filosofia na sociedade contemporânea. Nos diz que: “Em lugar de sermos mais uma engrenagem na grande máquina de controle em que se converteu a sociedade contemporânea, agindo como vetores da educação maior e contribuindo na produção de cidadãos, indivíduos massificados e prontos a serem controlados, embora aparentemente vivem em liberdade e no regime dos direitos democráticos, podemos investir na autonomia, na singularização, na fuga a qualquer controle”. GALLO, 2003. P. 32.

propor a possibilidade da existência de saberes específicos da docência em filosofia, parto da idéia de que a mesma tem peculiaridades quanto ao seu acontecer na sala de aula. É preciso olhar sob dois aspectos. Um deles é a gestão do conteúdo, e o outro se refere a gestão da sala de aula. O conteúdo da filosofia não pode prescindir da história da filosofia, da construção dos conceitos na história e de como eles se transformam no tempo e no espaço. Mas para que a docência em filosofia não se transforme apenas em uma história distante e estranha, feita por pessoas estranhas é preciso perguntar como o professor gesta o conteúdo na sala de aula? Como ele organiza a aprendizagem? De que tipo de saberes ele lança mão para que a filosofia esteja viva no contexto escolar? Ao racionalizar sobre a sua ação o professor estará definindo que tipo de saberes são importantes para que a filosofia tenha uma existência efetiva no contexto escolar, mostrando que não basta estar na grade curricular da escola. Com a convicção de que esta não é uma questão meramente metodológica, intento no primeiro capítulo dissertar sobre a necessidade de se romper com o dualismo entre filosofar e ensinar filosofia, a partir da visão socrática. Colocar esta discussão no seio da escola é pensar a aproximação entre educação e filosofia na medida em que ambas tem a questão da formação humana como um alvo a ser atingido. Como nos observa Kohan (2003, p. 36): “... *o sentido da filosofia está a serviço da formação ou fabricação de certo ideal de pessoa. Em outras palavras, que a filosofia contribui para uma Paidéia formativa, fabricadora*”. Intento uma reflexão que procura discutir se a visão socrática afirma ou nega o dualismo entre filosofar e ensinar filosofia. Ainda no capítulo primeiro faço uma abordagem da visão platônica de ser humano e sua relação com o ensino da filosofia, baseado em seu livro da maturidade,

A República. Posteriormente abordo com mais nitidez a questão do dualismo entre filosofar e ensinar filosofia através das idéias de Kant e de Hegel. Completo este capítulo abordando algumas relações entre o aprendizado da filosofia e a formação do ser humano.

No segundo capítulo, através do caminho aberto por Sócrates, parto de uma antropologia que define o ser humano com um ser de ação, que se constrói na ação. Uma ação que acontece na tensão entre uma sociedade pré-existente e a subjetividade do indivíduo. E é desta tensão que surge a possibilidade da institucionalização, pois esta só é possível na relação dialética com o sujeito. No terceiro capítulo, partindo da concepção de institucionalização da ação pedagógica, intento discutir sobre saberes do professor de filosofia. Para trilhar este caminho inicialmente disserto sobre a ação educativa do professor de filosofia no ensino médio. Procuo identificar nesta ação qual o conceito de filosofia inerente a prática do referido professor; posteriormente identifico os dualismos a que está submetido o ensino da filosofia em nível médio; e por último, através do rompimento e/ou aproximação dos dualismos identificados, procuro identificar alguns saberes da prática do docente de filosofia no nível médio.

TRAJETÓRIA DA PESQUISA

As pesquisas na área de filosofia, em sua grande maioria, ao referirem-se ao cotidiano escolar, o fazem a partir de uma visão normativa¹⁰. Mesmo estando em um contexto político diferente dos anos 80, o fato de a filosofia estar inserida concretamente no ensino médio de algumas escolas públicas, este fato por si só, não garante a presença da filosofia na sala de aula. A experiência como aluno e posteriormente como professor mostrou-nos que se pratica na escola muito mais uma filodoxia do que propriamente filosofia, como já foi explicitado anteriormente. Mas temos que ter em conta que quem trabalha com a filosofia teve uma formação para exercer esta função. Em algum momento de sua formação recebeu conteúdos disciplinares selecionados e organizados pela universidade que estudou; teve acesso aos saberes das ciências da educação que são próprios da sua profissão; aproximou-se da tradição pedagógica através da cristalização de determinada maneira de ministrar o conteúdo disciplinar; mesmo que de forma solitária acumulou experiências do cotidiano escolar; possibilitou através de sua prática que se pudesse pensar nos saberes da ação pedagógica, campo aberto de discussão e pesquisa. Sendo assim, é desta perspectiva que este trabalho pretende se aproximar da ação docente do professor de filosofia que atua no ensino médio, investigando os saberes específicos que o identificam como docente da referida disciplina.

¹⁰ O ponto de vista normativo na prática significa que os pesquisadores se interessam muito mais sobre o que os professores deveriam ser, fazer e saber, e não pelo que eles são, fazem ou realmente sabem.

As questões de pesquisa que orientaram este trabalho foram:

- * Como caracteriza-se a ação do professor de filosofia no ensino médio?
- * Como o conceito de filosofia adotado pelo professor influencia a sua ação docente?
- * Na relação entre filosofia e ensino, quais são os dualismos encontrados e como eles se manifestam na prática do professor no ensino médio?
- * Qual a influência da formação inicial na ação docente do professor de filosofia?
- * O que possibilita a formação de saberes inerentes a docência em filosofia?
- * Quais são os saberes inerentes a ação do professor de filosofia em nível médio?

Para tornar mais nítida esta busca de conhecimento, o presente trabalho tem como objetivo geral: Identificar os saberes construídos na ação pedagógica pelo professor de filosofia em sua atuação na sala de aula no ensino médio. Os objetivos específicos são: 1- Identificar como os professores atuantes no ensino de Filosofia articulam os saberes da ação pedagógica na constituição de sua prática docente a nível médio. 2- Verificar, através da ação docente, a manifestação de uma saber eminentemente filosófico, ao interagir de forma dialética a história da filosofia e o filosofar na sala de aula. 3- Verificar se o dualismo entre ensinar filosofia e filosofar sustenta-se mediante a ação pedagógica do docente de filosofia. 4- Perceber como a visão sobre os jovens que freqüentam o ensino médio, orienta a ação pedagógica do professor de filosofia. 5- Identificar como o conceito de filosofia, enraizado nas

concepções dos professores, influencia a sua ação educativa na sala de aula.

6- Averiguar a existência de dualismos na prática docente do professor de filosofia em nível médio.

Para realizar estes objetivos optamos por uma abordagem qualitativa. Esta abordagem trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que a situa num espaço mais profundo das relações humanas. A referida abordagem procura compreender a conduta humana a partir do marco referencial de quem atua. Orienta-se para a descoberta sendo exploratório, descritivo e indutivo. Assume o dinamismo e a complexidade da realidade através do imaginário do professor. Para que possamos, no entanto, compreender a ação pedagógica do professor de filosofia lançamos mão de entrevista objetiva, com a qual traçamos um perfil da atuação docente quanto a instituição em que atua, formação inicial, se possui pós-graduação, há quanto tempo leciona filosofia no ensino médio, em quantas escolas já trabalhou com filosofia, e se sempre lecionou esta disciplina.

O outro instrumento de pesquisa utilizado foi entrevista semi-estruturada¹¹. Estas entrevistas que foram gravadas e posteriormente transcritas para análise dos dados, constaram de questões previamente elaboradas que serviram de roteiro a ser seguido. Iniciaram com questionamentos que indicaram como o professor concebe o aluno que ele trabalha, qual o conceito de filosofia que ele adota em sua ação, de que

¹¹ Os nomes das professoras foram substituídos por letras, para manter o sigilo nas declarações feitas. Junto às entrevistas digitadas estão uma autorização dada por cada entrevistada para que o pesquisador possa usar as informações concedidas. Embora esta pesquisa tenha feito referência às escolas que concentraram maior número de entrevistas, esta pesquisa não se resumiu a estas escolas, abarcando também outras escolas que pertencem a 8ª CRE, com sede em Santa Maria.

forma esta conceituação afeta sua maneira de trabalhar, a relação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e a sua prática docente, como sua experiência de professor foi mudando a sua ação docente, a existência de saberes específicos da docência em filosofia, como ele trabalha suas aulas, como ele avalia o seu aluno, entre outras questões que surgiram de forma espontânea ao longo do diálogo estabelecido, que possibilitaram compreender como dá-se sua atuação como professor de filosofia, e como ele justifica (fundamenta) racionalmente sua ação educativa.

A análise das entrevistas foi feita através das seguintes categorias: 1º - Ação do professor de filosofia. 2º - Concepção de filosofia. 3º - Dualismos da prática docente. 4º - Saberes do ensino da filosofia.

Público Alvo

O projeto inicial desta pesquisa seria realizado com professores que atuassem com filosofia no ensino médio. O público alvo teria uma delimitação geográfica, por que atingiria os professores lotados na 24ª Coordenadoria Regional de educação situada em Cachoeira do Sul. Como a intenção era verificar a prática da disciplina filosofia, o pesquisador não tinha colocado como fator importante o fato do professor atuante no ensino médio ter sido formado em filosofia na formação inicial. Porém, ao iniciar uma leitura mais aprofundada sobre os caminhos e descaminhos da filosofia na luta por sua inserção no ensino médio, desde sua completa exclusão na década de 70, passando pela luta para sua volta nos anos 80 e

chegando até a atual LDB, onde a filosofia foi colocada como optativa e com a possibilidade de ser tratada no ensino médio como tema transversal, é que a questão disciplinar transformou-se numa questão imprescindível. Retomar o espaço disciplinar da filosofia no currículo escolar tornou-se de vital importância para a volta da referida disciplina como obrigatória. Como consequência deste fato a questão do docente que trabalha com filosofia adquiriu um outro contorno, pois a forma de valorizar o ensino da filosofia passa pela necessidade de que o docente que atua no ensino médio, seja formado em filosofia. Esta reivindicação dos docentes de filosofia através dos movimentos que lutaram e lutam pela inclusão da referida disciplina como obrigatória no ensino médio, tornou-se um fato relevante para a pesquisa em questão.

Esta constatação histórica mudou o público alvo de minha investigação. O critério inicialmente geográfico (atendendo o critério de acessibilidade do público alvo) tornou-se inviável. Pois os professores relacionados no projeto de pesquisa, em sua grande maioria não são formados em filosofia. Os docentes em sua grande maioria são formados em pedagogia, estudos sociais, história e áreas afins. Este fato que acontece na escola pública é decorrente da organização do quadro de professores disponíveis no momento na escola, motivado pela idéia de que professores formados em outras áreas podem tranqüilamente lecionar filosofia, o que não acontece com disciplinas como matemática, física e química. Há uma compreensão, por parte de quem organiza estes quadros, de que a filosofia carece de uma especificidade que necessitaria de um profissional formado na área. Este fato que afeta a escola pública situada na 24ª Coordenadoria

fez a pesquisa em questão focar o público alvo de outra maneira. A definição do público alvo ficou delineada da seguinte maneira: Seria o professor que é formado em filosofia, leciona na escola pública no ensino médio. Este perfil do público alvo me remeteu a Santa Maria¹², visto que a proximidade com a Universidade Federal de Santa Maria, proporciona um acesso facilitado ao docente com formação inicial em filosofia.

A 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) com sede em Santa Maria, abarca 21 Municípios que têm ensino médio: Cacequi, Dilermando de Aguiar, Faxinal do Soturno, Formigueiro, Itaara, Ivorá, Jaguarí, Julio de Castilhos, Mata, Nova Palma, Pinhal Grande, Quevedos, São Francisco de Assis, São João do Polêsine, São Martinho da Serra, São Pedro do Sul, São Sepé, São Vicente do Sul, Silveira Martins, Toropi, Vila Nova do Sul. Destes 21 municípios dezesseis (16) têm filosofia no ensino médio. Dos professores que atuam no ensino médio apenas cinco (5) são formados em filosofia. Sendo que os demais são formados em outras áreas como especifica o quadro abaixo.

Número de cidades abrangidas pelo ensino médio, com exceção de Santa Maria.	21
Número de escolas com ensino médio	25
Número de escolas que têm filosofia	16
Número de professores formados em filosofia lecionando filosofia	5

¹² A fim de conhecer a realidade local e dar mais nitidez a investigação, realizei uma pesquisa quantitativa com o objetivo de verificar o número de escolas que trabalham com filosofia no ensino médio na 8ª CRE no ano de 2005.

Número de professores formados em história lecionando filosofia	03
Número de professores formados em pedagogia lecionando filosofia	03
Número de professores formados em português lecionando filosofia	01
Número de professores formados em Estudos Sociais lecionando filosofia	01
A escola não informou	03

É importante observar que o número de professores formados em outras áreas lecionando filosofia é muito alto. Mesmo que, os que não informaram sobre a formação do professor fossem todos formados em filosofia, ainda assim ficaríamos em 50% formados em filosofia e 50% não formados em filosofia. Mas a tendência do que observamos não é a sugerida acima.

A maior parte dos professores formados em filosofia estão lotados na cidade de Santa Maria. O número de professores formados em filosofia que estão atuando no ensino médio na escola pública de Santa Maria são 23, sendo que destes, cinco professores a escola em que ele atua não quis informar a formação dos mesmos. Mediante o quadro dos professores que se encaixavam nas exigências propostas a presente pesquisa entrevistou 09 professores.

O quadro das escolas da rede pública de Santa Maria em 2005 configura-se da seguinte maneira.

ESCOLAS DA REDE PÚBLICA EST.COM ENSINO MÉDIO NA 8ª CRE.	18
ESCOLAS PÚBLICAS COM FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.	10
NÃO INFORMARAM	06
NÚMERO DE PROFESSORES FORMADOS EM FILOSOFIA ATUANDO COMO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO NA 8ª CRE	23
NÚMERO DE PROFESSORES FORMADOS EM FILOSOFIA, ATUANDO NA CIDADE DE SANTA MARIA.	18
NÃO INFORMARAM	05
NÚMERO DE PROFESSORES ENTREVISTADOS NESTA PESQUISA	09

O perfil dos entrevistados apresentou-se da seguinte maneira:

	GRADUAÇÃO	PERÍODO INÍCIO-TÉRMINO	TEMPO DE DOCÊNCIA EM FILOSOFIA	SEMPRE LECIONOU FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO?	QUANTAS ESCOLAS VOCÊ JÁ TRABALHOU COM FILOSOFIA?
A	FILOSOFIA	1990/1994	5 ANOS	SIM	1
B	FILOSOFIA	1978/1982	11 ANOS	SIM	2
C	FILOSOFIA	1982/1985	04 ANOS	SIM	2
D	FILOSOFIA	1989/1999	03 ANOS	NÃO(psic. Soc.)	2
E	FILOSOFIA	1990/1993	05 ANOS	NÃO (psic.)	2
F	FILOSOFIA	1990/1994	02 ANOS	SIM	1
G	FILOSOFIA	1982/1986	13 ANOS	SIM	2
H	FILOSOFIA	1983/1987	05 ANOS	NÃO (psic.)	3
I	FILOSOFIA	1975/1978	30 ANOS	NÃO(Soc/psic.)	6

A primeira escola que me aproximei foi a Escola Estadual Cilon Rosa, (a mesma escola que estagiei em meados dos anos 80). Uma curiosidade: fui informado que a professora que lecionava na escola na época em que estagiei já se aposentou, e não era formada em filosofia. Nesta escola foram entrevistados seis professores. Pelo levantamento feito pelo pesquisador, dos professores que se enquadravam nas exigências da pesquisa, duas escolas, em Santa Maria, concentram o maior número de professores. A saber, a Escola Est. Cilon Rosa e o Col. Est. Manuel Ribas. O maior número de professores entrevistados foi destas escolas, mas também entrevistei alguns professores que trabalham em outras escolas da cidade de Santa Maria. Como os professores das escolas Cilon Rosa e Manuel Ribas fazem parte de um grupo dentro da própria escola, eles têm muita coisa em comum no trabalho. Então para verificar a existência de determinadas posturas do professor em sala de aula, fora da influência do grupo, entrevistei professores que são os únicos professores de filosofia nas suas respectivas escolas. Muitas destas entrevistas foram feitas em horários alternativos, depois de uma jornada de dois turnos de trabalho, na própria escola (na sala dos professores, na sala de aula), na casa do próprio entrevistado que gentilmente recebeu este pesquisador. É interessante observar a disponibilidade dos professores e a compreensão que os mesmos manifestaram sobre a importância do trabalho proposto. É claro que existiram exceções. Falar do seu próprio trabalho enquanto professor é também falar de si mesmo, explicitar a sua ação é mostrar o que se é, e isto nem sempre é fácil de fazer para uma pessoa que você não conhece. Acho que consegui deixar os entrevistados bem à vontade, conseguimos até fazer

piadas e rir muito. As entrevistas, apesar de serem guiadas pelas mesmas questões, variaram de tamanho, devido às peculiaridades de cada professor (a) entrevistado (a). Alguns são mais emotivos em suas colocações, exemplificando e vivificando momentos significativos, através de episódios, as suas convicções, outros um pouco mais frios e técnicos, ressaltando pontos importantes. Todos, no entanto, com uma profunda convicção de que estão fazendo o melhor de si para que o aluno tenha acesso à filosofia. O que não se configura como uma tarefa fácil, devido às peculiaridades da disciplina e os desafios conjunturais a que estamos submetidos. Desafios estes que vão desde a situação existencial e as aspirações da juventude que estuda no ensino médio, passando pelas exigências de uma postura filosófica, até as questões relacionadas ao utilitarismo imposto pela cosmovisão da sociedade atual.

CAPÍTULO I - O DUALISMO ENTRE FILOSOFAR E ENSINAR FILOSOFIA.

Cap.1.1 Relações entre ensino e filosofia no contexto escolar

[...] a prática é o que fazem os professores, a teoria é o que fazem os filósofos, os pensadores e os pesquisadores da educação. Essa suposição é claramente errônea: nem os primeiros são donos ou criadores de toda prática, nem os segundos o são de todo o conhecimento que orienta a educação. (SACRISTÁN, 1999, p. 21)

A discussão sobre o dualismo entre filosofar e ensinar filosofia apresenta-se como uma preocupação primordial daquele que leciona filosofia¹³. Este se sente inconformado com a idéia de que sua atividade seja considerada uma atividade menor, não digna do brilhantismo teórico exibido pelos assim denominados filósofos. Este inconformismo de quem está na docência filosófica, esconde em seu âmago, uma necessidade de mudança, de transformação. Como nos alerta Sacristán (1999, p. 21):

Somente aqueles que se questionam entre o que é a realidade e o que poderia ser. Aqueles que se preocupam e se ocupam de como pode chegar a ser a realidade desejável, somente aqueles que se dão

¹³ Rejane Justen Ramborger dedica o capítulo II, Ítem 2.2, de sua Dissertação de Mestrado, a discussão sobre a forma como o docente de filosofia percebe na prática esta dicotomia entre o filosofar e o ensinar filosofia. Os professores têm a percepção de que o pesquisador se dedica a um determinado autor ou tema filosófico e acaba desenvolvendo um preconceito em relação ao trabalho de sala de aula. As falas dos professores denotam um sentimento de inferioridade. Não se sentem um intelectual porque, diferente do pesquisador, está imerso no universo da sala de aula. Este distanciamento aparece também quando a pesquisadora indaga sobre a questão da inserção da filosofia no vestibular. Segundo o docente de filosofia, o professor do ensino médio, do ponto de vista do conteúdo ficará atrelado a um outro profissional que não conhece a 'realidade' do ensino da filosofia no nível médio. Percebe-se que a aversão entre o filósofo e o docente de filosofia no ensino médio, embora por motivos diferentes, é recíproca.

conta a si mesmos e unicamente aqueles que se dão conta aos demais do porque ocorre o que ocorre e as razões do que fazem, ou porque se deve fazer o que convém fazer, fixam suas inseguranças no binômio problemático do conhecimento-ação, teoria-prática.

Este docente ao qual nos referimos, não só aponta a existência deste dualismo, e isto por si só já é um problema filosófico, como também discute a possibilidade de compreender e administrar o mesmo ao nível de ação docente. É uma difícil batalha num contexto onde fazer filosofia do ensino da filosofia parece soar como uma heresia, frente a tácita separação, entre filosofar e ensinar filosofia. Se esta dicotomia, quando refere-se ao ensino da filosofia é aparente, do ponto de vista prático é sair de um universo teórico que é o filosófico e penetrar num mundo prático que é o ambiente educacional. Conforme Gauthier (1998, p.341) “(...) *o professor não busca conhecimento puro, pois toda a sua atenção está voltada para a eficácia da ação a ser realizada*”. Assim, transpor estes espaços é perceber na ação docente a possibilidade de relação entre a filosofia e ensino. Pensar esta relação do ponto de vista histórico, situado na época atual, num sistema nacional de ensino, numa determinada escola pública, relacionada a um rol de outras disciplinas é identificar os dualismos que tornam a referida relação, entre filosofia e ensino, um desafio constante e diário.

No contexto visualizado a educação é

[...] um conjunto heterogêneo de práticas e teoria vinculadas à transmissão de conhecimentos, à cultura e às relações sociais, que afirma certos enunciados, enfoca alguns problemas funcionais e propõe, por sua vez, soluções funcionais a respeito. (CERLETTI, 2002, p. 14)

Ela move-se impulsionada por valores, saberes e práticas, e que enquanto instituição social tem um caráter não só persuasivo, mas principalmente coercitivo e punitivo, desta forma parece que nos distanciamos mais e mais da filosofia. Vislumbramos aqui uma distinção e distanciamento entre o caráter imperativo do universo educacional e uma concepção de filosofia que manifesta-se pela reflexão e pelo convencimento. Concordamos com Cerletti (2002, p.14) quando o mesmo afirma que “...há uma educação fora da filosofia...” e posteriormente acrescenta que “... há uma filosofia fora da educação. Ou seja, “... ambas não se pressupõem necessariamente...”. Olhando, porém, de outra perspectiva e em um sentido restrito, a prática da educação tem uma dimensão que aponta para ações que têm relação com o cuidado, o ensino e a direção dos outros. Ela é constituída de conhecimentos estratégicos, conhecimentos sobre esses saberes e motivações e desejos compartilhados, o que torna menos árduo o modo de ser unilateral e dominador da ação educacional. O que abre um lugar delimitado de congruência entre a filosofia e educação. Na prática diária da docência os professores têm consciência¹⁴ de que suas ações

[...] pertencem a eles mesmos, embora, por nutrirem-se da experiência coletiva depurada e por reagirem a situações cristalizadas no percurso histórico, devam situar-se nessa experiência coletiva, que podem não aceitar. (SACRISTÁN, 1999, p. 73)

¹⁴ Entendemos a concepção de consciência, a partir dos conceitos de Luckmann, quando o mesmo afirma que ela é sempre intencional. Sendo que nunca podemos apreender um suposto substrato de consciência enquanto tal, mas somente a consciência de algo. Minha consciência então, é capaz de deslocar-se através de diferentes esferas da realidade. E entre as múltiplas realidades há uma que se apresenta como sendo a realidade por excelência, que a realidade da vida cotidiana.

Consciente desta tensão entre filosofia e educação Cerletti (2002, p. 17) nos afirma que

A filosofia que vai ao encontro da educação deverá ser vista então como uma tensão entre a liberdade (ou a irrupção do novo) e os mecanismos institucionalizados de reprodução social e cultural. Digamos que em nossas sociedades essa relação se encontra normalizada através da figura política do Estado.

Neste contexto institucional a aceitação ou não dos condicionantes históricos e culturais, nos indica a existência de concepções que norteiam a ação docente do professor de filosofia, quer ele as identifique ou não, pois como nos ensina Rorty (1998, P. 26):

A tentativa de estabelecer a natureza, ou a tarefa, ou a missão da filosofia é, quase sempre, apenas uma tentativa de traduzir as próprias preferências filosóficas sob a forma de uma definição de 'filosofia'.

Existe aí uma intrínseca interdependência entre como o professor conceitua a filosofia e os propósitos da mesma que determinam as ações desencadeadas no contexto escolar. Sendo assim, a ação educativa do professor de filosofia não está imune a uma determinada concepção de filosofia, o que nos desafia a pensar duas possíveis concepções de filosofia que partem de princípios excludentes e que muitas vezes convivem lado a lado na prática docente do professor de filosofia. Silvio Gallo (2003 b, p. 84,85), inter-relacionando antropologia, educação e filosofia, detecta a existência na prática de uma concepção de educação que busca a formação de um homem universal, que segundo ele atende aos interesses do Estado.

Este é o processo que ele denomina de subjetivação. Em outras palavras Kohan (2003, p. 38) nos afirma que se encontram aqui

[...] os elementos clássicos que definem a pedagogia formativa [...]. Por um lado educa-se para desenvolver certas disposições que, se considera, existem em bruto, em potência; por outro lado, educa-se para com-formar, para dar forma e, a um modelo prescritivo, que tenha sido estabelecido previamente.

Esta concepção educacional, em congruência com uma determinada conceituação de filosofia voltada também para a subjetivação, remete ao transcendente, sempre em busca de uma totalidade que não suporta a multiplicidade e supõe sempre o Universal como a realidade primeira. Como vimos, “... *nem toda filosofia contribui para a singularização; ao contrário, encontramos na história muitas filosofias voltadas para a subjetivação*” (GALLO, 2003 b, p. 84). Afirma-nos ainda que uma filosofia que “... *opere em sintonia com a singularização é necessariamente uma filosofia imanente, atenta ao cotidiano e ao particular*”. A consequência prática da opção pela subjetivação transparece

No contexto de uma educação massificada e voltada para a subjetivação, cujo resultado é a formação de cidadão passivo, o ensino de filosofia só pode mesmo ser um ensino de história da filosofia, que apresente de forma condensada os principais sistemas filosóficos, sem se importar em examinar em que medida eles podem ou não apresentar algum sentido para a vida dos jovens. (GALLO, 2003 b, p.86)

Não podemos, no entanto, descartar a priori, o papel indispensável da história da filosofia, quando abordamos o ensino da filosofia. Partimos da

idéia de que não se pode ensinar filosofia sem levar em conta a historicidade do conhecimento. Parte-se da convicção expressa por Severino (2003, p. 54) de que “... *o filosofar, como toda a modalidade de conhecimento humano, se faz também pela prática histórico-social de um sujeito coletivo.*”. Esse processo de apropriação do conhecimento produzido ao longo da história só se torna legítimo no processo de ensino/aprendizagem da filosofia enquanto disciplina se nos ajuda na compreensão das nossas experiências atuais. Ensinar filosofia está dentro de uma tradição em um constante devir que a partir do presente re-significa o passado e nos lança em direção ao futuro, dentro de uma idéia mais ampla de continuidade da construção do futuro da espécie. Retomar a história da filosofia é legitimar uma caminhada que é ao mesmo tempo individual e coletiva e que tem a capacidade de nos educar para um processo constante de hominização. Nas palavras de Severino (2003, p. 55)

[...] com relação aos pensadores do passado não cabe exibi-los num museu de idéias antigas, com relação aos pensadores atuais não cabe expô-los no museu das idéias contemporâneas. Entendam-me bem: a mediação pedagógica exige a retomada e a exposição destas idéias, não como uma peça de anatomia ou de museu, mas como uma dinâmica energética do pensar que problematiza a nossa própria atualidade.

Restabelecer continuamente esta dinâmica energética a que se refere Severino constitui-se no desafio primordial do professor de filosofia que procura frustrar o projeto de massificação idealizado pela sociedade que não se refere mais aos seres humanos como cidadãos e sim como consumidores. O efetivo encontro da educação com a filosofia no contexto da educação formal, no seio do ensino médio, convive com dualismos

difíceis de administrar na dinâmica do ensino da filosofia, pois esta relação não é simplesmente uma questão didática, mas uma maneira de ser da filosofia que se faz existir enquanto tal no calor da discussão e da argumentação entre professor e alunos. Embora o dualismo entre educação e filosofia, na prática, precise ser ‘reescrito’ a cada aula ministrada pelo professor, numa relação sempre nova e no contexto urgente da educação, do ponto de vista filosófico é preciso discutir como se da esta relação fazendo a clássica pergunta: É possível ensinar filosofia, ou apenas podemos ensinar a filosofar? É esta a temática que vamos nos ocupar no item seguinte deste capítulo.

Cap. 1.2. Sócrates: afirmação ou negação do dualismo entre filosofar e ensinar filosofia

Histórica e filosoficamente, um dos primeiros encontros entre filosofia e educação aconteceu no século V a.C., sob o governo de Péricles, em Atenas, na figura emblemática de Sócrates¹⁵. Esta relação aconteceu permeada pela presença do pólis ateniense cuja religião oficial e organização social não se apresentavam em condições de tolerar a ação filosófica e simultaneamente pedagógica de Sócrates. Se contextualizarmos esta relação entre filosofia e educação a partir da atuação socrática veremos que o próprio Sócrates, quando ensinava filosofia não tinha uma intenção educacional explícita em relação aos seus seguidores. Em contraposição aos Sofistas, Sócrates afirma, na *Apologia de Sócrates* de Platão (2004, p. 47), que

¹⁵ Sócrates nasceu em Atenas em 470 ou 469 a. C. Sua morte data de 399 a.C.

[...] os jovens que espontaneamente me acompanham, e são os que dispõem de mais tempo, os das famílias mais ricas, sentem prazer em ouvir o exame dos homens; eles próprios imitam-me muitas vezes; nessas ocasiões, põem-se a interrogar os outros; acredito que descubrem uma multidão de pessoas que supõem saber alguma coisa, mas pouco sabem, talvez nada.

Em outro momento do texto afirma Sócrates, de forma mais clara, esta sua isenção quanto ao ensino, dizendo que nunca foi mestre de ninguém, mas se alguém se mostrasse desejoso de sua presença, tanto jovens quanto velhos, dizia ele que nunca se recusaria ao diálogo. Em suas palavras:

[...] nunca me recusei a ninguém. Nunca, ao menos, falei de dinheiro; mas igualmente me presto a me interrogar os ricos e os pobres, quando alguém, respondendo, quer ouvir o que digo, e se algum deles se torna melhor, ou não se torna não posso ser responsável, pois que não prometi, nem dei, nesse sentido, nenhum ensinamento. E, se alguém afirmar que aprendeu ou ouviu de mim, em particular, qualquer coisa de diverso do que disse a todos os outros, sabei bem que não diz a verdade. (Platão, 2003, p. 76)

Tentando fugir das acusações que pesavam sobre a sua atuação como filósofo na democracia ateniense, ao mesmo tempo em que se eximindo em relação aos seus alunos, Sócrates não se furta de interpelar os interlocutores que pudessem comprovar suas teses sobre a sabedoria, a virtude etc. Esta sua posição de isento, para fugir da acusação de corruptor de jovens, parece-nos depor contra sua reputação de grande educador, pois o fenômeno educativo supõe a responsabilidade sobre quem é ministrado determinado conhecimento. No ato educativo o aluno é o escopo do professor e não o conteúdo em si mesmo. O professor tem consciência que sua missão só é satisfatória se houver aprendizagem, em outras palavras, há

ensino quando há aprendizagem. Por outro lado este distanciamento pode ser entendido como a necessária autonomia do aprendiz de filósofo em relação ao mestre. Mas ao mesmo tempo em que a fala socrática demonstra este distanciamento do discípulo, ela mostra a eficácia que estes contatos entre mestre e discípulo produzem. Ou seja, a acusação feita a Sócrates está relacionada com a eficiência de seu ensino, pois a acusação corre por conta do gosto dos discípulos de ficar examinando os raciocínios alheios, no estilo do mestre. Embora esta imitação seja de completa responsabilidade do discípulo, denota a força pedagógica do diálogo socrático.¹⁶ Então se é verdade que só há ensino quando há aprendizagem, no caso socrático o contrário também é verdadeiro. Ou seja, se Sócrates é acusado por aquilo que seus discípulos fazem, significa que houve ensino. O mesmo diálogo, como forma de ensino socrático, colocado como o grande encontro da pedagogia com a filosofia, desperta desconfiança quando pensamos diálogo como troca ou discussão de idéias, de opiniões, de conceitos, com vista à solução de problemas, ao entendimento ou à harmonia. Quando há harmonia não pode haver submissão. Se observarmos a estrutura dos diálogos, e o que se esconde nas entrelinhas da intenção socrática, como nos sugere Kohan (2002), iremos certamente transcender a idéia ingênua e romântica do senso comum sobre o diálogo socrático. Aparentemente, como nos narra Wolff (1982, p. 52).

¹⁶ Uma idéia consensual, veiculada pelos livros didáticos de introdução à filosofia, e adotada por uma grande maioria dos professores que hoje trabalham com o ensino médio, dão conta de que para produzir conhecimento Sócrates usava o método maiêutico, através do diálogo. Este método dividia-se em duas partes. Ironia (destruição) e maiêutica (construção). O método Socrático, que fazia a desconstrução e posterior construção de conceitos, era feito através do diálogo, da discussão. Muitas vezes (inicialmente) uma discussão ocasional, como nos mostra os diálogos platônicos. É fundamental observar que o diálogo e a discussão não são para Sócrates a filosofia, ela é sim o resultado desta discussão que é a criação de conceitos.

Sócrates faz os outros falarem a cerca do que dizem para fazê-los refletir sobre o que fazem. Mas o diálogo é também contra o dogmatismo, isto é, a verdade cristalizada ou proclamada: Sócrates não fala aos outros, fala com eles; cada um deve poder fazer a experiência do exame moral interrogando-se sobre sua própria prática. [...] Sócrates interroga, pois supostamente é ele que está informando e o outro responde, pois supostamente ele é o que sabe.

Esta situação dialógica não teria problema de ser assimilada se não suscitasse outras interpretações a partir de uma leitura mais minuciosa destes confrontos produzidos por Platão, no qual Sócrates é o personagem principal. Nossa questão aqui é verificar como a postura socrática aproxima educação e filosofia, através da relação entre ensinar filosofia e filosofar. Ao analisar a postura socrática quanto a questão do conhecimento, Kohan (2002) nos afirma que *“Sócrates se coloca a si mesmo como alguém que sabe e desloca todos os outros para a posição dos que não sabem”*. Esta afirmação certamente contraria tudo o que o próprio Sócrates diz de si mesmo, pois ele se apresenta como aquele que nada sabe, e sua sabedoria consiste justamente no fato de ter consciência de sua ignorância, enquanto os outros pensam que sabem, mas não sabem. E isto os torna ignorantes. Pode-se dizer que a sabedoria é uma postura frente ao conhecimento. Nesta visão da postura socrática fica claro que o próprio ato de filosofar, de buscar a sabedoria já é um ato pedagógico na medida em que acontece uma mudança no interlocutor socrático. Ao iniciar o diálogo ele pensava que sabia e isto era sua ignorância, ao fim do diálogo ele parece mais sábio porque percebe-se um pouco mais ignorante, e por isso mais sábio. Mas uma observação mais atenta nos revela que a relação entre mestre e discípulo seria realmente emancipatória se Sócrates,

sutilmente, não tivesse o controle absoluto¹⁷ do diálogo desde o início até o fim. Aquele mesmo Sócrates que na *Apologia de Sócrates* apresenta-se como desinteressado de seus seguidores é visto agora (No *Mênon*) como um guia que conduz passo a passo o caminho a ser percorrido pelo discípulo. Na época atual, quando tenta-se superar a relação unilateral entre professor e aluno, onde certas práticas arraigadas na ação pedagógica precisam ser superadas, pois não condizem com a idéia de construção de conhecimento, o diálogo, aparece mais nitidamente como uma alternativa. Ninguém hoje ousaria repudiar o diálogo como meio para o conhecimento. Assim, Madrid (2002, p. 31) nos alerta que

A reconstrução de nossa prática docente tem que passar pela crítica e pela crise do modelo atual de transmissão de conhecimentos e de informação. Mas, da mesma forma, também a organização escolar. A prática docente deve ser convertida em instância de democracia, onde seja possível a invenção/reinvenção da democracia a partir da aula, da formação de uma comunidade de indagação que dialoga: questiona, elabora hipóteses, obtém consensos, reconhece dissensos etc. Já sabemos que o diálogo é o modo de proceder de cada instância de comunicação e de ação, na dimensão educativa.

Pensamos, porém, um diálogo inserido na imprevisibilidade da relação professor aluno, uma relação que rompa o paradigma da simplicidade, pois este é um paradigma que impõe ordem na relação professor/aluno e expulsa dele a desordem, a possibilidade de criar o novo. O referido texto de Kohan (2002), fazendo uma leitura do *Mênon* platônico, quando Sócrates procura provar a eficácia de seu método maiêutico e de suas idéias sobre a reminiscência do conhecimento, nos alerta para o fato de que

¹⁷ Não estou querendo dizer que o professor não deva ter um certo controle sobre o ato educativo, pois se não fosse assim não teria a responsabilidade de ensinar. O aluno, no entanto, deve ter um espaço para sua auto-educação.

Tudo seria muito bonito se Sócrates tivesse feito o que diz fazer. Mas o problema é que, de fato, Sócrates ensina e tudo o que o escravo pode fazer é deixar-se levar, mansamente, pela mão, ali onde Sócrates quer levá-lo. Assim, o caminho do escravo é o caminho de Sócrates. Mais do que um caminho de rememoração é um caminho de espelhamento do conhecimento do outro. É Sócrates que marca o caminho que vai do acreditar saber o que não se sabe até o saber, - sempre -, passando pela aporia. Tudo o que o escravo pode fazer é acompanhar Sócrates, seguir o caminho do mestre, de quem sabe, pelo menos uma coisa que ele não sabe: como percorrer o caminho do saber. É isso que o escravo aprende e que Sócrates ensina, e que é muito mais importante do que a matemática contida no exercício: aprende que o mestre sabe e que o melhor a fazer, quando se quer aprender, e não se quer perder-se, é acompanhar o caminho traçado pelo mestre; deixar-se levar, mansamente, para lá onde o outro quer ir.

O discípulo caminha no raciocínio socrático sem saber exatamente para onde ir, em contraposição a Sócrates que sabe exatamente aonde quer chegar. A educação aqui não é uma construção coletiva, onde se estabelece o confronto entre os objetivos do professor e as expectativas do aluno a partir de sua atual condição cultural. Por isso acrescenta Kohan que

O escravo apenas pode aprender o que Sócrates já rememorou; é esse saber socrático que induz ao único e verdadeiro saber que o escravo pode repetir. Não é verdade que Sócrates não transmita qualquer saber. Ele não o faz à maneira tradicional, de quem responde a pergunta do outro.

Mesmo porque não existe uma pergunta do outro, é o próprio Sócrates que pergunta, e a consequência disto é que *“depois de falar com Sócrates ele é muito mais escravo do que era no início”* (KOHAN, 2002). Assim, se Sócrates aparentemente parece ser o mestre da persuasão, em seu diálogo não existe espaço para o silêncio, para a dúvida, para o questionamento,

possibilitando ao outro um convencimento ativo. O que vemos é uma inquirição sobre um determinado tema cujo enredo final já está pré-determinado. A expectativa positiva criada em torno da palavra diálogo não corresponde exatamente ao que acontece efetivamente no diálogo socrático, pois se o meio empregado por Sócrates parece fugir daquilo que denominamos de tradicional, certamente as entrelinhas de tal empreitada filosófica não acrescenta muita novidade à relação professor/aluno. Quando falamos tradicional, nos referimos a uma postura onde o professor imbuído de um pretenso saber, ignora a existência do aluno enquanto ser histórico e possuidor também de conhecimentos, e quer transformá-lo na sua imagem e semelhança. É isto precisamente que faz Sócrates, alicerçado por uma pretensa relação que o mesmo faz transparecer nos diálogos platônicos. Nas palavras de Kohan (2002):

Sob a máscara de quem nada sabe, Sócrates é, de fato, o único que sabe o que é necessário saber e que todos os outros ignoram. Sócrates é a imagem do filósofo, do professor de filosofia, que se coloca por cima de todos os outros. Ele sabe o que os outros deveriam saber.

Na mesma linha de raciocínio, Kohan (2002) continua afirmando que

Sócrates é a imagem do filósofo erigido em legislador, que instaura a lei do que deve ser a experiência de si, da forma do encontro consigo mesmo, a figura do juiz que sanciona epistemológica, política e filosoficamente os desvios, as debilidades, as faltas dos outros. Tamanho autocentrismo epistemológico e político da filosofia e do professor. Sócrates cala os outros. Gera impotência, raiva, rancor. Todos os que falam com Sócrates perdem poder de expressão. Todos estão, depois, mais inseguros, impotentes. Ele torna a voz dos outros mais débil, quase inaudível, inapresentável. Frente a Sócrates, todos ficam enfeitiçados, ninguém consegue mais falar.

Esta idéia de partir de uma verdade absoluta está arraigada na impossibilidade de não agir racionalmente, imposta pelos próprios pensadores gregos a si mesmos. A razão se impõe como libertadora com um medo doentio, sob a ameaça dos instintos. Os instintos significam a desordem, o caos. A razão significa a ordem. Nesta perspectiva Nietzsche (1976, p. 21,22) nos chama a atenção que,

Quando não há mais remédio senão elevar a razão á condição de tirano, como fez Sócrates, o perigo de que outra coisa nos tire a liberdade não deve ser pequeno. Ante esse outro perigo a razão aparece como libertadora. Nem Sócrates nem *seus doentes gozavam* da liberdade de ser ou não racionais; isto lhes foi forçoso, era seu último remédio. O fanatismo com a reflexão grega na sua totalidade se arroja aos braços da razão, denuncia uma grande angústia; existia um perigo e restava apenas esta alternativa: ou sucumbir ou ser absurdamente racional.

Sócrates é assim um homem de seu tempo, preocupado em estabelecer um estatuto de verdade, frente ao relativismo apregoado pelos Sofistas. Talvez o diálogo platônico não passe apenas de uma maneira mais suave de apresentar as temáticas filosóficas tentando envolver o leitor nas temáticas discutidas. Não se trata aqui de fazer uma segunda condenação socrática, mas apenas de reavaliar o alcance da filosofia daquele que muitos historiadores da filosofia colocam como a encarnação da própria filosofia no contexto grego. O consenso, no meio filosófico, é que Sócrates foi pioneiro ao mostrar a estreita ligação existente entre ensino e filosofia. O fato de sua postura filosófica, que se funde com sua filosofia, não corresponder exatamente aquilo que ostenta fazer, não invalida a relação estabelecida por Sócrates entre filosofar e ensinar filosofia. De lá pra cá “... a filosofia foi vista, por muitos filósofos, como forma eminente de

pedagogia”. (OBIOLS. 2002. P.94.) Embora possamos diferenciar teoricamente a atividade do filósofo da atividade do professor de filosofia, na prática docente, a relação entre filosofar e ensinar filosofia praticamente se fundem, pois o ensino da filosofia adquire um caráter formativo/educativo, e o ensino transforma-se numa instância do filosofar.

O fato historiográfico é que mudando o foco da filosofia pré-socrática, que estava interessada na procura da ordem do universo através da *Physis* (natureza), Sócrates debruça-se sobre a condição humana como fundamento para a ação humana. Há aqui dois conceitos que se entrelaçam: A natureza humana que é racional, e a capacidade de responder sobre os motivos da ação humana. O primeiro conceito nos reporta a uma condição intrinsecamente humana, que é o ato de possuir uma razão. O segundo refere-se à capacidade de aplicação prática da razão. Na natureza as relações de causa e efeito são cegas.

Só o homem sabe o que faz antes de fazê-lo e o faz com consciência: e nem a física, nem a teologia não lhe prestam auxílio algum. [...] Só o homem se conduz com conhecimentos de fins, só ele possui os objetivos de sua escolha. (WOLFF, 1982. P. 47.)

Assim, é na antropologia socrática que repousa a idéia de que é possível ensinar filosofia, filosofando. Pensar os dois conceitos de forma separada e independente é mutilar tanto a educação quanto a filosofia.

1.3. Platão: a idéia de natureza humana e o ensino da filosofia

A questão sobre a possibilidade ou não do acesso ao ensino à filosofia, é uma discussão que remonta as concepções platônicas. Platão¹⁸ em sua *República* (2004, p. 236,237), com a idéia de se precaver da irresponsabilidade juvenil, e alertando para o perigo que o aprendizado da dialética pode trazer aos jovens, nos diz que

[...] os rapazes novos, quando pela primeira vez provam a dialética, se servem dela, como de um brinquedo, usando-a constantemente para contradizer, e, imitando os que os refutam, vão eles mesmos refutar outros, e sentem-se felizes como cachorrinhos, em derriçar e dilacerar a toda hora com argumentos quem estiver perto deles.

É óbvio que esta observação de Platão não diz respeito somente a questões intrínsecas à natureza da filosofia, mas sim também a questões sociais que envolvem confronto de gerações. Questões que delimitam papéis atribuídos a adultos e a crianças e jovens em período de formação. Para Platão, não importa nem um pouco o que as crianças são enquanto seres históricos e existenciais, e sim o que elas serão. O foco de sua existência atual está em um futuro pré-determinado, pois a infância e a juventude não significam mais do que uma passagem para o estado de adulto. Na utopia platônica as crianças se educam sob a idéia de natureza humana. Esta idéia de natureza humana é que vai determinar a atividade de cada uma no futuro, garantindo-lhe ser feliz. Pois para alcançar a justiça e a felicidade é necessário fazer aquilo para o qual a natureza dotou cada um. Assim, segundo Platão, o procedimento humano provém de três fontes principais: desejo (apetite, impulso, instinto), emoção (entusiasmo,

¹⁸ Platão nasceu em Atenas entre 428-427 a.C. e morreu entre 348-347 a.C. em Atenas.

ambição, coragem), conhecimento (pensamento, inteligência). O desejo tem sede nos rins-reservatório de energia sexual. São almas inquietas e gananciosas, absorvidas por preocupações materiais, ansiando opulência e ostentação. Sempre querem mais do que já tem. São os senhores da indústria. A emoção tem por sede o coração. São pessoas que não se preocupam tanto com a causa pela qual combatem, como pela vitória “em si mesma”. Orgulha-se mais com o poder do que a posse de riquezas. São os militares. O conhecimento tem por sede a cabeça. Seu prazer constitui-se na meditação e na compreensão, não desejam bens materiais, nem vitórias, e sim o saber. Sua vontade é mais luz do que fogo e sua aspiração suprema não é o poder e sim atingir a verdade. Num Estado perfeito as forças industriais deverão produzir, os militares deverão proteger, os versados em ciência e filosofia deverão ser sustentados e protegidos, competindo-lhes governar. Governar é uma ciência e uma arte, o governante deve dedicar a vida a esse fim, depois de longa preparação. Só um rei filósofo está apto a dirigir uma nação. Enquanto filósofos não forem reis ou reis e príncipes deste mundo não tiverem a filosofia de modo que a sabedoria e a aptidão para governar se encontrem reunidas no mesmo homem, não terminarão os males da cidade nem da raça humana.

A natureza humana enquanto elemento fundamental desta utopia platônica só é possível de desenvolver-se através da educação proporcionada pelo Estado, para que cada criança descubra a sua verdadeira função no contexto social. Ao analisar a concepção educacional de Platão intrincada em sua utopia - *A República* -, Charlot (1983, p. 45) nos adverte que

Platão não julga a divisão do trabalho em termos de estruturas ou de lutas econômicas, sociais e políticas, mas em termos de complementaridade de atividades individuais que refletem as capacidades de cada um. - A sociedade é para Platão, uma reunião de indivíduos diferentes sobre um território comum. Cada um deve exercer na cidade uma atividade conforme as suas possibilidades naturais. O destino de cada um e o equilíbrio da sociedade dependem, portanto, da justiça na alma do indivíduo. A educação deve restabelecer a justiça na divisão do trabalho; deve, portanto, formar todos os tipos de indivíduos necessários à cidade. Mas a pedagogia não se preocupa diretamente com isso; ela se diz essencialmente teoria da educação como instauração da justiça na alma. A pedagogia platônica desempenha um papel ideológico, camuflando por trás dos argumentos culturais a justificação das desigualdades sociais na divisão do trabalho: na cidade somos artesãos, guarda ou filósofo, não porque as estruturas sociais não igualitárias o exigem, mas porque cada um recebeu uma educação de acordo com suas aptidões naturais.

Trata-se de uma concepção que poderíamos denominar tradicional, pois alicerça todas as relações sociais, e por extensão o papel da educação, a partir da idéia de indivíduo, possuidor de uma determinada natureza, para a qual toda atividade do Estado converge. Através desta idéia de natureza humana o indivíduo é visto como acabado, pronto ao nascer, precisa, entretanto do Estado como meio para se tornar aquilo que ele potencialmente já é. Ou seja, o futuro já está no presente em forma de potência, portanto o presente é apenas uma passagem para algo que já está definido desde o nascimento do indivíduo. Na utopia educacional platônica, a cada fase que a criança passa lhe é proporcionada um tipo de formação com um conteúdo específico, nos quais a filosofia e a capacidade de argumentação só poderá ser apresentada aqueles que, com a idade adquirem maturidade para usá-la. O auge deste processo é a formação do rei-filósofo. Este, segundo Platão (1996, p. 150), mantém

[...] todas as suas paixões em perfeita tranqüilidade, tendo sempre a razão como guia, contempla incessantemente o que é verdadeiro, divino, imutável e está acima das crenças vulgares.

É curioso chamar a atenção para o fato de que nesta concepção platônica nem todos os seres humanos tem acesso à filosofia, não por uma questão circunstancial (política, social, cultural ou religiosa), mas pela característica de sua alma. Assim justifica Platão (2004, p. 181): “... *se quiseres distinguir a alma filosófica da que o não é, observarás se, desde nova, é justa e concordata ou insociável e selvagem.*” O acesso ao conhecimento filosófico não é fruto apenas de uma livre decisão racional. Se alguém nascer com alma de bronze - que determina os seres humanos pelo mundo prático – necessariamente para eles a filosofia não terá nenhum atrativo, nenhuma utilidade prática. O que pode soar como pejorativo na realidade atual – a idéia de inutilidade – na utopia platônica é característica de uma alma de ouro, determinada pela natureza para governar sabiamente. O útil refere-se ao mundo prático, ao mundo que atende as necessidades do corpo, ao contrário o inútil, está relacionado com a alma, com as essências. Seria absurdo para Platão o que muitas vezes se faz com a filosofia atual, quando se quer achar uma utilidade para a mesma. Tudo o que é útil é meio para outra coisa. Colocar a filosofia como meio é descaracterizá-la. Na visão platônica a educação – cujos meios materiais são fornecidos pelo Estado – constitui-se no meio que possibilita a formação do rei-filósofo. Na formação do rei-filósofo não há uma cisão entre filosofia e educação (pelo menos na educação do rei-filósofo), e sim complementaridade. A filosofia, através da dialética, é parte e ao mesmo tempo o fim da formação do rei-

filósofo. É preciso que a filosofia e a política estejam no mesmo ser, para que o governante seja justo.

[...] são os filósofos a que nos referimos quando ousamos afirmar que são eles que devem governar, a fim de que, uma vez esclarecidos, possamos defender-nos, demonstrando que a uns compete por natureza dedicar-se à filosofia e governar a cidade, e a outros não cabe tal estudo, mas sim obedecer a quem governa. (PLATÃO, 2004, p. 171)

Só o filósofo, que concebe racionalmente as formas perfeitas que habitam o mundo das idéias, é capaz de perceber a essência dos seres. Só ele pode voltar ao fundo da caverna, onde os homens permanecem aprisionados às ilusões dos sentidos, e libertá-los de sua condição de prisioneiros. O filósofo, personagem do mito da caverna, tem uma missão libertadora, e porque não dizer pedagógica, mesmo que no sentido tradicional desta acepção. Tradicional porque os outros não têm muito a dizer àquele que vislumbrou a realidade em sua essência. Resta apenas calar, absorver e seguir. Como se poderia questionar aquele que transcendeu ao contingente alcançando o absoluto?

Na utopia platônica o acesso à filosofia não está ligado nem a questões históricas ou sociológicas, nem tampouco a questões que dizem respeito a características próprias da filosofia, e sim a idéia de que a natureza humana é que possibilitará o aprendizado da filosofia. Pela própria característica da alma do indivíduo é que existe ou não a possibilidade de avançar no processo educacional que possibilita as almas de ouro chegarem a ser reis-filósofos. A educação tem aqui um papel fundamental na atualização de uma essência que estava em forma de potência. Há aqui uma

relação de complementaridade entre educação e filosofia, na medida em que a última é componente fundamental na formação dos reis-filósofos, embora a educação, em seu sentido de transformar em ato o que está em potência nos indivíduos, afete a criança desde a mais tenra idade. Se o termo dualismo se caracteriza consensualmente como a coexistência de dois princípios irreduzíveis, o acesso à filosofia, no caso platônico, é trespassado pela idéia de natureza humana, sendo que aqueles que não tem acesso a mesma são felizes sem ela. Pois a felicidade do indivíduo, segundo Platão, é o resultado de cada um fazer aquilo para o qual a natureza lhe dotou. Duas idéias irreduzíveis, no entanto, aparecem quando Platão (2004, p. 183), na *República* procura definir quem é o filósofo. Quando Glauco pergunta a Sócrates, afinal quem são os filósofos, Sócrates responde que existem:

[...] de um lado, os que amam os espetáculos, as artes e são homens práticos; e, de outro, aqueles a quem nos referimos no nosso discurso, os únicos a quem com razão podemos denominar filósofos.

Esta pequena referência feita na citação acima sobre a diferença entre o filósofo e o homem prático, é a ponta de um iceberg que separa teoria e prática, num dualismo que, através da educação, tanto homem prático como o filósofo, descobre sua natureza e a função que vai desempenhar para a construção de uma cidade justa. Se não há um dualismo entre a filosofia e a formação do rei-filósofo, não podemos dizer o mesmo quando se trata da formação do homem prático. Este segundo Platão “... *conhece as coisas belas, mas não conhece a beleza em sua essência e não é capaz de seguir*

aos que poderiam levá-lo a esse conhecimento...”. O homem prático não percebe a essência das coisas e pior do que isto é incapaz, o que nos diz que ele não tem possibilidade mesmo que quisesse, de aprender com aquele que vê o mundo através de suas essências, em outros termos o chamado filósofo.

1.4. O dualismo entre filosofia e ensino

A história da filosofia nos ensina que com o fim da idade média, mais precisamente na idade moderna, a filosofia passou a vincular a existência humana ao processo de desenvolvimento cognitivo, superando os momentos anteriores da história onde à criança era barrado o trabalho cognitivo.¹⁹ O ensino da filosofia encontrou um novo interesse somente na modernidade, criando a possibilidade de seu ensino ter início em idade mais prematura, do ponto de vista cronológico. Historicamente esta discussão dá-se no momento em que se iniciam os sistemas nacionais de ensino, com sua democratização.

Neste contexto, a questão levantada por Kant²⁰ sobre o ensino da filosofia dá-se em outro patamar de discussão porque o próprio Kant já

¹⁹ Em termos de concepção filosófica é a teoria kantiana que fundamenta uma outra visão sobre a infância. Anteriormente, referindo-se ao conhecimento, Locke havia concebido que o conhecimento era impresso em nossas mentes, metaforicamente compreendida como uma tabula rasa. Esta concepção da mente como tabula rasa pode ter condicionado um determinado tipo de relação com a criança onde a mesma era alguém a ser moldado, sendo sua mente passiva e não ativa como posteriormente concebeu Kant.

²⁰ Immanuel Kant nasceu em 22 de abril de 1724 em Königsberg, Prússia. Morreu em 12 de fevereiro de 1804.

havia superado esta visão estreita de infância²¹ apregoada por Platão. Nas palavras do próprio Kant (1985, p. 100),

O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo se a direção de outrem.

Se até então o termo infância estava associado à condição de ser cronologicamente uma criança, Kant (1985), em seu texto “*Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?*”, faz uma dissociação importante ao separar o conceito de *menoridade da razão* e o conceito de *infância*. Kant desloca o problema da menoridade de uma questão simplesmente ligada ao transcorrer do tempo, para uma questão de maturidade psicológica, de tomar as rédeas de suas próprias ações. Esta concepção abre a possibilidade para que seres humanos numa tenra idade possam aprender a serem autônomos, donos de seu próprio destino. Segundo Kant os *seres humanos menores* não só não crescem como não deixam as crianças crescerem, impedindo que elas aprendam através das quedas e dos riscos que as tentativas lhes proporcionam. Assim a menoridade do entendimento se aplica quase que exclusivamente ao adulto mandrião, que tem todas as possibilidades de se emancipar e chega a conclusão que é melhor ser menor.

Retomando a questão do ensino da filosofia, nos alerta Guido (2000, p. 85) que

²¹ Etimologicamente a palavra infância, derivada do latim significa dificuldade ou incapacidade de falar, mudez; infância, meninice, primeira idade dos animais; [...] conforme o Dicionário Eletrônico Houaiss da língua Portuguesa. São Paulo: Objetiva, 2001.

A discussão sobre o ensino da filosofia seja para as crianças, seja para os adolescentes, deve levar em conta a reflexão Kantiana, porque o filósofo na mesma medida em que defende a instrução da criança também alerta para que não sejam antecipados os anos de vida pelo conhecimento.

Ao mesmo tempo em que é um renitente defensor da instrução cognitiva em relação à criança, quando se trata do ensino da filosofia, Kant levanta as dificuldades que esta tarefa apresenta não só em relação à criança e ao jovem, mas a todo aquele que se aproxima da filosofia afim de ensiná-la a alguém. Ao afirmar que dentre “... *todas as ciências racionais (a priori), portanto, só é possível aprender Matemática, mas jamais Filosofia (a não ser historicamente)*”, Kant (1980, p. 407) nos sugere que não podemos aprender filosofia de maneira filosófica e sim de maneira histórica. A filosofia mesma seria inacessível. Ao definir a filosofia como uma ciência possível, que não é encontrada em parte alguma, Kant (1980, p. 407,408) nos alerta que

Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus próprios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os.

Segundo Guillermo Obiols (2002. P. 77), das idéias de Kant podemos dizer que ele não é um

formalista que preconiza que se deve aprender um método no vazio ou uma forma sem conteúdo; tampouco se segue que Kant tivesse avalizado a idéia de que é necessário lançar-se a filosofar sem mais, nem muito menos a idéia de que os estudantes deveriam ser impulsionados a pensar por si mesmos, sem necessidade de se

esforçar na compreensão crítica da filosofia, de seus conceitos, de seus problemas, de suas teorias etc .

Então para Kant não se pode *aprender filosofia*, por que não há um saber filosófico aceito (como há um saber matemático), senão tentativas de saber filosófico. Este filosofar, entretanto, apresenta-se como uma atividade menor e provisória visto que seu objetivo final é descobrir uma única senda. Afirma-nos ainda Kant (1980, p. 407) que

“ A *filosofia*,é pois, o sistema de todo o conhecimento filosófico. É necessário tomá-la objetivamente caso se compreenda por Filosofia o arquétipo para se julgar todas as tentativas de filosofar; este arquétipo deve servir para julgar toda a filosofia subjetiva, cujo edifício é freqüentemente tão diversificado e tão mutável.

Na visão kantiana a história da filosofia é constituída de *tentativas* de filosofar. Ensinar filosofia seria então, através de um arquétipo de filosofia, julgar estas tentativas de filosofar, que se apresentam ao longo da história de maneira diversificada e mutável. Em outras palavras, para exercitar o seu talento filosófico, ao filósofo só é possível considerar todos os sistemas de filosofia como história do uso da razão.

No contraponto dessa afirmação, Hegel²² nos diz que compreender devidamente a relação entre o mundo preexistente da história e transformá-lo no ato de sua posse , permite “...*alcançar como pelo estudo da história desta ciência somos iniciados no conhecimento da própria*

²² Hegel nasceu em 27 de agosto de 1770 em Stuttgart. E morreu em 1831.

ciência".(HEGEL, 1980, p. 323). O referido autor nos diz que "à primeira vista, a história parece ser uma sucessão de fenômenos contingentes, isolados, e que só do tempo recebem o nexos que os prende" (HEGEL, 1980, p. 324).. Entretanto, tudo "... na história, tem significado só pela sua relação com algum fato geral e em virtude de sua ligação com ele; descobrir este fato geral chama-se compreender o seu significado". (HEGEL, 1980, p. 324) Assim,

[...] a história da filosofia não se limita a expor os fatos externos, os acontecimentos acidentais que formam o seu conteúdo, mas procura demonstrar como este mesmo conteúdo, embora pareça desenvolver-se historicamente, na realidade pertence à ciência da filosofia: a história da filosofia é, também ela, científica, e converte-se, pelo que lhe é essencial, em ciência da filosofia". (HEGEL, 1980, p. 324.)

Em contraposição a idéia kantiana que argumenta não podermos aprender filosofia devido caráter provisório das filosofias existentes, Hegel (1980, p. 333,334) nos diz que

Por mais diversas que sejam as filosofias, uma coisa têm sempre de comum: o serem filosofias. Por conseguinte, quem tiver estudado e compreendido uma filosofia, contanto que seja filosofia, por isso mesmo compreendeu a filosofia. Aquela maneira enganadora de raciocinar que somente olha a diversidade, por aversão e medo do particular no qual só se atua o universal, não conseguirá nunca captar e reconhecer esta universalidade. Eu equiparo tal maneira de raciocinar a um doente a quem o médico tivesse aconselhado a comer fruta, e que tivesse diante de si cerejas, ameixas, uvas, mas que por pedantismo se recusasse a tomá-las pela simples razão de que nada do que lhe haviam oferecido era fruta, senão cerejas, ameixas ou uvas.

No entanto a defesa que Hegel faz do conteúdo não “... *deveria servir de aval às posturas que explícita ou implicitamente entendem que aprender a filosofia é um ‘aprender ao pé da letra’, aprender de memória ou aprender servilmente as idéias de um filósofo*” (OBIOLS,2002. P. 80).

Esta discussão sobre os dualismos que envolvem o ensino da filosofia transcende o nível teórico e avança no terreno prático onde o professor efetivamente leciona filosofia. Para que a filosofia esteja viva na relação professor/aluno no interior da sala de aula, é necessário compreender e administrar na prática docente, o dualismo entre a filosofia e seu ensino. É como vislumbrar em um instante a história da filosofia com seus filósofos e as temáticas atuais que inquietam a nossa contemporaneidade. Através da experiência desta aproximação é que podemos pensar na possibilidade da existência de saberes docentes da ação do professor de filosofia no ensino médio. Subentendido a eliminação ou não do referido dualismo, percebemos concepções de ser humano. Concepções que nesse caso oscilam entre autonomia de pensamento e alienação de um indivíduo no pensamento do outro. Só é possível filosofar a partir de uma razão que se liberta no e através do diálogo. Sem refletir sobre o dualismo entre filosofia e ensino, não há possibilidade de diálogo. Vivenciando o referido dualismo, é possível, no caso da filosofia, filosofar. O filosofar dá-se na ação. No processo criativo de discussão coletiva, no encontro e desencontro de idéias e conceitos. E este processo confunde-se com a formação de um ser humano melhor, mais justo e mais feliz. Embora a filosofia apareça na história da humanidade em data e lugar bem determinado, ela insere-se num processo de formação que instaurou-se desde o momento em que o

homem tomou consciência de sua condição humana, que é o momento em que sua ação o levou a questão do saber.

No capítulo a seguir, partimos da idéia de uma concepção de ser humano que se constrói na ação, e que para construir-se precisa saber, estando por isso condenado a aprender. Este aprender apresenta-se de duas maneiras: de forma objetiva (através de uma sociedade pré-existente) e de uma forma subjetiva (através da capacidade de racionalização do sujeito). Mostraremos que a institucionalização da ação humana só é possível na constante tensão entre estas duas dimensões. Assim, se a institucionalização da ação é viável, igualmente é viável pensar a ação docente como passível de ser compreendida em sua forma institucionalizada através da ação do professor em sala de aula. Esta situação gera a possibilidade de pensar saberes docentes que são compartilhados pelos professores.

CAPÍTULO II - A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE HUMANA: ENTRE A SUBJETIVIDADE E A INSTITUCIONALIZAÇÃO

Ao definir-se o homem não só se auto-objetiva, condição essencialmente humana, mas também define as suas possibilidades de ação. A auto-produção humana, como nos afirmam Berger e Luckmann (1985, p. 75), é sempre e necessariamente uma realização social. Com base na afirmação acima deduz Berger e Luckmann (1985, p. 75) que: “*Assim como é impossível que o homem se desenvolva como homem no isolamento, igualmente é impossível que o homem isolado produza um ambiente humano*”. Temos aqui o entrelaçamento intrínseco entre o que é essencialmente humano e a condição de ser social. É quando percebemos na ação humana que o “... *homo sapiens é sempre, e na mesma medida, homo socius*”. (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 75). Pelo fato de concluir o seu desenvolvimento orgânico depois que se separa biologicamente de sua mãe, o organismo humano, para completar seu desenvolvimento, necessita da relação com o meio ambiente, sendo que o processo de se tornar homem depende desta relação. Mesmo que a possibilidade de ser humano seja intrínseca a espécie humana, ele verdadeiramente completará este processo na sua relação com o meio ambiente. Nas palavras de Berger e Luckmann (1985, p. 75): “*Não apenas a sobrevivência da criança humana depende de certos dispositivos sociais, mas a direção de seu desenvolvimento orgânico é socialmente determinada*”.

É indispensável ressaltar, no entanto, que neste processo não há uma relação determinista entre o meio ambiente e as repostas do organismo humano, pois mesmo sendo a humanização variável em sentido sócio-

cultural, “... *não existe natureza humana no sentido de um substrato biologicamente fixo, que determine a variabilidade das formações sócio-culturais*”. (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 72). Poderíamos dizer que a natureza acabou toda a sua obra, menos o homem. Apenas o entregou a si mesmo para que se completasse por si próprio. A imperfeição humana é o seu grande trunfo quando pensamos nas transformações históricas que somos ao mesmo tempo autores e atores, pois sabendo-se incompleto o homem se põe a caminho da perfeição, mesmo sabendo que jamais irá encontrá-la, e que se algum dia porventura a encontrasse seria o seu fim. Esta caminhada, porém o homem não a faz de forma solitária e individual, pois ao nascer encontra um mundo pré-existente que já está estruturado. Como nos lembra Lucien Sève, citado por Charlot (2000, p. 52): “... *a essência originária do indivíduo humano não está dentro dele mesmo, mas, sim, fora, em uma posição excêntrica, no mundo das relações sociais*”. Assim a condição humana é ser ausente de si mesmo, carregando esta sua condição na forma de desejo, um desejo de si mesmo, do que lhe falta, do que é impossível saciar. Nesta caminhada sabe que completar-se seria o fim de sua humanização. Neste contexto, nascer é

[...] penetrar nesta condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. (CHARLOT, 2000, p. 53)

Esta condição humana nos leva a inferir que o homem, para trilhar o caminho de humanização, está condenado a aprender.

Aprender para construir-se, em um triplo processo de 'hominização' (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). (CHARLOT, 2000, p. 53)

Este aprender, todavia, não é um ato intelectual isolado ignorando o sentido social e as atividades de interesse comum. Enquanto isolado este ato deixa de ser educativo, pois contradiz o seu próprio fim. Sendo que o fim da educação, de modo geral, nos afirma Anísio Teixeira, na introdução ao livro *Vida e Educação de Dewey*, é

[...] levar os educandos a ter as mesmas idéias que prevalecem entre os adultos, e, assim, como membros reais de um grupo social, dar às coisas e aos atos o mesmo sentido que os outros. (DEWEY, 1978, p. 27).

Não sendo então, um ato simplesmente impositivo os significados e condutas compartilhadas que formam a cultura encontram-se tanto nas instituições, costumes, objetos e formas de vida quanto nas representações mentais que os indivíduos e os grupos elaboram. Compartilhamos um movimento dialético entre reprodução e transformação de significados que nos faz entender a relação ativa do indivíduo na sua cultura. Entretanto nos afirma Sacristán (1999, p. 70.) que:

Embora a ação humana sempre incorpore criatividade, singularidade e originalidade e seja, por isso, imprevisível, de certa forma deixa pegadas e assegura 'roteiros', esquemas ou rotinas para as ações posteriores, cada ação do sujeito incorpora a experiência passada e gera a base para as seguintes, que já não podem partir do nada.

Segundo Sacristán (1999, p.88) esses esquemas coletivos “... *são marcos consolidados pelas idéias, pelos modos de fazer e pelas opções de valor, campo endurecido de emaranhados e regras de jogo...*”.

O conhecimento da história humana nos ensina que a existência do homem decorre de um contexto de ordem, direção e estabilidade. Como o mesmo não é um ser programado biologicamente e transcende ao mundo da natureza, cujas regras são imutáveis, ele vive no mundo da liberdade. Esta estabilidade decorre especificamente do fato de que uma determinada ordem precede qualquer crescimento humano individual. O caráter “artificial” desta ordem que acima nos referimos impede que o homem se aproxime do fechamento a que está submetida a existência animal. Entretanto, apesar deste fato, essa ordem é capaz de garantir o rumo e a estabilidade para a maior parte dos procedimentos humanos, embora a “...ordem social exista *unicamente* como produto da atividade humana”.(BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 76). Complementam Berger e Luckmann (1985, p. 76), afirmando que:

Tanto em sua gênese (ordem social resultante da atividade humana passada) quanto em sua existência em qualquer instante do tempo (a ordem social só existe na medida em que a atividade humana continua a produzi-la) ela é um produto humano.

Temos assim o fato de que a “... *inerente instabilidade do organismo humano obriga o homem a fornecer a si mesmo um ambiente estável para sua conduta*”. (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 77). Embora sabendo que nenhuma ordem social existente possa ser originada de *fatores*

biológicos, a necessidade da ordem social enquanto tal provém do equipamento biológico do homem, mesmo que por sua deficiência.

O fato de este ambiente estável provir de um ato humano coletivo, não deixa de colocar este mesmo ser humano como um ser que se forma na ação. Sacristán (1999, p. 31), fazendo referência à concepção de Arendt sobre a ação humana diz: “... *pode-se dizer que o agir é condição do ser humano – pois uma vida sem ação deixou de ser vida humana*”. Na mesma proporção em que o ser humano se humaniza na ação, esta atividade humana está sujeita a produzir hábitos. As vantagens dos hábitos residem no fato de que eles proporcionam economia e esforço empregado na feitura de tarefas e na tomada de decisões. Ao oferecer um fundamento estável no qual a atividade humana pode prosseguir com o mínimo de tomada de decisões durante a maior parte do tempo, liberta energia para decisões que podem ser necessárias em certas ocasiões para pensar projetos futuros. Segundo Berger e Luckmann (1985, p. 78) o hábito se relaciona com a ação na medida em que este “... *fornece a direção e a especialização da atividade que faltam no equipamento biológico do homem, aliviando assim o acúmulo de tensões resultantes dos impulsos não dirigidos*. Não podemos inferir deste fato a idéia de que o homem fica nulo em sua criatividade mediante a instauração de hábitos em sua prática hodierna. Segundo Berger e Luckmann “... *o fundamento da atividade tornada habitual abre o primeiro plano para a deliberação e a inovação*” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p.78). Em outras palavras, a criação do novo depende da formação do hábito que se construiu ao longo da ação humana. O hábito, enquanto tal, entretanto, mantém o sujeito a nível

individual, destacado, mesmo que hipoteticamente, de qualquer interação social. O hábito precede toda a institucionalização. Assim é que a “... *institucionalização ocorre sempre que há uma tipificação recíproca de ações habituais por tipos de atores*”. (BERGER; LUCKMANN, 1985,p.79) Assim, Berger e Luckmann (1985, p. 79) prosseguem afirmando que :

As tipificações das ações habituais que constituem as instituições são sempre partilhadas. São acessíveis a todos os membros do grupo social particular em questão, e a própria instituição tipifica os atores individuais assim como as ações individuais.

É fundamental esclarecer que essas tipificações das ações são construídas no curso de uma história partilhada entre os seres humanos, não podendo ser criadas individual nem instantaneamente. As instituições, por suas características controlam a conduta humana determinando padrões previamente definidos de conduta, que as conduzem em uma determinada direção em detrimento de outras. O que infere-se que quando uma parte da atividade humana foi institucionalizada significa que esta parte foi colocada sob controle social. Da perspectiva do indivíduo verifica-se que a vantagem mais importante reside no fato de que cada qual será capaz de prognosticar as ações de outrem. Não se trata mais só de uma ação individual, mas sua “...*vida conjunta define-se agora por uma esfera ampliada de rotinas supostas naturais e certas*”. Berger e Luckmann seguem dizendo que cada “...*ação de um deles não é mais uma fonte de espanto e perigo potencial para o outro*”. (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 83) Este caráter de previsibilidade nos mostra que as instituições estão aí queiramos ou não e não podemos fingir que não existem, pois elas são capazes de resistir às

tentativas empreendidas pelos agentes racionais no sentido de prostrá-las. Cabe-nos, no entanto, lembrar que a “... *relação entre o homem, o produtor, e o mundo social, produto dele, é e permanece sendo uma relação dialética...*” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 87).

É nesta relação conflituosa entre uma realidade que se objetiva fora da individualidade humana e o ser humano enquanto ser de ação racional é que procuraremos situar a ação pedagógica empreendida pelo professor no contexto educacional.

2.1. A institucionalização dos saberes da ação pedagógica

Ao dissertar sobre os tipos de saberes inerentes ao ofício de professor, Gauthier (1998, p.29) enumera ao todo seis saberes. O saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, os saberes experienciais, e por fim os saberes da ação pedagógica. O *saber disciplinar* não é produzido pelo professor, mas pelos pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento. Ele faz parte dos conhecimentos disponíveis a serem ensinados. Sabemos, entretanto, que a posse de saberes disciplinares não produzem por si só o saber docente, embora eles sejam indispensáveis para que a mesma aconteça. O *saber curricular*, por seu lado, é o saber selecionado e organizado pela escola, entre os saberes produzidos pelas ciências. A escola transforma assim estes saberes em programas escolares. O *saber das ciências da educação* é entendido por Gauthier (1998, p. 31) como aquele que abarca

[...] um conjunto de saberes a respeito da escola que não é conhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros de outras profissões. É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria.

O *saber da tradição pedagógica* instala-se a partir do século XVII, quando o professor deixa de ministrar aula individualmente e passa a trabalhar ensinando simultaneamente para vários alunos. Ao longo da história da profissão foi se cristalizando determinada maneira de ministrar o conteúdo disciplinar, o que acabou formando uma tradição pedagógica que vem desde as nossas recordações da infância até o cotidiano das escolas atuais. O *saber experiencial* nos indica a experiência individual do educador no cotidiano da sala de aula ao longo de sua ação pedagógica. São experiências que infelizmente ficam limitadas ao contexto de uma turma determinada, numa determinada escola. Os limites deste saber se situam no fato de que seus pressupostos e argumentos não são verificados através de métodos científicos. E por fim os *saber da ação pedagógica*. Estes saberes são os saberes experienciais tornados públicos e testados pelas pesquisas realizadas no seio das classes escolares. Há aqui neste saber um campo aberto para pesquisa e discussão para com o intuito de aperfeiçoar a formação docente. Gauthier (1998, p. 34) nos alerta que os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são

[...] atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado,

visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

Gauthier entende que para a profissionalização do ensino é fundamental identificar os saberes da ação pedagógica a fim de levar outros atores aceitarem a pertinência desses saberes. Por isso ele indaga: “... *como a população em geral poderia reconhecer a pertinência e a especificidade de um saber pedagógico de alto nível se os próprios docentes não o fazem?*” (GAUTHIER, 1998, p. 35).

Colocar em pauta a discussão sobre a ação docente é direcionar o olhar para as práticas educativas, como elas se cristalizam enquanto experiências pessoais e, indo mais além, como esta experiência pessoal é compartilhada com outros profissionais da área, passando do hábito (nível individual) para a institucionalização (tipificação mútua de ações freqüentes dos professores no exercício de sua profissão). As práticas educativas²³, como as concebemos hoje, dão-se no contexto da sala de aula. Sala de aula interpretada como ambiente complexo²⁴. Como a complexidade se diferencia do que chamamos de complicado, pois o que é complicado pode reduzir-se a um princípio simples, não podemos ignorá-

²³ Na educação é necessário ter-se um projeto explícito de transmissão da cultura. Há de se distinguir entre a inserção cultural que é socialização, e o processo educacional, que tem a ver com o papel da instituição escola no contexto educacional. Nóvoa citando Philippe Ariès, diz que a idade média esqueceu a Paidéia grega. Não existia na época medieval a idéia de educação, pois o grande acontecimento em termos educacionais da idade moderna foi o reaparecimento da preocupação educativa. (NÓVOA,1991. P.110)

²⁴ Perrenoud, tomando como base Morin, define complexidade como algo que está na base, que constitui a natureza das coisas, do pensamento e da ação. Diz também que ela é feita da *irrupção dos antagonismos no centro dos fenômenos organizados*, e por fim afirma que para dominar a complexidade, teremos que pensar estas contradições de forma conjunta. (PERRENOUD,2001.P. 31). Gauthier percebe o ensino como uma tarefa complexa que força o professor a julgar, a agir e, portanto tomar decisões muitas vezes em situação de emergência, tarefa que exige constante reflexão.(GAUTHIER, 1998. p. 341)

la, nem nos livrar dela. Temos que entendê-la como parte constitutiva do contexto da ação educativa na escola. Assim percebemos que no ambiente da sala de aula convivem por um lado a subjetividade humana através da ação racional do professor e por outro a institucionalização da ação, deste mesmo professor, que é compartilhada pelos demais docentes através de tipificações que tornam a atividade docente possível de ser pensada do ponto de vista científico, visto que podemos fazê-la sair do ostracismo da sala de aula. A tensão estabelecida através destas duas realidades estimula uma discussão de fundo sobre a relação entre teoria e prática, pois ao pensar a possibilidade de discutir do ponto de vista científico a ação docente pensamos na possibilidade de que a ação docente possa ser enquadrada em determinados preceitos teóricos que a oriente e guie, que tenha um caráter universal, visto que esta é uma característica das teorias. Temos que pensar também que o professor é um profissional teórico-prático que, mergulhado no ato educativo de forma intencional, precisa a todo instante tomar decisões, que envolvem discernimento teórico e capacidade de reflexão. Entretanto, mesmo sendo a razão persuasiva, ela não é determinante para a ação, ou seja, a razão sozinha não desencadeia a ação. O que proporciona a ação é a combinação de desejo e razão. As ações humanas necessitam então de três elementos básicos, quais sejam: Teoria, prática e intenções. Como nos sugere Madrid (2002, p. 29.) “... *trata-se de unir paixão e razão, a razão como um guia que me aclare e me ajude a decidir, e as paixões, os sentimentos, como um motor que nos impulsione e nos dê força para mudar*”. Além de envolver paixão e razão a ação docente suscita questões epistemológicas, quando discute os fundamentos lógicos, o valor e o alcance da aproximação entre estas duas dimensões da

ação humana, teoria e prática. A primeira expressão desta questão se manifesta de fato na percepção do distanciamento entre o que é a realidade e o que deveria ser. Manifesta-se concretamente naqueles que percebem a realidade em movimento, anseiam por transformações e acham que é possível alcançá-las. Ao perceber a relação teoria/ prática pela ótica daqueles que Sacristán denomina de *práticos*, a teoria está quase sempre defasada em relação à prática, pois não responde aos desafios da realidade. Como nos ilustra Sacristán (1999, p. 25):

O reflexo antiteórico que certos setores do magistério mostram, em algumas ocasiões, baseia-se, freqüentemente, em avaliações como: distância, incongruência, incompreensão da linguagem., inutilidade da teoria para a prática.

Por outro lado, da ótica dos teóricos, a questão está vinculada a uma atitude epistemológica...

[...] que sustenta que o trabalho da ciência é buscar as leis gerais que necessariamente teriam que romper com a experiência cotidiana ou com o particular que caracteriza a prática, pois enquanto esta se refere ao singular, ao factual, ao ideográfico, a teoria aspira à generalidade da explicação nomotética'. (SACRISTÁN, 1999, p. 25).

Estas duas posturas epistemológicas, em separado, não produzem qualquer tipo de transformação, nem ajudam a perceber as particularidades da ação docente. O trabalho produzido por Sacristán vem ao encontro da necessidade de relativizar estas duas posturas, para que se possa produzir uma teoria engajada e uma prática reflexiva. Segundo o mesmo autor:

“Uma epistemologia que queira dar conta dos comportamentos na educação e da prática dos professores, em particular, deve sair da perspectiva racionalista pura e do positivismo científico; precisa da consideração e do estudo da articulação de três categorias básicas: conhecimentos, formas de fazer e componentes intencionais ou morais. (SACRISTÁN, 1999, p. 49).

Os componentes intencionais são parte constitutiva da ação humana, visto que só os humanos situam-se no campo da ética e dos valores. Percebendo o ato educativo como intencional e por isso contendo objetivos delimitados entendemos que é a partir do agente da ação educativa que podemos compreender com mais propriedade a relação teoria e prática. Seguindo na perspectiva de Gimeno Sacristán em seu livro *Poderes instáveis em educação* percebe-se que o resgate do sujeito é o ponto de partida para compreender as interações entre teoria e prática na educação. Assevera-nos ele que, “*executar ações, querer fazê-las e pensar sobre elas são três componentes básicos entrelaçados da atividade do sujeito*”.(SACRISTÁN, 1999, p. 48). A ação deste mesmo sujeito supõe compreensão e pensamento como algo indissociável a esta mesma ação. O sujeito enquanto portador de uma racionalidade (não é uma racionalidade explicativa) compreende um

[...] método que pressupõe o exercício de certas faculdades, o uso das informações disponíveis utilizadas de forma mais adequada, fundamento as crenças do melhor modo possível (...) e procurando a coerência entre os fins pretendidos, as crenças e os meios empregados. (SACRISTÁN, 1999, p. 62).

Não concebemos aqui um tipo a priori de racionalidade que transforme o professor num especialista e nem uma racionalidade que o coloque como intermediário do saber científico. O professor está inserido num contexto de comunicação onde as ações são decididas através da comunicação entre os agentes e sua capacidade de argumentar. O que está em pauta quando se fala de razão na ação, não é uma racionalidade técnica / instrumental, fala-se de uma racionalidade dialógica, longe do ideal cientificista que supõe a pretensão de um controle da ação. Esta ação do educador supõe o discernimento de três dimensões bem definidas que se entrelaçam no fazer pedagógico. Assim, a ação do sujeito em relação ao contexto em que está inserido é permeada de *teoria*, ou seja: o componente cognitivo (consciência, conhecimento pessoal); pelo *impulso* que é o componente dinâmico (motivos intenções) e o *saber fazer* que é o componente prático (experiência do saber fazer pessoal). No processo da ação docente estes elementos não têm sempre a mesma preponderância, pois as ações nem sempre surgem dos mesmos, por vezes partem do professor, outras são sugeridas ou impostas. É preciso tomar como ponto de partida a idéia de que no sujeito o conhecer, o pensar tem uma só substância, possuem uma mesma natureza. Por isso nos afirma Sacristán (1999, p. 50) que o

[...] primeiro significado que deve ser contemplado na relação entre teoria e prática é o de sua indefectível proximidade e coexistência no plano da subjetividade, no sentido de que o pensamento é uma peculiaridade reflexiva da ação. Somos reflexivos, porque adquirimos consciência do que fazemos.

E esta característica recoloca a questão da relação teoria/ prática, no sentido de que o mais importante

[...] não é a passagem da teoria à prática, como se naquela estivesse contido o modelo das boas realizações, mas sim a mudança da racionalidade-irracionalidade à racionalidade possível, da rotina e inconsciência à reflexão. (SACRISTÁN, 1999, p. 50)

Assim, quando o professor conta suas experiências, ele o faz mediante suas representações mentais sobre o fato narrado. Há uma diferença entre aquilo que faz e a narração feita.

O esquema da ação não é a ação mesma. Assim como um esquema de um motor não é o motor nem a materialidade das operações para montá-lo e desmontá-lo”. (SACRISTÁN, 1999, p. 52). “Os esquemas são uma manifestação do pensamento que permite representar, examinar, reelaborar, comunicar e projetar essa ação e outras parecidas. (SACRISTÁN, 1999, p. 53)

O saber/fazer nas ações práticas, no âmbito da educação, são permeadas de esquemas, pois existe uma aproximação entre fazer e ouvir a narrativa sobre o fazer, na medida em que representamos essas ações por seus esquemas que nós assimilamos ou elaboramos. Esta possibilidade nos indica que, em certo sentido, é possível “... *aprender a prática sem realizá-la, simulando-a, vendo-a ou lendo-escutando narrações sobre ela*” (Sacristán, 1999. P. 50). Sacristán diferencia **destreza prática** de **esquema** dizendo que a primeira exige a garantia da experiência individual inserida em situações particulares. A destreza prática não se pode ensinar, pois pelo fato de estar ligada às condições concretas do contexto da prática. Assim,

na relação entre teoria e prática na ação do professor como sujeito reflexivo,

Seria ridículo renunciar à bagagem de informação acumulada, argumentando que o professor só se forma na prática, mas seria igualmente errôneo esperar que todo esse conhecimento substituísse a prova da experiência. (SACRISTÁN, 1999, p. 54)

O fato de não poder pensar de forma afastada e isolada o binômio teoria/prática, possibilita que se construa um *repertório de esquemas de ação*, constituindo-se assim um depósito de sua experiência teórico/ prática que facilita o decorrer da ação docente.

A ordem propiciada pela estrutura dos esquemas, aplicada com uma certa flexibilidade, segundo as circunstâncias, compõe o profissionalismo como um ofício –arte, que se expressa em um saber fazer com base cognitiva e um significado relacionado com suas intenções e motivos. (SACRISTÁN, 1999, p. 55)

Mesmo sabendo teoricamente da complexidade do ambiente de sala de aula, a aceitação de esquemas práticos compartilhados pelos professores, transformam o ensino em algo relativamente simples. Pois através destes *esquemas cognitivos* ligados a conhecimentos práticos, compartilhados pelos docentes, caracteriza-se o que se chama de profissão docente. Assim sendo a compreensão do ato educativo necessita da institucionalização dos esquemas cognitivos.

Ao abordar a questão da competência profissional do educador nos assevera Philippe Perrenoud (2001, p.135) que

[...] a capacidade para resolver problemas complexos baseia-se em saberes amplamente organizados (reconhecidos e compartilhados no seio da profissão) e, em grande parte transmissíveis aos futuros profissionais (através de conceitos, teorias, procedimentos, clínica, trabalhos práticos). Portanto [...] as competências profissionais não se limitam ao domínio dos saberes (fundamentais ou aplicados, teóricos ou procedimentais), mas mobilizam *savoir-faire*, e sobretudo esquemas de pensamento ou de ação cuja codificação nunca é total.

Os esquemas de pensamento e de ação apontados por Perrenoud, na citação acima, aparecem como uma possibilidade de aproximar teoria e prática, ou seja, de aproximar a prática diária do professor individual com as práticas de outros professores, visto que não podemos “aplicar” teoria na prática. A primeira apresenta-se sempre como universal, abstrata no sentido em que não se refere apenas a uma realidade específica, mas à totalidade; e a prática é sempre particular, individual, não sendo possível repetir a mesma prática educativa, pois se a prática está em eterno movimento, como posso pensar que vou ter uma teoria específica para cada prática que eu for realizar? E se isso fosse possível a teoria não seria mais teoria, pois perderia o seu caráter de universalidade. Por serem distintas (teoria/ prática) não significa que não tenham relação entre si. Também não se pode pensar que a teoria não tem validade em si, porque não corresponde a uma prática particular minha. Isto seria não só uma generalização apressada (um argumento falacioso), mas também significa ter em mente que a teoria se desfiguraria se sua existência estivesse

submetida à prática. Seria o fim das utopias. Por outro lado, pensar que a prática por si só, é o bastante para ser professor, é desconhecer os próprios limites desta mesma prática. É pensar que ser professor é ser um técnico que *aplica* nos alunos aquilo que aprendeu em sua formação. Temos assim então que no cotidiano da sala de aula, para executar métodos e procedimentos o professor se socorre não de saberes, mas sim de esquemas de pensamentos (esquemas de raciocínio, interpretação, elaboração de hipóteses, de avaliação).

Esses esquemas permitem identificar os saberes pertinentes, selecioná-los, combiná-los, interpretá-los, extrapolá-los e diferenciá-los para enfrentar uma situação singular. (PERRENOUD, 2001, p.148)

Seria então a capacidade do professor de no cotidiano escolar mobilizar saberes em sua ação docente. Estes esquemas cognitivos não são ainda tipificações, pois como afirmei anteriormente, estas (as tipificações) dependem de ações compartilhadas ao longo da história que envolve os sujeitos. São experiências que ficam restringidas ao convívio de um grupo determinado, numa escola determinada, numa sala de aula determinada. Na medida em que estas ações são permutadas entre duas pessoas ou dois grupos, elas se institucionalizam, possibilitando uma melhor compreensão da ação individual desencadeada no interior da sala de aula. Para esta situação descrita acima somos partidários de Aristóteles quando ele afirma que “...o todo deve necessariamente ter precedência

sobre as partes” (ARISTÓTELES, 1988, p. 15)²⁵, pois as partes isoladamente são incompreensíveis. Precedência deve ser aqui entendida como preferência, primazia. No ato educativo, o professor, isoladamente, ao contar sua experiência singular pode gerar admiração, ou indiretamente coincidir com a experiência de alguém, mas não contribuirá significativamente para compreender o ato educativo, pois este só se torna visível através de pesquisas ou de trabalhos interdisciplinares.

2.2. Os esquemas e os saberes da ação educativa

A convivência com o professor, mostra que o mesmo compartilha de uma certa representação sobre a sua profissão que se construiu através dos seminários²⁶ que participou, dos livros didáticos que utiliza no seu trabalho docente, das conversas informais entre colegas, do convívio como profissional da educação no contexto escolar, da participação nos sindicatos da categoria, através da longa permanência nos bancos escolares desde a infância, etc. Alda Mazzotti (2003, p. 62), através dos conceitos de Moscovici, afirma que:

[...] nas representações sociais, parte-se da premissa de que não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz

²⁵ É interessante observar que esta relação entre o *todo* e as *partes*, na teoria aristotélica, está inserida numa concepção metafísica e não dialética. Do ponto de vista dialético, mais especificamente da dialética hegeliana, o todo é anterior às partes, e as partes só podem ser entendidas em termos de todo. Na questão aqui discutida, o ato educativo só será compreendido em sua plenitude se o professor for capaz de perceber a relação entre sua ação individual na sala de aula e a totalidade das características de sua ação enquanto educador, num processo de constante aperfeiçoamento.

²⁶ O entusiasmo do professor ao ouvir palestras sobre o cotidiano escolar, não tem força para desencadear ações significativas quando o professor volta ao contexto de sua escola. Ele parece mais um guerreiro solitário que entra novamente na estrutura da rotina escolar.

passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material.

Estas representações²⁷, no caso do professor, na sua grande maioria, não partem de uma análise mais detalhada da ação docente no espaço da sala de aula, embora façam referência a este fato. Em outras palavras, esta representação o professor constrói em relação à sua atuação, mas nem sempre parte dela, de maneira indutiva, ou seja, da ação educativa enquanto tal. O professor sabe que sua ação tem semelhança com a dos demais professores, mas muitas vezes não tem como compreender, em profundidade, o que acontece, por que teria que olhar os fatos isolados a partir de uma visão mais ampla proporcionada pelo compartilhamento de esquemas cognitivos. Na concepção de Sacristán, *“Um esquema abstraído a partir de ações semelhantes é uma primeira generalização que se prolonga além da experiência atual e pontual”* (SACRISTÁN, 1999, p. 70) Então a experiência é o capital que acumulamos para as ações subsequentes. Entre si

[...] os esquemas são organizados, subordinados, incluídos uns nos outros, modificando-se entre si, criando uma estrutura que organiza as ações posteriores - é uma acomodação ordenada. (SACRISTÁN, 1999, p. 71.)

Se os esquemas têm certa autonomia sobre o fazer individual prático, se ele é uma primeira generalização possível da ação docente, significa que

²⁷ Segundo Moscovici, estas representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real.

ele pode ser compartilhado por dois ou mais professores constituindo assim uma aproximação significativa com os pressupostos fundamentais necessários para identificar um saber. Se os saberes são um conjunto de conhecimentos que apresentam uma certa unidade, em virtude de suas fontes ou de seus objetos, só é possível reconhecê-los na medida em que forem compartilhados, mas também só serão compartilhados na medida em que forem potencialmente saberes. Temos em mente que o

[...] sujeito do saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar. Essa atividade é também ação do sujeito sobre ele mesmo: tomar o partido da Razão e do saber é endossar exigências e proibições relativas a si próprio. (CHARLOT, 2000, p. 60).

A experiência é individual, mas o saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetida a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão, sendo que não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber. Conforme Gauthier (1998,p. 35), “... *os saberes não são de modo algum informações desordenadas, mas possibilidade de estruturação , de organização e de simplificação, passaporte para uma melhor apreensão do real*”. Imerso no ato educativo, o educador enquanto agente racional, produz uma ação educativa, pois esta é própria dos seres humanos e é o canal de expressão do mesmo. Ensina-nos Sacristán (1999, p. 32) que

[...] as ações educativas são empreendidas por seres humanos, no que a educação tem de fenômeno especificamente humano, sobre ou com seres humanos e, à margem do que são uns e outros, não se

pode entender os processos que constituem suas atividades. A educação reveste-se inexoravelmente, da condição humana, aproveita-se dela, afeta a mesma, é constituída por ela.

Ao mesmo tempo esta ação é educativa porque tem um propósito, resultado de um projeto explícito, pois não é algo espontâneo, e sim uma invenção dirigida, uma construção humana portadora de um significado e que como consequência seleciona possibilidades, conteúdos, caminhos possíveis. Assim,

[...] os desejos que nos levam a agir entrosam-se com as necessidades humanas dos demais, estruturam-se em pautas culturais de impulsos e prolongam-se em orientações estáveis na forma de projetos e de lutas para a ação coletiva: em esquemas dinâmicos de desejos compartilhados. Dito de uma outra maneira, os motivos das ações do docente são seus motivos em interação com os demais e com os quais são ressaltados pelos modelos ético-pedagógicos: com os do sistema escolar, os dos pais, os modelos sociais em geral, as finalidades da política educativa e as recomendações deduzidas dos modelos ou filosofias normativas da educação. (SACRISTÁN, 1999, p. 42.).

Através desta citação de Sacristán percebemos que a condição para pensarmos um saber da ação docente é pensá-lo enquanto esquemas dinâmicos compartilhados pelos agentes racionais num processo que é ao mesmo tempo pessoal e coletivo.

2.3. Os saberes da prática na ação educativa

O fenômeno da educação de massa a partir do século XVIII trouxe consigo a idéia de que o professor aos poucos passa de alguém que é a encarnação do próprio saber para alguém que é mediador de um saber que não lhe pertence. Dividiu-se de um lado o saber produzido pelo cientista, pelo filósofo e de outro o ensino deste saber. Difundiu-se, então, a idéia de que o professor enquanto tal reproduz um conhecimento que ele não produziu. Ele é um repassador de conhecimentos alheios. O professor transmite conhecimentos. Estas idéias, que ainda hoje subsistem não resistem a menor crítica. O material de trabalho do professor são conceitos, idéias, cosmovisões. Este “material” de trabalho não pertence ao mundo físico, não está sujeito aos ditames dos sentidos. Como não pertence ao mundo físico não é possível transmitir (transferir) para alguém. Pensar que alguém possa captar exatamente o que lhe foi dito, é pensar que um dos sujeitos é um tabula rasa que recebe passivamente o que lhe foi dito. O ser humano, por ser racional, não percebe o mundo desta maneira. Tudo o que ele compreende passa pelo filtro da cultura, do conhecimento, da classe social a que pertence etc., ou seja, em educação a palavra transmitir não se apresenta como adequada para compreender o fenômeno educativo. A palavra “reconstruir” constitui-se num vocábulo mais apropriado, pois professor e aluno reconstróem conhecimentos em sua relação pedagógica. Esta construção na prática pedagógica da sala de aula supõe a existência de saberes. Estes saberes ocorrem em um ambiente em que cada encontro na sala de aula, proporcionado pela organização escolar, é sempre único. Cada relação é original e nova. Não raras vezes os alunos reclamam que o

professor organiza a aula sempre do mesmo jeito, que o professor não é criativo, que não traz nenhuma novidade. O que o aluno não percebe é que o professor que entrou neste processo está na verdade se degenerando como profissional da educação. Está perdendo a cada dia sua identidade como professor. Está perdendo diariamente o encantamento necessário para transformar a relação educativa em algo melhor. O que quero enfatizar é que não é possível repetir a mesma aula infinitamente, que o professor sempre cria na sua relação pedagógica, às vezes melhorando, às vezes piorando-a, mas nunca igual. Sendo assim, os saberes são “... o resultado de uma produção social e, enquanto tal, está sujeito a revisões e às reavaliações que podem mesmo ir até a refutação completa”. (GAUTHIER, 1998, p. 339). Mas se o ensino se apresenta sempre como novo, e não pode reduzir-se a uma simples aplicação de uma técnica transmissível de forma exterior, como é possível pensar um saber da ação pedagógica que transcenda a mera experiência individual? Mesmo com essas dificuldades, nos afirma Gauthier que “... a busca de eficiência e de competência, com base em saberes positivos comprovados, constitui um objetivo legítimo e desejável”. (GAUTHIER, 1998, p. 338). Um saber que dá-se na contingência da sala de aula,

[...] é muito mais o fruto de uma interação entre sujeitos, o fruto de uma interação lingüística inserida num contexto. Por isso mesmo o saber remete a algo intersubjetivamente aceitável para as partes presentes. (GAUTHIER, 1998, p.339).

Esta interação entre sujeitos, no entanto não é suficiente para a identificação de saberes da ação educativa do professor de filosofia em sua prática docente. Como nos afirma Gauthier: “... nem toda prática social é

obrigatoriamente um saber, pois não estamos sempre prontos a fornecer argumentos para justificar nossas ações". (GAUTHIER, 1998, p.337).

Introduz-se aqui um elemento essencial na identificação do saberes na ação pedagógica, a exigência da racionalidade. Para identificar o que chamamos de saber, tomamos emprestada esta definição de Gauthier (1998, p. 336,337):

Quando falamos de saber, englobamos assim os argumentos, os discursos, as idéias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigências de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justificam.

O saber da ação docente como o descrevemos manifesta-se através de uma razão prática. E essa razão prática "*... depende muito mais da argumentação e do juízo do que da cognição e da informação*". (GAUTHIER, 1998, p.339). Esta razão prática manifesta-se no momento em que o professor, no ato pedagógico, toma decisões. O ato de tomar decisões, no entanto, implica julgar. O professor julga não só os atos dos alunos, como também os seus próprios atos. Seu desempenho como professor depende dos julgamentos que pratica. A questão que se coloca é a seguinte: qual o critério utilizado pelo professor para este necessário julgamento? Esclarece-nos Gauthier que o "*... julgamento, constantemente solicitado, se apóia em saberes, isto é, nas razões que levam a orientar o julgamento num sentido e não no outro.*" (GAUTHIER, 1998, p.341). Argumenta Gauthier (1998, p.344, 345) que este saber tem as seguintes características:

[...] 1) Eles são adquiridos em parte numa formação universitária específica; 2) A aquisição destes saberes é acompanhada de uma socialização profissional associada a uma experiência da prática docente; 3) eles são mobilizados numa instituição especializada, a escola, e, sendo assim, estão ligados ao contexto desta instituição; 4) eles são usados no âmbito de um trabalho, o ensino; 5) eles tem como pano de fundo a tradição, pois, na prática, todo indivíduo já viu alguém ensinando[...]

Temos consciência, através das palavras de Sacristán, que no *“momento de explicar como as práticas educativas funcionam, é fundamental entender esses processos de cristalização das experiências pessoais e compartilhadas.”*. (SACRISTÁN, 1999, p. 72) Essas práticas pessoais e cristalizadas estão intimamente relacionadas com a disciplina que o professor trabalha, com sua formação inicial, com uma tradição pedagógica etc. Isto nos faz pensar como Obiols (2002, p. 118) quando o mesmo afirma que: *“... é legítimo buscar na própria disciplina, em nosso caso a filosofia, em suas características próprias e em sua história, os elementos fundamentais para seu ensino”*.

Compreender as peculiaridades do ensino da filosofia no âmbito das discussões sobre os saberes necessários à docência, nos faz pensar na possibilidade de saberes específicos do ensino de filosofia. Visto que a filosofia enquanto pedagogia, ou seja, enquanto passível de ser ensinada, não pode prescindir da construção filosófica ao longo da história, assim como não pode existir no presente sem uma abordagem que se dá através da discussão filosófica que acontece nas relações professor/aluno na sala de aula. Ao buscar os saberes necessários a atuação do professor de filosofia pretendemos contribuir para que a filosofia não esteja na matriz curricular

da escola como apenas mais uma disciplina, mas que efetivamente faça diferença em suas relações com outras áreas do saber. Ao tomar como possibilidade de análise o saber da ação pedagógica do professor de filosofia, inserimos nosso trabalho no movimento geral da pesquisa atual sobre o ensino. Tendência que procura analisar a natureza do ensino, seus componentes, seu funcionamento, enfim, a possibilidade de um repertório de conhecimentos próprios do ensino.

CAPÍTULO III. A AÇÃO EDUCATIVA DO PROFESSOR DE FILOSOFIA

A ação humana diferencia-se dos gestos dos animais por que, a mesma é feita sempre com referência a fins. Os gestos têm apenas um significado imediato, ao contrário das ações que se justificam por seus fins. Os fins dão sentido a ação. Os fins não só projetam a ação, como, de certa forma, estão contidos nela. Assim para conhecer uma ação é preciso compreender os seus fins. A ação possui uma dimensão epistemológica como nos sugere Kosik (1976, p. 22), quando afirma que *“Não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou a mera reflexão, mas sim mediante uma atividade”*. Compreender mediante a ação, no entanto, não é algo simples, por que não temos acesso direto a prática, e sim a representação da mesma na linguagem. Como bem nos afirma Sacristán (1999, p. 52):

Depois de uma ação detalhada, transcorrida numa sessão de aula ou depois de uma experiência prolongada, podemos relatar o ocorrido (comunicar a representação consciente da ação) e tornar público o *esquema* específico da ação detalhada ou o da concatenação e subordinação de esquemas correspondentes a ações específicas incluídas em experiências mais dilatadas.

Mas não estaremos falando nunca da prática em sua singularidade. Como ela faz parte da experiência individual é impossível de ser transmitida ou ensinada. Os recursos individuais que se ativam na ação são de natureza tácita, e sua eficácia só pode ser percebida quando são vinculados a esquemas que o professor usa para lidar com o inesperado. Na prática

quando os professores dizem que estão “trocando” experiências, estão realmente expondo esquemas, o que como já foi explicitado em outro capítulo, não estão mais no nível prático.

No trabalho de pesquisa que realizei tenho a compreensão de que, através das entrevistas sobre a ação docente, jamais tive acesso a destreza prática do professor, pois esta exige, como nos salienta Sacristán (1999, p. 53),

a prova da experiência pessoal dentro de situações particulares. Daí a dificuldade de comunicar aos novos professores o conhecimento prático a partir da experiência de outros, por que está ligado às condições concretas do contexto da prática.

Não tendo acesso à prática do professor, o resultado das entrevistas que fiz, embora tenham como alvo a narrativa das ações docentes, é na verdade “*a imagem reflexiva da ação, que é a representação*”, constituindo se em um esquema, “*no sentido de ser um resumo esquematizado, e não cópia exata da atividade*” (SACRISTÁN, 1999, p.53) Façamos nossas as palavras de Sacristán (1999, p. 53), quando o mesmo afirma que: *Quando recordamos, atualizamos o esquema, ‘re-agimos’, reconstruímos a ação, mas isso não é a ação mesma, mas uma abstração do essencial dela que não retém todos os detalhes.* Arrisco-me a dizer que uma pesquisa que registrasse todos os detalhes de uma determinada ação, seria uma monstruosidade, pois desconsideraria a condição humana de olhar sempre a partir de um ponto, a partir de uma perspectiva. E ao narrar a partir de um ponto de vista os acontecimentos, aparentemente insignificantes sob o

fundo incolor da cotidianidade, é que compreendemos os gestos e as falas mais significativas. O ato então de narrar estes fatos obriga o professor a pensar a própria ação enquanto tal. E essa “... *atividade é também ação do sujeito sobre ele mesmo: tomar o partido da Razão e do saber é endossar exigências e proibições relativas a si próprio*”. (CHARLOT, 2000, p. 60). Esta façanha, apesar de ser possível, apresenta-se como tarefa difícil, pois embora o professor possa demonstrá-la, muitas vezes ele é incapaz, não só de descrevê-la de forma coerente e com um sentido, mas também de estabelecer uma reflexão crítica sobre ela. A prática cotidiana absorve de tal modo a ação do professor que o mesmo muitas vezes tem dificuldade de racionalizar esta mesma ação. Este ato, entretanto, apresenta-se como de fundamental importância na medida em que “... *é da consciência das ações de ensinar, graças as representações que obtemos das mesmas, temos conhecimento de e sobre*²⁸ *a própria ação ou da que observamos nos outros*”(SACRISTÁN, 1999, p. 53). Solicitar que o professor manifeste, mesmo que de forma implícita nas entrelinhas de sua narrativa, as tomadas de decisões inerentes a sua ação pedagógica, é crer que “... *o professor age e sabe (ou pode saber) por que o faz: sua ação se baseia em motivos justificáveis pela razão*” (GAUTHIER, 1998, p. 341).

Os professores interpelados nesta pesquisa formaram-se em filosofia entre os anos 1978 e 2000, que abrange o fim da ditadura militar, até a virada do milênio. O professor com menos tempo de atuação docente tem três anos, e o de maior tempo de docência declarou ter trinta anos de atuação. O número de escolas em que eles já trabalharam com filosofia

²⁸ Grifo do autor.

foram em média duas escolas. Na entrevista que executamos ao longo desta pesquisa, ao serem perguntados sobre a visão que estes professores têm do aluno ao qual ele leciona, a abordagem diversificada ficou por conta do fato de que uns professores trabalham no diurno e outros no noturno. Enquanto que a faixa etária dos do diurno ingressa no ensino médio com 13, 14 anos, o noturno tem uma variação de idade que vai de 15 anos a 60 anos. Os referidos professores, por terem experiência de ter trabalhado já nas três séries do ensino médio, são unânimes em afirmar as diferenças de maturidade que existem entre quem está com 14 anos e quem está com 16 anos, ou seja, quem ingressou na primeira série e quem está na terceira série, independente se for do diurno ou do noturno. Dizem os professores que estas transformações são perceptíveis a cada ano. Estas diferenças afetam o jeito de trabalhar com a filosofia. Na primeira série os alunos, apesar de não terem ainda formalmente a disciplina filosofia, nutrem uma idéia sobre a mesma que o professor capta nos primeiros contatos com o aluno. Como nos afirma a professora “C”:

Como eles não conhecem nada de filosofia, eles são muito interessados em descobrir alguma coisa... Quando eles percebem que a filosofia não é aquela coisa assim... Que os padres dão, que não é aquilo que ensinaram pra eles que é coisa de louco. É a primeira coisa que eles perguntam na aula: Professora é verdade que filósofo é louco?

A professora “E” nos diz que o

aluno de primeiro ano, é aquele aluno que chega, as vezes vem de uma outra escola que só tinha ensino fundamental, e chega com uma expectativa. Mas é um aluno que ainda não está bem certo do que ele quer. Ele tá aí por que os pais o fazem estudar, e que não é pra eles ficarem em casa e que é pra ter uma vida melhor. Eu os

vejo como alguém, que tá ali pra descobrir alguma coisa, e isto tem que despertar a atenção dele, pra que ele se interesse.

Na medida em que os alunos²⁹ avançam para o segundo ano, acontecem algumas mudanças que afetam o desenrolar das aulas. Estas mudanças, no entanto não são só resultado de um amadurecimento psicológico, mas também de uma determinada percepção da realidade consoante com a época em que vivemos. A professora “C” querendo dimensionar esta rebeldia dos alunos organizou um trabalho no qual ela queria

ver se realmente eles eram contestadores, se eles entendiam alguma coisa de contestação... Anarquista por exemplo, né... Eu trabalhei a música do John Lennon, “Imagine”. “Odeio os indiferentes” do Gramsci, e o “analfabeto político”. Por incrível que pareça, eles acharam o “Imagine”, essa idéia de um mundo mais irmão... mais amigo... Mais fraterno... Eles não gostaram. Eles acham bom, mas impossível.

A professora referida acima se assustou com o resultado deste trabalho devido a total falta de utopia dos seus alunos. Segundo as próprias palavras deles, eles vivem o hoje, o amanhã a Deus pertence, se ele existir, relata a professora. A partir desta constatação a professora organizou um trabalho mais demorado e intenso sobre as questões que versam sobre o sentido da vida etc. Mas, apesar de já ter feito outros trabalhos com colegas de outras disciplinas, este trabalho, no entanto, não conseguiu parceiros.

²⁹ Não podemos perder de vista que, mesmo falando do aluno, o nosso alvo enquanto pesquisa é o professor enquanto alguém que ensina para uma determinada clientela. Mesmo porque ao falar do aluno com o qual desenvolve atividades educativas, o professor está falando de si mesmo, de suas percepções e de suas expectativas em relação ao aluno.

No geral, as características da adolescência como o questionamento constante em relação e tudo, beirando a uma rebeldia sem um motivo explícito, a necessidade de auto-afirmação frente aos colegas vai amenizando, e eles começam a perceber um pouco mais a importância da filosofia. Vão aos poucos entendendo os motivos por que se deve estudar esta disciplina. É lógico que isto não acontece com todos, sempre tem um que outro que sempre acha que estudar filosofia é pura perda de tempo. O noturno como trabalha com uma faixa etária mais heterogênea, tem um comportamento diferenciado em relação à filosofia. Uma grande maioria³⁰ do noturno já trabalha e têm alguns que estão no noturno por que não sobrou vaga de dia. Do ponto de vista sociológico enquanto o diurno pertence a uma classe média que tem acesso internet e outros bens de consumo, o noturno configura-se como pertencente a uma classe média, mas não alta. Alguns têm acesso à internet apenas no trabalho ou na escola, não têm nem computador em casa.³¹ Geralmente o noturno tem um relacionamento melhor com o professor de que o diurno. Em seu livro *Da relação com o saber* Charlot (2000), nos diz que o sujeito tem uma relação epistêmica com o aprender, que este aprender pode ser também dominar uma atividade, segundo suas palavras, seria passar do “*não domínio para o domínio de uma atividade*”(2000, p.69). Então,

³⁰ Estas idéias apareceram quando o professor foi inquirido a responder como ele conceituava o seu aluno. Como esta pesquisa não tem uma abordagem quantitativa, as referências à quantidade são apenas ilustrativas, cujo objetivo é indicar o sujeito epistêmico com o qual o professor de filosofia no ensino médio leciona.

³¹ Não é aqui intenção deste pesquisador usar o acesso à internet como um indicativo para distinguir classes sociais. Esta pesquisa está se referindo a essa realidade pelo viés das observações feitas pelo professor em sua ação educativa. O fácil acesso a informação é um elemento importante para o professor que não quer seu aluno passivo e indiferente ao mundo que o cerca.

O sujeito epistêmico é [...] o sujeito encarnado em um corpo, entendendo-se por isso, no caso, não um sistema de órgãos distinto da alma, mas, sim, o corpo como foi definido por Merleau-Ponty. O corpo é um lugar de apropriação do mundo, um “conjunto de significações vivenciadas”, um sistema de ações em direção ao mundo, abertos às situações reais, mas, também virtuais.

Se o alvo do professor de filosofia é ensinar filosofia, ele não pode se abster de compreender esta situação existencial com a qual terá que trabalhar.

A esta condição existencial do aluno confronta-se um determinado conteúdo específico da disciplina. Numa das escolas pesquisadas, que comporta seis professoras de filosofia, foi organizado pelas próprias professoras, em reunião, um material chamado de Caderno Didático que divide os conteúdos a serem ensinados conforme a série do ensino médio. Assim, para o primeiro ano do ensino médio ficou decidido que os alunos estudariam uma introdução à filosofia. O professor procura concatenar questões da filosofia antiga com temáticas atuais ligadas a existência do aluno enquanto adolescente/jovem. Em termos de história da filosofia este procedimento abrange idade antiga e idade média. No segundo ano, o Caderno Didático contém como temas principais a questão da política e da ética. E no terceiro ano o tema principal é teoria do conhecimento. Cabe-nos observar que estas escolhas coletivas ou não, não têm uma influência direta sobre a ação do professor enquanto agente racional no processo de ensino. Este material funciona como um guia que aponta temas importantes no contexto filosófico. A ação pedagógica é composta de pequenas

decisões que são desencadeadas a todo instante na relação pedagógica. Como podemos ver na citação retirada de uma das entrevistas realizadas.

Hoje, algumas vezes, eu utilizei o quadro, eles estavam sentadinhos um atrás do outro, mas de manhã em compensação eu fiz trabalho em grupo... Dei o texto, eles foram ler o texto, então, vai depender da circunstância, vai depender da motivação dos alunos que às vezes tu não consegue nem trabalhar em grupo, que eles não tão afim, eles querem só conversar, o trabalho não sai... (professora A)

O professor de filosofia precisa estar atento em relação a esse cotidiano, fazer uma leitura permanente de sua ação e dos efeitos dela na motivação do aluno.

O professor deve atuar como clínico que diagnostica permanentemente a situação e elabora estratégias de intervenção específicas e adaptadas para a situação concreta da aula, comprovando as reações, esperadas ou não, lógicas, ou irracionais, dos alunos e avaliando o significado das trocas que se produziram em consequência. A comunicação na aula deve começar respeitando e mobilizando os esquemas de pensamento, sentimento e ação de cada indivíduo e de cada grupo. (GÓMEZ 1998. p. 87)

O professor ao mostrar-se atento aos desafios da atuação docente procurará identificar e mobilizar não só os seus esquemas de pensamento, mas também os esquemas e as ações dos alunos. O ato de aprender manifesta-se na ação do indivíduo no contexto da sala de aula. Assim, ao manifestar a sua subjetividade, o professor de filosofia estabelece uma mediação de maior qualidade entre o aluno e o conteúdo que a história da filosofia nos legou.

No universo das profissões, esta mediação, conforme o tipo de atuação na sociedade se dá em níveis como nos mostra Gauthier (1998, p. 372, 373). No primeiro nível “... o usuário é particularmente dependente e a interação é reduzida ao mínimo. [...] a cooperação do cliente não é realmente necessária” sendo o usuário “reduzido aqui ao estado de objeto”. O segundo nível é o que Gauthier denomina de interações de atribuição. Neste tipo,

[...] o trabalho se reduz principalmente a um conjunto de transações que intervêm entre o trabalhador interativo, o usuário e as informações sobre este último. [...] aparece na maioria das vezes como um recurso habilitante que simplifica a tarefa do trabalhador interativo, conferindo-lhe uma autoridade legal em sua interação com o usuário.

O terceiro tipo de interação é o que mais se adapta a condição da docência são as interações de transformação. Este nível tem como objetivo agir sobre o que é próprio ou peculiar de alguém, tendo em vista melhorar seu bem estar e sua inserção no meio social. Segundo Gauthier (1998, p. 373),

Esse terceiro tipo comporta duas subfunções: a “restauração”, que consiste em reduzir ou eliminar uma deficiência ou então uma incapacidade, de modo a permitir que o cliente ou o usuário funcione adequadamente na sociedade; “o aperfeiçoamento”, que põe ênfase na melhoria da adaptação e do bem estar do indivíduo na sociedade, de acordo com etapas de crescimento consideradas normais.

Os professores entrevistados ao serem perguntados sobre o que eles já fizeram como professor de filosofia e hoje não fazem mais, ou seja, o que mudaram em sua interação com o aluno, algumas respostas encaixaram-se

na subfunção de aperfeiçoamento. O diálogo com a professora “B” foi nos seguintes termos:

Entrevistador: tu achas que tua experiência de professora foi mudando a tua atuação ao longo deste tempo que tu leciona filosofia? O que tu fazias que hoje tu não fazes mais?

Professora B: Ditar... (risos) ditar texto (risos). Isto é uma coisa que eu nunca mais fiz.

Entrevistador: Chegou a fazer um dia...

Professora B: Cheguei a fazer.

Entrevistador: e o que tu sentias que estava errado?

Professora B: Não tinha resposta à nível de reflexão nenhuma. Eles decoravam aquilo e repetiam. Quando eu pedia na prova saía, mas só. Se eu colocasse numa avaliação sobre o que ele pensava, ele não sabia colocar. Ele queria saber o que eu pensava.

Esta postura não foi privilégio só da professora “B”, a Professora “A”, num certo momento também trilhou o mesmo caminho. Ao ser inquirida com a mesma pergunta ela respondeu:

Professora A : Ditar matéria e fazer com que os alunos fiquem como um “dois de pau” dentro da sala de aula.

Entrevistador: Tu já fizeste isso então?

Professora A: Fiz. Fiz o ano passado para experimentar. Porque eu via pessoas que faziam né. Me diziam porque tu não dita matéria que eles ficam bem quietos. Eu vou tentar. Só que também não resolve, por que eles ficam com tanta raiva daquilo que eles estão fazendo que eles acabam não aprendendo. Então eu larguei de mão de novo... eu disse pra eles... ó, eu vou parar de ser a “ditadora” e vou voltar a ser eu mesma. Vou voltar com a brincadeira na sala de aula...

É importante observar que as mudanças empreendidas pelas professoras tiveram a explícita intenção de melhorar a aprendizagem dos alunos, suprimindo a deficiência gerada pela ação de “ditar” conteúdos. Pelas falas das professoras este parece ser um dispositivo que “funciona” com outras disciplinas, com o objetivo de manter os alunos quietos. Ao ditar o conteúdo com o objetivo de que o aluno fique quieto diminui a intensidade da interação. Por incrível que isto possa parecer ainda existem professores que ministram aula com um mínimo necessário de interação com o aluno, sendo mediados pelo ditado e/ou pelo quadro cheio de conteúdo e cópia no caderno. Seguem “religiosamente” os passos sugeridos por Herbart³².

Primeiro passo: lição anterior recordada. Segundo passo: lição recordada ligada à lição do novo dia. Apresentação da nova matéria. Formulação de teorias sobre a nova matéria e explicação de questões com exemplos e respostas. Terceiro passo: exercícios com questões já ensinadas e com questões novas. Verificação da aprendizagem através da correção das questões. (GHIRALDELLI, 2000, p. 23,24).

Este esquema, embora largamente usado pelos professores, pelas considerações dos professores não satisfaz as exigências do filosofar. Com um esquema como este jamais se romperia o dualismo entre filosofar e ensinar filosofia. Talvez se pudesse ensinar história da filosofia, falar de pessoas que produziram filosofias em um passado distante. Apenas como curiosidade histórica. A fala da professora “C” revela o quanto uma interação mais profunda pode propiciar o filosofar. “*Nas primeiras vezes*

³² Paulo Ghiraldelli Jr. elabora um quadro fazendo uma comparação entre Herbart, Dewey e Freire, quanto aos passos sugeridos pela teoria educacional de cada um, descrevendo o processo de ensino-aprendizagem.

eu partia assim... Mesmo que a turma não aceitasse provocação eu ia pro debate, eles aceitando ou não, não faço mais isso”.

Nesta pesquisa encontrei professores muito motivados com seu trabalho, e bastante convictos de suas opções didático/metodológicas, decorrentes de suas concepções filosóficas. É interessante observar que o aluno do ensino médio precisa de tarefas. Como bem nos ilustra a professora “B”.

O adolescente precisa da coisa mais prática, né. Eles gostam de fazer isto. Tu pedindo coisa assim, ele corre prá buscar. Se ele tem que fazer um boneco de sucata, ele se envolve... ele faz...ele escreve...ele conta a história do boneco. Nós temos este trabalho junto com educação artística e português.

No entanto, é importante lembrar que as tarefas propostas trabalhem habilidades mentais, e não sejam meramente distração para o aluno. Há uma distorção na idéia de que se deve trabalhar de forma lúdica com o aluno, entendendo por isso não fazer esforço, não pensar, não produzir, ou melhor, considerar a ação com fim nela mesma, o que elimina qualquer possibilidade de uma relação pedagógica entre professor e aluno. As experiências interdisciplinares, narradas pelos professores, correm o risco de se transformarem em algo confuso, pois se o aluno não consegue identificar as diferenças de abordagem entre história e filosofia, entre artes e filosofia, como pode haver interdisciplinaridade? De qualquer maneira as atividades que são feitas na escola, que incluem a filosofia e outras disciplinas como artes, história, geografia, biologia e outras, despertam interesse e motivação.

Professora “H”: Nós temos projetos interdisciplinares, por exemplo, o projeto de cinema que é com a área de história e literatura. Então a gente vê os filmes importantes, né, relacionado com os temas que as professoras estão trabalhando, e a gente procura passar no turno inverso, eles tem aula de manhã, então nas quartas feiras a tarde a gente passa o filme, a gente dá uma “faladinha” antes, cada uma de nós dá uma falada em termos de história... Filosofia...

Entrevistador: como é a frequência, eles vêm?

Professora “H”: Vem. No terceiro ano, nós temos um auditório que fica lotado.

O professor de filosofia precisa desencadear uma ação (sozinho ou de forma interdisciplinar) que consiga transparecer uma abordagem filosófica, que marque um espaço disciplinar em relação a outras disciplinas, e que isto seja percebido e compreendido pelo aluno, sob pena de cair num praticismo prejudicial a qualquer tentativa de filosofar no contexto escolar.

3.1. A concepção de filosofia como elemento constitutivo da ação pedagógica do professor de filosofia

Mestre e alunos - À
humanidade do mestre compete
pôr os alunos em guarda contra
ele mesmo. (Nietzsche ,
Aurora, aforisma 447)

A preocupação inicial do professor de filosofia é trabalhar com um conceito de filosofia que o aluno compreenda. Segundo depoimento dos entrevistados, de nada adianta fazer uma lista de conceitos que os alunos

irão decorar ou memorizar, e no ano que vem não lembram mais. A simples maneira de apresentar, ou de levantar a discussão sobre o que é filosofia, já transparece uma determinada concepção utilizada pelo professor como guia de seu trabalho pedagógico. Ao apresentar a filosofia para o aluno que está entrando no ensino médio, e nunca teve contato com a mesma, é de certa forma escolher um caminho, uma forma de trabalhar o ensino da filosofia. Antonio Joaquim Severino (2003, p. 53) nos alerta que “... *o ensino da filosofia merece um cuidado muito especial, na medida em que é o lócus principal de desencadeamento de todo o processo da busca de sentido*”. A busca do sentido remete ao sujeito que aprende e que ensina numa relação de troca. A professora “A” ao ser inquirida sobre qual a visão de filosofia que orienta o seu trabalho disse: “*eu vejo a filosofia tanto o seu sentido histórico como o sentido do nosso dia a dia. Acho que a filosofia é no nosso dia a dia.*” Ela apresenta aqui uma relação difícil de estabelecer na ação pedagógica. Pois ao

[...] recorrer à história da filosofia no processo ensino/aprendizagem da filosofia, deve-se estar levando em conta a afirmação da historicidade do conhecimento e não uma convicção de historicismo (SEVERINO, 2003, p. 54)

Esta afirmação da importância da dimensão da historicidade não é um ato isolado, mas configura-se como uma prática histórico-social de um sujeito que se percebe como coletivo.

Mesmo determinado a pensar e agir de um ou outro modo, o homem concreto permanece capaz de pensar e agir *apesar* desses

determinismos. Ou melhor: ele entra verdadeiramente na filosofia a partir do momento em que decide pensar esses próprios determinismos; em resumo, pensar sua condição de homem concreto, de homem comum. (GO, 2004, p. 195, 196)

Este pensar a si mesmo, no entanto, não se faz a partir de uma simples introspecção individual, pois a dimensão subjetiva do filosofar enquanto esforço sistemático para captar a estrutura oculta da coisa em si, na tentativa de descobrir o modo de ser do existente, este ato não é de todo solitário. Assim, filosoficamente só se justifica retornar ao passado na medida em que esse passado é compreendido como um subsídio para a compreensão das articulações de nossa existência atual.

No processo de ensino/aprendizagem da filosofia [deve-se] articular bem o produto e o processo. Incorpora-se o processo pelo resgate reconstutivo do produto, revivendo o processo que foi como que objetivado no produto. Praticar o processo puro, a partir de um debate supostamente originário, é desconhecer a historicidade do próprio processo. Só posso aprender a pensar, pensando, mas, para nós, pensar implica retomar aquilo que é resultante do já pensado. Esta é a justificativa e a significação mais profunda do diálogo com os pensadores que nos antecederam no tempo e com aqueles que convivem conosco num mesmo espaço social, na contemporaneidade. (SEVERINO, 2003, p. 55).

A mediação pedagógica do professor na sala de aula supõe retomar e expor as idéias dos filósofos, não como peças de uma máquina antiga cujo uso hoje despertaria não mais do que curiosidade, mas sim como uma dinâmica própria do pensar que tem o poder de problematizar a nossa própria história pessoal e coletiva. Esta percepção de que a filosofia só

será compreendida e vivenciada verdadeiramente se estiver entranhada na existência pessoal do aluno, parece ser o que caracteriza com mais intensidade a presença da filosofia no ensino médio. Por isso a importância da presença de uma dimensão antropológica na ação pedagógica do docente de filosofia. O professor precisa pensar nas condições existenciais do aluno que ele trabalha. Professores que têm alunos no noturno e no diurno são unânimes em dizer que as condições objetivas da existência destes grupos afetam em muito o andamento do trabalho e o interesse pela filosofia. No geral o noturno é mais interessado na aprendizagem da filosofia, talvez por uma questão de maturidade, visto que a idade do noturno fica entre dezoito e sessenta anos. Quando nos referimos ao conceito de filosofia que norteia o trabalho docente, praticamente todos os entrevistados fazem referência ao fato de que sua maneira de apresentar a filosofia está intrinsecamente ligada ao fato de que esta filosofia esteja ligada a vida deles. Esta é uma posição inevitável, pois não trilhar este caminho é transformar a filosofia no contexto escolar em um conteúdo estéril e descartável. A pergunta sobre a utilidade da filosofia, que muitas vezes aflora na mente dos alunos, passa longe de outras disciplinas. Não que os alunos saibam justificar a presença das outras disciplinas no currículo, mas pelo fato de que a própria filosofia volta-se sobre si mesma e pergunta sobre a sua função. Muitas vezes o professor de filosofia fica lembrando a utilidade da filosofia com justificativas que são extrínsecas às características da própria filosofia, quais sejam: O Peies³³, o vestibular etc.

³³ Criado em 1995, o Programa de Ingresso ao Ensino Superior é uma modalidade alternativa de vestibular, seriada, que já possibilitou o ingresso de oito turmas na UFSM, totalizando 3.697 candidatos classificados. Entre as instituições de ensino superior do Brasil, a Universidade Federal de Santa Maria é pioneira na implantação dessa forma de ingresso aos cursos de graduação. O PEIES tem como objetivo integrar, orientar e classificar alunos-candidatos de escolas credenciadas localizadas na Região de Abrangência do PEIES (RAP) e selecionar e classificar os demais candidatos inscritos para preencher um

Não contar com estes subterfúgios é cair necessariamente num terreno onde não só o convencimento racional, mas sim uma relação afetiva pode resultar em algo interessante no ensino da filosofia. Se procede o fato de que a relação do sujeito com o meio é permeada pelo componente cognitivo, ou seja a teoria; o componente dinâmico representado pelo impulso e o saber fazer que é o componente prático deste tripé, no ensino médio o componente dinâmico que lida com motivos e intenções, tem sua intensidade aumentada em relação aos demais, quando a questão é “aprender” filosofia. Os professores que esta pesquisa investigou parecem ter descoberto isto na prática docente. É preciso estabelecer laços de afeto para que o aluno ouça o mundo da razão, nesta relação representada pelo professor.

[...] trabalhar a filosofia de forma dura não funciona. Eles ficam com mais raiva da disciplina, eles já tem uma dificuldade muito grande em aceitação da filosofia, eles acham que a filosofia é perda de tempo. Uma tradição que a filosofia adquiriu ao longo destes tempos proibidos³⁴ de filosofia, então eles acham que a filosofia é uma coisa inútil. Até que eles se dêem conta que a filosofia é realmente algo necessário para que eles tenham uma visão crítica das coisas, vai levar um tempo. (Professora A)

Não raras vezes os professores entrevistados se referem aos seus alunos com palavras afetivas, que remetem a uma proximidade necessária, segundo estes mesmos professores, para uma filosofia participativa e

percentual de 20% das vagas dos cursos de graduação da UFSM. A classificação final dos alunos é feita mediante a realização de três provas, chamadas de Provas de Acompanhamento, ao final da 1a, 2a e 3a séries do Ensino Médio.

³⁴ Pelo contexto da entrevista deve-se entender que a entrevistada referia-se a ditadura militar quando usava a expressão “tempos proibidos”.

dialogada. Muitas vezes esta relação é prejudicada pelo número excessivo de alunos e apenas quarenta e cinco minutos de aula, duas vezes por semana. Entrevistei professores que neste ano estão trabalhando com setecentos alunos. O que dificulta não só a relação como também qualquer tipo de avaliação em termos de produção escrita. Esta relação de proximidade com o aluno faz cair por terra a visão enigmática que o aluno possa ter em relação ao professor.

Pensando na relação desta postura do professor com a questão do conhecimento, elemento que permeia necessariamente a relação pedagógico/filosófica, Silvio Gallo (2004, p. 223) nos afirma que

O professor de filosofia é aquele personagem que, a um só tempo, sabe e ignora; com isso, não explica, mas media a relação dos alunos com os conceitos, saindo de cena em seguida para que a relação com os conceitos seja feita por cada um e com todos.

Esta postura, entretanto, na prática diária da sala de aula é muito difícil de ser adotada. A citação acima usa a palavra ‘cena’, e isto me fez lembrar o depoimento da entrevistada “D”:

Eu tive alguma vivência com teatro, eu tive algumas vivências em comunidades alternativas, eu tive algumas vivências diversas, e isso logicamente por que faz parte da minha vida e eu trago pra sala de aula, em termos de um método de chegar no outro, então como eu tive sorte de ter algumas aulas de técnica vocal, de vez em quando eu coloco a voz e se eu quiser eu largo a voz, lá... o vozeirão e todos escutam. E até brinco com eles que se eu colocar a voz de tal maneira aquilo que eu to falando vai grudar tanto no cérebro dos coitadinhos que eles nunca mais vão esquecer. Por isso que faço as coisas muitas vezes com brincadeira, eu gosto bastante de piadinhas, me dou o trabalho de procurar na internet algumas

piadas assim... é claro pra ilustrar algumas coisas, ou situações, tudo e eu faço um tipo de... como eu tenho uma vivência de teatro eu faço um pouco de jogo de teatro na sala de aula, aonde eu muitas vezes coloco eles como participantes também, né. Participante dentro do conteúdo que eu estou desenvolvendo. Uma coisa que eu tento segurar é a platéia. E a platéia eu sou um pouco dominadora, eu não posso negar eu sou um pouco dominadora e eu gosto de dominar a platéia, muitas vezes como técnica de sala de aula poucas pessoas utilizam isso...

Alguns elementos deste depoimento são importantes para perceber esta relação de dependência criada pelo professor em relação ao aluno. É interessante perceber que apesar do professor ter como alvo a autonomia do mesmo, a sua ação pedagógica do dia a dia tem indícios de dependência e não de autonomia. Em primeiro lugar esta professora aprendeu esta maneira de ‘dar’ aula em outros lugares, que não a universidade. Dá pra perceber nesta fala que a ação do professor é um espetáculo. O professor entra em cena. O domínio da platéia através da impositação da voz. Esta cena tem um objetivo bem claro: inculcar idéias no cérebro dos ‘coitadinhos’, conforme expressão da entrevistada. Durante a entrevista percebi que a entrevistada se sentia um pouco desconfortável com esta imposição, mas julga que isto é um mal necessário, por isso se refere aos alunos como coitadinhos. Os alunos neste teatro são participantes, na maioria das vezes. O que sugere que às vezes são meros expectadores. O importante é dominar a platéia. Por vezes bate uma culpa e a professora admite ser um pouco dominadora. Mas dura pouco esta culpa. É preciso manter o olhar do aluno em sua direção.

[...] o modelo explicativo gera a dependência absoluta do estudante em relação ao professor, do discípulo em relação ao mestre, na

medida em que é necessário que sempre haja alguém que explique para que o outro aprenda. (GALLO, 2004, p. 220)

Esta idéia de uma filosofia centrada no professor perpassa várias falas.

Desde o primeiro dia eu digo pra eles que a pessoa mais importante aqui na sala de aula sou eu. Não que eu seja melhor do que vocês, mas é filosofia teoricamente eu sou monitora, teoricamente eu devo ter alguma coisa mais que vocês, então as conversas passam por aqui. (Professora C)

Durante as entrevistas realizadas com os professores atuantes no ensino médio, quando perguntados sobre qual a relação que eles estabeleciam entre sua formação inicial em filosofia e sua prática como professor, praticamente todos concordam que na comparação entre sua atual prática docente e a sua formação inicial há uma grande distancia. Exemplificando com as falas de alguns professores:

Professora B: Não tem relação. Não tem porque a nossa formação foi pra bacharel, né, não foi nada didático, não teve nada de educação. Nós descobrimos que íamos ser professores de filosofia no último semestre, foi um choque pra todo mundo, né. Então a gente não foi preparada para isso.

Professora D: Os grandes pensadores.. a parte teórica... Explicitamente, eu diria unicamente a parte teórica. Por que o modo como as aulas são dadas na universidade, se fosse dar aquele tipo de aula eu ia causar um sofrimento muito grande nos pobrezinhos.

Professora A: Nenhuma. Nem o conteúdo. Porque quando a gente tá lá na graduação a gente estuda o filósofo tal qual ele é, vida e obra. Para o aluno de ensino médio tu não pode trabalhar Aristóteles vida e obra e a política de Aristóteles. Não dá. Tu tem que conversar algumas coisas sobre a vida de Aristóteles, algumas

coisas sobre o que ele fez, e diluir a política. Ele não vai conseguir entender. Já vi gente tentando fazer isto e dar com a cara na parede.

Professora C: Só os grandes marcos teóricos. Que me fazem pensar e buscar. E tem uma coisa. Tem duas pessoas que eu tenho um grande respeito pela... que trabalhavam muito diferente do que eu to trabalhando, mas que me deram liberdade pra trabalhar. [...] Foram os dois professores que eu... essas loucuras que a gente tem... eu deslanchava, eu voava com eles e eles me incentivavam...eu viajava junto.

Temos que convir que a formação inicial tenha limitações inerentes a sua própria forma de acontecer. É praticamente impossível que se pudesse em nível de sala de aula, na formação inicial, se reproduzir situações que acontecem ao nível de ensino médio. Por mais que o professor faça trabalhos em grupo, e que os alunos tenham que apresentar estes trabalhos, mesmo assim é uma situação artificial se comparada à situação específica do ensino médio com turmas enormes e adolescentes com determinadas especificidades. Como já foi explicitado antes não se pode aplicar teoria na prática. Assim, subjacente a estes posicionamentos percebemos no professor entrevistado uma dificuldade em relacionar teoria e prática na relação entre formação inicial e sua atuação docente. Como nos alerta Giroux (1983, p. 51.), a

[...] teoria não pode nunca ser reduzida à prática, por que a especificidade da prática tem seu próprio centro de gravidade teórico e não pode ser reduzida a uma formulação predefinida. Isto é, a especificidade da prática não pode ser abstraída do complexo de forças, lutas e mediações que dão a cada situação sua exclusiva qualidade definidora.

Olhando através da citação acima, percebe-se certa idéia de praticismo, uma preocupação exagerada com a aplicação de um determinado conhecimento quando o docente pensa teoria e prática, formação inicial e atuação docente. Alguns entrevistados chamam a atenção para o preparo teórico, para o encontro com os filósofos proporcionado pela formação inicial. Mas quando pensam seu trabalho como docente este conhecimento é colocado como insuficiente para dar conta das situações de aprendizagem. Como sugere a professora “A”, o conteúdo deveria ser trabalhado de uma outra forma, pensando no tipo de aluno que o futuro professor irá se ocupar. É oportuno lembrar aqui que o saber disciplinar não faz de ninguém um professor, e neste aspecto os entrevistados têm razão. Por outro lado não podemos confundir destreza prática com esquemas cognitivos. Destreza prática como já foi evidenciado neste trabalho, não é passível de ser ensinada. É uma experiência individual e intransferível. Portanto se aprende na prática. O professor vai ao longo de sua atuação como docente desenvolvendo uma destreza prática que é sua característica própria. Por este ângulo não seria possível a formação inicial querer ensinar alguma coisa ao futuro professor, por ser uma empreitada sem sentido. Treinar alguém para ser professor soa de forma absurda. Por outro lado, quando falamos de esquemas cognitivos, é possível estabelecer uma discussão com o objetivo de compreender os esquemas cognitivos acionados em certas situações de aprendizagem. Deste tipo de discussão os cursos de formação estão carentes. E aí os professores têm razão de reclamar, pois não é possível que alguém que vai ser professor apenas se dê conta deste fato quase ao fim de seu curso. Uma discussão filosófica sobre a ação do professor de filosofia ou a partir dela pode proporcionar uma

compreensão melhor da realidade que o futuro professor irá enfrentar enquanto docente no ensino médio. Esta aproximação é necessária para repensar o curso de formação inicial e para melhorar a atuação do professor de filosofia junto ao adolescente.

O curioso é que os professores entrevistados, unânimes em criticar a postura de seus professores da época de sua formação inicial dizendo que os mesmos falavam para eles mesmos, não raras vezes acabam repetindo esta mesma postura com seus alunos, mesmo que de maneira mais sofisticada. Mascarada sob um manto de proximidade afetiva. Dito de outra maneira, a afetividade mascara os efeitos nocivos de uma relação onde um ensina e o outro aprende. É difícil romper uma estrutura baseada numa relação unilateral, seja ela uma simples leitura de um texto ou uma representação teatral. Enquanto o aluno não passar de alguém que assiste para alguém que participe, dificilmente terá autonomia de pensamento. Como nos alerta Silvio Gallo (2004, p. 213)

[...] a tendência do professor de filosofia recém-formado, ao ver-se numa sala de aula frente a um grupo de estudantes, sozinho consigo mesmo na tarefa de agir como professor e não apenas como aluno, é reproduzir as experiências que ele mesmo, na condição de estudante, vivenciou na sala de aula.

Os entrevistados de minha pesquisa, no entanto, não são recém formados. Eles têm no mínimo três anos de docência em filosofia, alguns com experiência em mais de uma escola e inclusive em disciplinas diferentes como sociologia e psicologia. Supondo que esta idéia de estar em “cena” possa ser interpretada como a presença do professor enquanto

agente racional³⁵, com uma missão bem definida por estar numa instituição educacional a qual têm objetivos a cumprir, poderíamos perguntar: Qual é a hora de sair de cena? No final dos quarenta e cinco minutos de aula, quando o aluno só quer ir embora? Esta situação nos coloca um problema importante na medida em que nos aponta a necessidade do professor ocupar um lugar importante na relação do aluno com a filosofia sem, no entanto, anular a capacidade de pensamento do aluno. É preciso que o professor, em um determinado momento, deixe de ser professor, para que o aluno deixe igualmente de ser aluno. Não falamos aqui de uma simples troca de papéis, ou de uma eliminação das especificidades e responsabilidades de cada um na relação pedagógica que eles estabelecem. O que queremos salientar é que sem autonomia de pensamento o ensino da filosofia torna-se enfadonho. Trabalhar para a autonomia intelectual do aluno não é tarefa fácil. Em entrevista a este pesquisador a professora “C” nos diz: *“Eu provo o tempo todo, Eles ficam me olhando... baixam a cabeça. Uns ficam vermelhos...”* . Por conta deste esforço do professor é que entendemos uma compreensão da filosofia como situada no contexto do aluno. *“... eu diria é o seguinte, a filosofia é um instrumental, como eu trabalho instrumental teórico, mas que tem uma ligação com a vida deles...”* (professora C). Mesmo sendo um desafio constante, que não se estabelece definitivamente, o professor entrevistado acredita que além de estar ligada a vida dos alunos a filosofia precisa despertar o senso crítico.

³⁵ O professor em sua ação está condenado a decidir. Suas constantes decisões estão alicerçadas em saberes, em razões que o levam a decidir num sentido ou no outro. Através de uma razão prática ele produz um saber ligado ao trabalho. Como nos afirma Gauthier o professor não é um simples técnico, pois longe de somente aplicar um saber produzido pelos outros ele constrói boa parte de seu saber na ação.

Então a princípio é isto eu espero que a filosofia sirva pra eles começarem a indagar a respeito da própria vida, e se conhecerem um pouco melhor... Esse conhecimento e essas indagações de modo bem... com alguns instrumentos que levem eles a pensarem sobre sua própria vida, e a responsabilidade que eles têm consigo mesmo e com a sociedade. (professora D).

Como também nos diz a professora B: “*Eu penso que trabalhar filosofia no ensino médio é para torná-lo principalmente mais crítico sobre a realidade dele*”. Ao ser perguntado se esta sua concepção de filosofia afeta a sua forma de trabalhar e como isto acontece, praticamente a maioria dos professores pensam que seu conceito de filosofia é o guia de sua ação. Nas palavras da professora D:

Afeta muito. Muito. Porque tem temas que eu abordo com eles durante o correr do ano, e são temas assim que todo mundo passa na vida, a questão da morte, a questão da ética, a questão das escolhas, ser drogado ou não... Essas questões que eu abordo com eles, então são exatamente por encará-los assim que eu tenho um modo de abordagem. Eu não vou abordar a questão da morte do mesmo jeito que eu vou abordar com a minha avó.

Como a ação do professor desencadeia-se numa relação que ele estabelece com o aluno, não podemos deixar de registrar que o professor que trabalha na primeira série do ensino médio reclama do aluno que ele recebe do ensino fundamental.

Eu tento me aproximar o máximo do aluno no sentido assim, de tentar descobrir o mais rápido possível, em um ano de trabalho com eles, quanta defasagem que ele tem no sentido assim, tem aluno que vem com problema psicológico, tem aluno que vem com problema social, tem aluno que vem econômico aos montes, tem

aluno com carência educacional anterior, seqüelas de falta de leitura, de falta de vocabulário, de hábitos de estudo, cultural na verdade né... (professora “G”)

Esta visão em relação ao aluno - realidade indiscutível e que precisa ser mudada-, acaba sendo a ponta de um iceberg que esconde uma determinada concepção de filosofia. Uma concepção que remonta uma postura socrática, no sentido de que o filósofo liberta o seu interlocutor da ignorância em que se encontra. Diz-nos a professora “B”: *Eu penso que trabalhar filosofia no ensino médio, no terceiro ano noturno, é para torná-lo principalmente mais crítico sobre a realidade dele.*

Professora A: Nós temos o objetivo de fazer com o aluno se torne um bom cidadão. Tenha conhecimento como cidadão. A partir de uma visão filosófica. Que ele possa ser crítico, possa fazer uma análise do dia a dia dele, e possa buscar as próprias respostas. Essa é nossa proposta.

Professora G: Uma disciplina que vai preparar eles a ter uma visão, um senso crítico, do mundo, da realidade em que eles estão inseridos, num contexto geral, pensar e se questionar e se crítico em relação ao que está acontecendo a sua volta.

Professora D: Meu conceito de filosofia provém lá da Grécia antiga. Começa com Sócrates e anterior mesmo, né. Naquela época é o conhece-te a ti mesmo que conhecerás o mundo dos homens e dos deuses. Então a princípio é isto eu espero que a filosofia sirva pra eles começarem a indagar a respeito da própria vida, e se conhecerem um pouco melhor. Esse conhecimento e essas indagações de modo bem... Com alguns instrumentos que levem eles a pensarem sobre sua própria vida, e a responsabilidade que eles têm consigo mesmo e com a sociedade.

Professora H : Eu penso a filosofia como aquela... Aquela postura que a pessoa tem, de não aceitar o óbvio, o evidente sem antes investigar, pra compreender. Acho que nesse processo de não aceitar o óbvio, e investigar pra compreender, isso aí vai libertando a pessoa, vai deixando ela livre daquelas ideologias, daqueles mitos, de falsos valores.

Pelas afirmações acima podemos perceber que ao conceber uma visão filosófica que conduza à sua ação, o professor atribui à filosofia um papel salvacionista. E esta salvação se consumará no momento em que o aluno se apossar desta postura filosófica. É curioso que apenas a última entrevistada (professora “H”) faz referência a filosofia como estranhamento do mundo. Aprender a estranhar o óbvio para ela já um exercício que coloca no aluno em uma postura filosófica. O exercício de estranhamento é próprio do aluno, de sua própria autoria, fruto de sua autonomia de pensamento. As demais professoras supõem a passagem de uma situação de escuridão para a luz da razão. Esta tarefa é colocada para a filosofia, e o professor é o intermediário. Resta aqui sempre o perigo de se confundir, pensar o pensamento do professor, com postura crítica. De todas as professoras entrevistadas, quando se falou de avaliação, somente uma delas colocou que em suas provas cobra coerência argumentativa e não se o aluno tem a sua mesma concepção filosófica. É claro que eu não fiz esta pergunta de forma explícita, mas se as outras entrevistadas não colocaram nestes termos, podemos pensar que não é uma coisa tão importante assim.

Ao retomar os conceitos emitidos pelas entrevistadas quanto a sua visão de filosofia, percebemos uma postura de pastor, de guia em relação ao aluno. Uma das professoras admite que seu conceito remonta Sócrates. Não sabemos, no entanto se ela refere-se ao Sócrates consensual apregoadado pelos livros didáticos ou ao Sócrates que surge de uma leitura mais atenta dos diálogos Platônicos dos quais Sócrates é o protagonista. Se olharmos através da segunda opção veremos que ela não está muito longe das expressões: “ *Nós temos o objetivo de fazer com o aluno*” e “ *Uma*

disciplina que vai preparar eles a ter uma visão, um senso crítico”, onde o aluno é conduzido pelo professor, com o objetivo de tirá-lo das trevas em direção à luz. Criticar esta posição não é eximir o professor da sua responsabilidade enquanto formador das gerações futuras. Mas é em nome desta responsabilidade que o professor deve relativizar suas posturas e suas certezas. Talvez devêssemos conceber e colocar em prática o ensino da filosofia como bem expressa Kohan (2003, p. 47):

Se o ensino da filosofia quer voltar à filosofia, precisa inverter seu platonismo político, recusar a formação política dos cidadãos. Entendida como experiência do pensamento filosófico, esse ensino não admite nenhuma ordem determinante. Pensa o impensável. Suspeito que o impossível é possível. Dá testemunho da soberania da pergunta. Afirma a diferença, as outras bases da ordem, suas outras possibilidades, seus pontos negros, seus enfrentamentos, suas exclusões, seus devires.

A graduação a qual o professor foi submetido na sua formação inicial não propiciou uma discussão sobre o ensino da filosofia. Sendo que o modelo que o professor interiorizou foi o modelo dos professores que ele teve na graduação. Que segundo os entrevistados desta pesquisa centralizavam a experiência filosófica na sua pessoa. Quando chegam ao ensino médio para trabalhar com o aluno adolescente os professores enfrentam dificuldades ao perceber que não podem reproduzir o ensino que receberam, acreditando que a filosofia deve ser ensinada de outra maneira. Concebem uma filosofia que parte da realidade do aluno, das especificidades de sua condição existencial, mas ao mesmo tempo o pano de fundo desta concepção supõe a idéia de tirar o aluno da escuridão, da ignorância, do erro. Assim, não conseguem se desvencilhar da relação

pedagógica a qual foram submetidos na graduação. Nas entrevistas que realizei, não consegui perceber a visão de ensinar filosofia externada por Kohan na citação abaixo, para o qual

[...] ensinar filosofia bem pode ter que ver com promover experiências de pensamento filosófico. A noção de experiência de pensamento nos parece fundamental enquanto delimita um espaço que alude as clássicas dicotomias entre professor de filosofia e filósofo, filosofia e filosofar, teoria e práxis. 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)

Mas não basta apenas propiciar estes momentos para que a filosofia encontre seu caminho através do ensino. É preciso que ela se questione a si mesma, através de uma filosofia do ensino da filosofia, que possa, como nos afirma Cerletti (2003, p. 66):

[...] **1º** - Revalorizar a função do professor, que agora já não será predominantemente um repetidor ou um mero reprodutor de teses filosóficas mais ou menos canonizadas, mas se ressaltará a sua capacidade crítica e criativa especificamente filosófica. [...]o desafio da aula o interpela como filósofo”. [...] Gera um campo novo de reflexão filosófica: a filosofia do ensino, que é o que ao meu ver se deve depender do adjetivo ‘filosófico’ (de ‘ensino filosófico’). Poder-se-á, então falar, e neste preciso sentido, de uma filosofia do ensino filosófico. **3º** - Recorta um novo campo de conteúdos, por que se estamos de acordo que a filosofia tem com uma de suas funções principais a reflexão e a problematização, dos pressupostos ou das condições de possibilidade de certos saberes e práticas, a consideração filosófica do ensino da filosofia fará que seja agora um tema próprio da filosofia a análise (ou a evolução crítica) das condições de seu próprio ensino.

3.2. Os dualismos do ensino da filosofia no nível médio

O conceito de dualismo compreende algumas idéias básicas como: coexistência irreduzível, compreensão da realidade e da condição humana dividida em dois princípios básicos, antagônicos e dessemelhantes. A palavra *antagônico* indica a oposição entre forças ou princípios. Olhando através das idéias que estes conceitos nos indicam percebemos que a formação do ser humano dá-se através do dualismo entre a objetividade da sociedade pré-existente e a individualidade que é própria do ser humano. Apesar de estes princípios permanecerem irreduzíveis, é a tensão entre ambos que proporciona a originalidade humana num mundo em constante devir. A institucionalização de esquemas cognitivos com o objetivo de lidar com o inesperado é uma tentativa de trilhar um caminho que possibilite a inserção do ser humano no contexto de forma satisfatória. Embora estando ligadas as ações dos sujeitos em um determinado contexto específico, os esquemas cognitivos criam certa autonomia na medida em que podem orientar ações futuras.

As tensões que se apresentam a um indivíduo são fruto dos dualismos inerentes ao cotidiano ao qual este mesmo indivíduo está submetido. A presença da filosofia no contexto escolar instaura um dualismo entre ensino e filosofia. É das tensões deste dualismo que podemos pensar o ensino da filosofia. Talvez não exista uma maneira de superar estes dualismos, mas é justamente este fato que possibilita o desafio e as reflexões que tornam o ato de ensinar filosofia um desafio constante.

A seguir apresentaremos alguns dualismos que povoam as representações de alguns professores que trabalham filosofia no ensino médio das escolas públicas da 8ª CRE de Santa Maria.

3.2.1. Espaço/tempo e ensino da filosofia

Ao nos referir-nos ao trabalho do professor hoje, inevitavelmente, o percebemos no contexto de sala de aula. Essa invenção humana, que é a sala de aula, comporta sempre uma finalidade e se transforma ao longo do tempo. Mas isto não impede que possamos compreender alguns aspectos que são importantes na relação da filosofia, enquanto uma área do conhecimento, e este espaço e tempo que possibilita o encontro entre a filosofia e seu ensino.

Todo o professor entrevistado demonstrou ao longo de nossa conversa a sua preocupação em que a filosofia não fosse apenas uma disciplina a mais no currículo escolar. Ocupar um lugar na grade curricular, façanha conseguida ao longo da luta organizada no interior da escola, não basta para o professor entrevistado. Ao ser perguntado sobre sua rotina de trabalho em sala de aula, o professor mostrou uma preocupação em estabelecer certos ritos de demarcam o início da aula de filosofia. Este é um fato interessante porque em outras épocas o simples fato do professor entrar na sala de aula, o aluno encerrava a conversa e preparava-se para o início da aula. Na situação hoje, o professor entra na sala e o aluno continua comportando-se como se nada tivesse acontecido. Para demarcar um tempo de ensino/aprendizagem, vejamos o que dizem alguns professores: Professora “C”:

Quando eles estão muito agitados eu faço o esquema da aula, enquanto eles vão copiando baixa a adrenalina do intervalo, quando eles tão bem no ponto de discutir. Quando baixa a adrenalina eu entro. É claro que eu dou o tempo deles, espero um pouco...[...] Na segunda série, que eles já têm mais uma trajetória, tem muitos repetentes, geralmente é no debate. Dificilmente eu vou pro quadro. O esquema vem depois. As três turmas que eu tenho elas vão pro debate.

A professora “H” diz “*A primeira coisa é apagar o quadro. Escrevo filosofia no cantinho. Parece que se eu não faço isso eu não começo a aula.* Nos rituais que marcam os espaços e os momentos da sala de aula, o quadro desempenha o papel de instrumento de um rito de passagem, através do qual se passa do caos para a ordem. Da conversa em geral, para a conversa com o professor, do olhar disperso para o olhar direcionado, do colega para o professor. Escrever no quadro é chamar a atenção sobre si. O professor escrevendo no quadro e o aluno copiando no caderno, só assim se tem o status de sala de aula. Mesmo que mude a ordem entre esquema no quadro e debate, visualizar e anotar no caderno é um ritual já cristalizado na ação pedagógica. É importante observar que o professor que tenta quebrar esta tradição usa o quadro como um elemento de síntese e fixação de idéias, não colocando-o como centro do processo de ensino e aprendizagem. Quando o professor não usa o quadro como referência inicial ele usa a chamada. Um ritual que se repete a cada troca de professor.

Só o ritual da chamada, se eles colaboram, eu consigo fazer em 5 minutos. Se eles não colaboram vai uns 10 minutos. E muitas vezes eu chamo... Paro a chamada... A estrutura da sala de aula é uma coisa muito difícil de romper. E é uma coisa assim ó que... Pode ser rompida, mas aí não vai ser filosofia no ensino médio. (professora “D”)

Muitas vezes esta tradição não é quebrada por fatores que são externos a vontade do professor. Como bem nos ilustra a professora “G”:

É por isso que eu digo que o sistema pra filosofia tá errado. Como é que eu vou discutir com uma turma... Eu gosto trabalhar em círculo, só que aí uma turma de 35 como que tu vai fazer um círculo. Pra começar não tem lugar pra todos. Para montar o círculo tu perdes 10, 15 minutos. A bagunça que tu vai fazer incomoda quem está do lado. Então tu vai discutir com o aluno olhando a nuca do outro? Não vê o olho do outro, não vê o que o outro ta falando, em círculo tu olha um pro outro, tu visualiza, presta mais atenção... Mas é uma coisa complicada se tu for fazer em 50 minutos.

Percebemos que não há uma preocupação dos responsáveis em distribuir as turmas nas salas levando em consideração a relação entre as características da filosofia, o número de alunos e o espaço disponível. O importante é colocar uma classe a mais, não importando se isso vai afetar ou não a qualidade da aprendizagem. Assim se expressa a professora “A”:
“Algumas salas são poucos alunos para o tamanho da sala, as salas são muito grandes... e outras salas é exatamente o sentido inverso... as salas são pequenas e trinta alunos dentro da sala parece que tu tem 50”. O número excessivo de turmas que o professor trabalha durante um ano, também é um fator que prejudica a atuação do mesmo. Como nos alerta a professora “G”:

Falando assim da minha experiência, no meu dia a dia, eu tenho em média, por ano, 400 e poucos alunos. Aí todo mundo fala da questão de conhecer o aluno no íntimo, na pessoa né. Por que cada um tem diferenciações. Mas eu não vejo como conhecer este aluno já que eu tenho 500 e poucos alunos.

Ciente destas limitações o professor de filosofia muitas vezes se rende a uma relação mais tradicional.

[...] eu tenho 50 minutos, né. Pra desempenhar meu papel. Se eu for romper as estruturas teria que ter no mínimo duas horas pra mim preparar a festa. Por que aí vai ter festa da filosofia. É festa temática. Eu já fiz isso em sala de aula e todos os professores reclamaram. Reclamaram por que eu deixei a gurizada a mil, e aí eu quase fui massacrada pela professora de matemática. (professora “D”)

Administrar a relação do conteúdo, com o aluno como ser humano, num espaço e num tempo disponível para que se produza alguma tipo de conhecimento, apresenta-se como um desafio diário que vai sendo contornado pela experiência da ação pedagógica do professor. Isto parece claro quando nos deparamos com futuros professores que se aventuram nessa empreitada. O depoimento da professora “G” ilustra devidamente esta situação.

[...] no ano passado duas meninas chegaram queriam que os alunos lessem num período de 50 minutos cinco folhas de ofício da *Ética a Nicômaco*, e fizesse uma síntese oral. Rapidíssima. Isto pra terceiro ano. Eles não têm essa noção.

Observando esta situação percebemos que administrar estas relações compõe-se um saber da ação, onde o professor procura diminuir a distancia entre um dualismo que coloca de um lado o espaço e o tempo da aula, e de outro o ensino da filosofia. Superar este dualismo é criar a possibilidade do filosofar no contexto da sala de aula.

3.2.2. Organização dos conteúdos em grupo e o trabalho individual do professor

Os professores entrevistados são unânimes em afirmar que o “Caderno Didático”, espécie de compilação feita por eles mesmos, foi uma grande “descoberta” de sua prática. Poderíamos perguntar qual a diferença deste caderno para um livro que fosse adotado pelo professor. A resposta é a seguinte: 1- Nenhum livro individualmente satisfaz plenamente o professor. 2- Este material o professor pode e efetivamente mexe todo ano, acrescentando ou tirando textos que não se adaptaram plenamente as suas expectativas e as necessidades do aluno. 3- Ele coloca além dos textos clássicos dos filósofos, artigos, histórias em quadrinhos, charges e outros. 4- O aluno tem um material de consulta e de acompanhamento dos temas e da seqüência das aulas. É interessante observar que nas escolas onde os professores de filosofia constituem um grupo, este material é selecionado em conjunto, fruto dos encontros destes grupos. Estes textos de certa forma normatizam os temas e os textos a serem trabalhados em cada ano do ensino médio, o que de certa maneira dá um caráter institucional ao trabalho do professor de filosofia nestas escolas. Além deste material confeccionado pelo professor também são recomendados ao aluno o material bibliográfico indicado para o Peies³⁶. Os professores que usam este material consideram muito difícil para o aluno, pois os mesmos sempre carecem de explicações por parte do professor. Em geral os professores consideram uma boa bibliografia, porém com uma linguagem não adaptada

³⁶ O anexo sobre o Peies no final deste trabalho disponibiliza a bibliografia recomendada pela Coperves (Comissão Permanente do Vestibular) da UFSM.

às condições intelectuais do aluno. Este contexto propicia a figura do “professor explicador”, o que não contribui para a autonomia do aluno.

A relação deste material com a ação docente, porém, não é determinista. Como testemunha a professora “H”:

Cada turma que a gente tem eles tem uma reação diferente. Até porque a gente chega diferente de uma turma pra outra. Mas não são todas as turmas que a gente tem essa abertura, essa acolhida... Tem umas que tu pensa que faz o mesmo trabalho, mas não dá o mesmo resultado da outra. Todos os anos têm isso.

É preciso que o professor faça constantemente uma leitura das motivações da turma, de seus objetivos naquela aula, dos conteúdos a serem desenvolvidos para que desencadeie ações compatíveis com suas expectativas. Lidar com este dualismo, entre um conteúdo pré determinado e sua ação como professor, exige do professor que ele saiba perceber os sinais emitidos pela turma, sensibilidade que só se aprende ou se aperfeiçoa ao longo da profissão.

3.2.3. Formação inicial e atuação docente

Nesta pesquisa constatamos que a idéia de coexistência irreduzível que explica o conceito de dualismo se percebe enfaticamente quando o professor fala da possível relação entre o que aprendeu na universidade e o que o contexto de professor no ensino médio lhe exige. Não raras vezes o

professor lembra da universidade como o lugar onde se aproximou dos grandes pensadores que fizeram a história da filosofia. Uma professora fez referência a dois professores que na época mostraram na prática outras possibilidades de ensino da filosofia. No geral quando se refere à forma como eram lecionadas as aulas na universidade os professores não vêm paralelo algum com sua atuação atual. Referindo-se a sua prática nos diz a professora “H”:

Quando eu comecei a lecionar eu tinha aquela imagem ideal de sala de aula. Que é aquela imagem que a universidade passa. Na sala de aula eu vou ter trinta alunos atentos, e eu vou dar um show de cultura e de conhecimento, alguns vão questionar.. e quando tu chega na aula real, meu Deus. Para conseguir falar tinha que pedir com licença.

O professor entrevistado atribui o aprendizado de sua atuação, com exceção de uma professora, à sua experiência de sala de aula. Ao ser inquirido sobre o que ele fazia no início de sua carreira e que hoje não faz mais, os entrevistados atribuem essas mudanças aos experimentos que fizeram ao longo dos anos de magistério. Mesmo que falte um discernimento maior, por parte do professor, sobre as diferenças de um período de formação e o de atuação docente, o que caracteriza o dualismo aqui apontado, não podemos deixar de registrar que formar um professor para ensinar filosofia no nível médio, é uma atividade que necessita de uma reflexão que se direcione para a prática e também parta dela. Relativizar os conteúdos filosóficos em sua relação com o seu ensino no nível médio, pode aproximar este dualismo que separa formação inicial e atuação docente. Filosofar o ensino da filosofia.

3.2.4. Maneira tradicional de trabalhar e alternativas docentes

Quando o professor entra na sala de aula o ambiente conspira para que ele vivencie com seu aluno uma relação bem tradicional de educação. Não só através da distribuição das classes uma atrás da outra, como através da disposição do aluno para mudar uma relação que lhe foi inculcada desde que ele entrou na escola, fundamentada na seguinte idéia: O professor dá aula e o aluno assiste. E ponto final. Tornar o aluno co-participante da aula é um desafio constante do professor que acredita que o mesmo só irá aprender se envolver-se com o conteúdo desenvolvido. Este desafio transparece na fala da professora “G”:

[...] é impressionante... Tu quer fazer uma mesa redonda, tu quer fazer um júri simulado, tu quer fazer uma dinâmica de grupo, -o que é isso professora? O que tu ta fazendo? Eles são acostumados a cada um olhar para a nuca do outro, e olhar o professor lá na frente, o professor fica né, colocando as coisas no quadro, falando, falando, falando, às vezes o aluno não está nem ouvindo, ta ali de corpo presente, e de mente ausente como eu digo, mas eles se viciaram... É um vício... Tu tenta fazer um júri simulado, uma dinâmica, eles às vezes.. Não, não, não, não vamos fazer isto porque é difícil, e eu não sei o que falar, eles tem uma certa resistência... Impressionante, por que no nosso tempo a gente não era assim, acho que o jovem era mais aberto, não sei né, e agora eles têm um medo, aquele pavor... Vão rir de mim se eu falar alguma coisa errada, se eu tiver que ler alguma coisa, eu não tenho o hábito de leitura...

Mediante as imposições do contexto a professora “A” diz resignada: *“Eu já experimentei diversas coisas pra ver se diferenciava disso. Volta e meia tu cai na tradição. Infelizmente tu entra dentro de um sistema que não tem como tu escapar dele”*. Conviver diariamente com este dualismo

entre renovar e o peso da tradição afeta o professor de filosofia que acredita ser a filosofia muito maior do que o que consegue efetivamente fazer em sua aula.

3.2.5. História da filosofia e temas

O dualismo entre ensinar história da filosofia ou ensinar filosofia a partir de temas divide os professores em dois grupos. Embora nenhum professor entrevistado acredite que se possa lecionar filosofia ignorando as temáticas importantes e a história da filosofia, cada grupo dá ênfase diferente a estes dois pólos.

Exemplificando esta relação entre história da filosofia e temas, temos o seguinte depoimento:

Entrevistador: como tu relacionas história da filosofia e as temáticas?

Professora “D”: acho que é melhor falar através de exemplos né. Eu vou trabalhar este ano o “Aristóteles”. Está dentro do nosso programa. Depois do Platão, né. Tem a seqüência histórica, o Aristóteles é posterior a Platão. Como é que eu vou trabalhar a temática aí com o Aristóteles, o que eu vou trabalhar? Eu vou trabalhar com eles um pouco lógica formal e antes da lógica formal a dialética. Isto eu trabalho quando vejo Sócrates e Platão. Eles têm que ver um episódio que passa na tv livre e a cabo que é uma investigação policial da cena de crime, e aparece o método dedutivo ali, a dedução, aparece toda a investigação policial através da dedução. E é a policia científica, daí tem um viés pra estudar o método científico, que eu vou estudar junto com a professora de biologia, nós já combinamos... Então vamos estudar os passos da indução, e os passos da dedução que é o método da investigação policial. Então aí, qual é o tema que eu vou trabalhar aí? Vou trabalhar a violência, responsabilidade... Um monte de coisa, por que o tema da campanha da fraternidade é a paz e a questão da violência, quando chegar este momento eles já poderão opinar a respeito da violência, o que gera violência... Daí eu vou trabalhar o tema da violência dentro deste contexto.

Na verdade a professora usa a história da filosofia como apoio para refletir temas. Como bem no exemplifica a professora “C”. *“Uso como um suporte, por que é por temas, né. É a gente trabalha cultura, mito relacionando com os mitos de hoje, quais as diferenças que existem... Acho que isto é importante, e isto eu aprendi...”*. Vale lembrar que esta aprendizagem segundo a mesma professora, aconteceu na prática como professora de filosofia no ensino médio.

Por outro lado, exemplificando a outra postura temos a professora³⁷ “H” que acredita que o conteúdo abordado na sala de aula, deve ser temático. Que retomar a história da filosofia só tem o objetivo de trazer para a atualidade a contribuição dos filósofos sobre determinado tema. Nesta posição o ponto de apoio são as temáticas.

As duas concepções não ignoram a história da filosofia e os temas, porém dão uma ênfase diferente a cada um deles. Quem trabalha mais numa ótica da história da filosofia procura contextualizar os textos no seu contexto, para num segundo momento relacioná-los às questões atuais. Quem opta por temáticas justifica sua posição dizendo que este procedimento aproxima mais a filosofia da realidade atual, e por consequência da realidade do aluno.

³⁷ Esta entrevistada segue o conteúdo que foi estipulado pela Coperves para o ingresso na Universidade Federal de Santa Maria através do Peies. O referido programa tem como conteúdo programático os seguintes temas: a filosofia no contexto dos saberes, Ética, Política e cidadania. Maiores detalhes sobre este programa serão encontrados em anexo ao final deste trabalho.

Gostaria de retomar aqui os níveis de interação descritos por Gauthier, e reiterar que a interação entre professor e alunos que esta pesquisa percebeu através das entrevistas realizadas, não consegue maiores resultados devido ao fato de que o professor ainda centrar muito o processo de ensino e aprendizagem na sua pessoa. Talvez por receio de cair numa filodoxia. Reside aqui a dificuldade de abordar temas de interesse do aluno sem cair no vazio das opiniões, e sem desconsiderar toda uma história do pensamento. Muitas vezes o professor se retrai em relação ao debate na sala de aula, retém a palavra e corta pela raiz a possibilidade de não considerar o pensamento do qual somos herdeiros. Retoma aqui o conteúdo disciplinar que ele estudou nos anos de formação inicial. Esta é uma difícil relação. Como concatenar interesses próprios da idade e questões fundamentais do pensamento filosófico. Como bem nos ilustra a professora “D”:

[...] debates temáticos em 50 minutos não dá. Não dá debate, por que eles só ficam batendo boca, e só falam aqueles que sempre falam. Aquelas pessoas que não falam nunca, se sente intimidados e não falam mesmo, e muitas vezes o que eu faço, eu procuro colocar o tema, no ano passado a gente trabalhou bastante...trabalhei um texto do Jean Paul Sartre, o “estar condenado a ser livre”, como é que eu trabalhei isso aí: daí eu coloquei uma série de situações para eles e eles tiveram que escrever histórias a respeito daquilo. Ou como nós fizemos também quando eu trabalho os mitos eles tem que inventar uns mitos. Então nessa parte assim de escrever muitas vezes aqueles que não falam tanto na sala de aula são os que escrevem mais. Eu procuro alternar. Eu faço o debate no jogo do advogado. Por exemplo, eu trabalho rudimentos de lógica, argumentação, pouquinhas... coisas poucas... daí chega lá numa determinada aula que eles vão ter que argumentar, e contra argumentar, eles vão ter que treinar, né. Daí tem um tema. O grupo lá vai fazer uma festa, uma viagem alguma coisa.. e outra parte da aula vai botar areia na história. Dizer, vocês não vão poder viajar porque vai chover, daí ...o outro diz, não importa se chova a gente leva guarda chuva, mas vai chover muito que vai inundar, nós vamos levar barcos infláveis. Assim funciona!! Agora vou colocar por exemplo, o tema do aborto, pra

eles darem opinião em sala de aula vira bagunça e não adianta nada, só sai os preconceitos, a única coisa que eles vão despejar vai ser preconceitos. Em primeiro momento eles não vão discutir a questão de uma maneira crítica. Então, que eu já fiz e não faço mais: debate sobre um tema, ah! Agora vamos discutir o aborto. Isso eu não faço mais porque vi que a única coisa que eles vão colocar... São meras opiniões.

Neste depoimento percebe-se não só a dificuldade de abordar temas filosóficos, mas qualquer tema, que não seja trabalhado em forma de exercício. O professor tenta se adaptar a concepção de que tudo tem que ter uma aplicação, mesmo não sabendo bem pra que serve, é preciso fazer alguma coisa. Falar e argumentar sobre determinado tema não consiste em ações possíveis. É preciso ocupar o corpo para que a mente possa ser controlada. A única forma de ocupá-los teoricamente é proporcionando um debate que ignora um conteúdo relevante, trabalha apenas com a forma do raciocínio através de um conteúdo descartável. Existem situações em que o professor depara-se com o conflito

[...] entre sua responsabilidade de manter o controle sobre a ordem social e as relações na aula, assim como a distribuição do currículo disciplinar e sua responsabilidade profissional de estimular a aprendizagem significativa e relevante de todos e cada um dos indivíduos do grupo de sala de aula. (GOMEZ, 1998, p.87)

Partindo dos temas ou da história da filosofia, na prática este é um difícil encontro se o professor quer que sua aula tenha debates e discussões relevantes, se quer que o aluno exerça sua criticidade através de uma abordagem especificamente filosófica.

3.2.6. Burocracia e docência

O fato de estar em uma instituição de ensino exige do professor de filosofia que ele cumpra determinadas tarefas não muito agradáveis, do seu ponto de vista, mas no entanto necessárias à organização institucional da escola. Assim, estar envolvido com caderno de chamada e atribuir nota aos trabalhos dos alunos, neste contexto é um mal necessário. A professora “A” expressa suas preferências da seguinte maneira: *“Eu prefiro dar 700 horas de aula, mas não me dêem um caderno de chamada para preencher. Não me dêem nota para somar... pra mim isto é castigo. A parte burocrática³⁸ pra mim é castigo”*. Esta reclamação, quando se trata do professor de filosofia, não é uma voz solitária. Os professores acreditam que em termos de filosofia a simples presença corpórea do aluno na sala de aula, muito pouco contribui para a aula. O aluno pode estar de corpo presente. Segundo os professores entrevistados se perde entre dez e quinze minutos dos quarenta e cinco minutos que compõe a hora/aula. Se o professor quiser reunir os alunos em círculo ou em grupo o tempo de aula se reduzirá significativamente. Já se foi o tempo em que os alunos faziam silêncio para que o professor fizesse a chamada. Se o aluno não colaborar a chamada chega aos quinze minutos ou mais. Mas não é só a chamada que incomoda o professor. Correção de provas também está inserida neste contexto. Por estar em uma instituição educacional o professor de filosofia sabe que vai ter que atribuir uma nota ao aluno no final do trimestre, mas o fato de saber não ameniza a antipatia que o professor alimenta por esta situação. Como bem nos ilustra a professora “H”:

³⁸ Nesta abordagem, o que os professores denominam burocracia é certo exagero de papéis a preencher que não contribuem diretamente à sua ação como professor. Nenhum deles afirmou que estes registros não são necessários ao andamento da escola. O que se questiona é o excessivo tempo em que o professor fica envolvido em detrimento de atividades diretamente ligadas ao ensino, como o preparo das aulas, leituras etc.

Costumo usar todas, faço prova, faço teste, trabalho em grupo, seminário... eu noto que o fato de fazer uma prova no final do trimestre, faz eles valorizar mais a disciplina, prestar mais atenção, eu acho que isto só vem em benefício do aluno, elaborar e corrigir é uma saca, mas eu acho que se se pensa em qualidade de educação este é um caso importante.

Os professores são praticamente unânimes em dizer que avaliam todo e qualquer trabalho que o aluno faz. Embora esta atitude, segundo alguns valoriza a disciplina por que o aluno precisa se interessar mais, levar à sério as tarefas propostas, ela acaba alimentando a idéia de que o fim é mais importante que o meio. Ou seja, a nota é mais importante que a aprendizagem em si. O que acaba indo contra uma crença do professor de filosofia de que o aluno devia se interessar pela filosofia pela sua importância, e não por fatores externos a ela.

Ao pensar a avaliação, o professor de filosofia procura avaliar no trabalho do aluno critérios que vão além da simples apreensão do conteúdo, embora admita que apreender o conteúdo já é uma vitória no contexto de dificuldades que apresenta o aluno ao chegar no ensino médio. Em geral o aluno tem dificuldade de entender que o professor de filosofia irá avaliar não somente o seu posicionamento em relação a questão analisada, mas igualmente a sua capacidade argumentativa . O aluno acaba sempre perguntando para o professor se esta é a resposta que ele quer. O aluno está preocupado com a nota e não com sua auto-aprendizagem.

Fazer o aluno experimentar outras possibilidades, outras maneiras de perceber o mesmo fenômeno, apresenta-se como uma tarefa hercúlea, por outro lado, as demais ações docentes são percebidas pelos professores com agradáveis e prazerosas. Conviver no contexto escolar com o dualismo entre as ações docentes e as exigências da burocracia escolar, é um enfrentamento necessário se a filosofia quiser ser valorizada como disciplina e marcar um espaço no contexto escolar.

3.2.7. Filosofia como formadora e utilitarismo/imediatismo

A questão que abordamos anteriormente que versa sobre avaliação tem subentendida uma idéia de filosofia. Uma filosofia que se submete ao contexto, mas mantém uma especificidade que lhe é própria. O aluno quando pensa na nota, pensa em passar de ano. Dificilmente transcende ao pragmatismo em que está culturalmente inserido. Esta é apenas a ponta de um iceberg mergulhado num mar de imediatismo. As inquietações da professora “C” revelam esta situação.

O ano passado foi o ano das provações, como eu digo. As minhas convicções de que tudo tem que ter um sentido, tudo tem que ter fundamentação... não. To aqui por que eu quero tirar um certificado, este certificado eles exigem pro trabalho. Se não fosse isso eu não vinha aqui.

No geral o alunado está muito longe de uma autonomia necessária para a uma docência satisfatória em filosofia. Não raras vezes o professor se vê tentando justificar a sua disciplina frente ao pragmatismo utilitarista a que está submetido o aluno. Talvez o dualismo pontuado aqui esteja mais

profundamente relacionado com, de um lado um ser humano que se conceitua pela liberdade de ser, e uma concepção que percebe o homem submerso em um cotidiano fragmentado em tarefas, no qual ele procura incessantemente tirar alguma vantagem. Administrar estas duas realidades no contexto escolar não é uma tarefa fácil, pois mesmo o professor, por força das circunstâncias, muitas vezes acaba sucumbindo à cobrança de tarefas que beiram o absurdo, com o objetivo de que o aluno trabalhe em sala de aula.

Cap. IV. SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO

Ao buscar os saberes da ação docente do professor de filosofia no nível médio, entendemos que nossa busca os conceitua como saberes experienciais compartilhados, transformados em saberes da ação pedagógica, devido a sua exigência de racionalidade e à necessidade de um propósito a ser alcançado. Retomando os saberes elencados por Gauthier, já expostos nesta dissertação, não é nosso intento detectar a existência de mais um saber que esteja em consonância com o magistério em geral. Como nosso alvo é o ensino da filosofia, procuraremos delinear, através da especificidade do ensino da mesma, saberes desta ação pedagógica, inerentes as práticas dos professores de filosofia no ensino médio. Como são saberes peculiares à ação do docente, remetem a especificidade do ensino médio, do aluno do ensino médio, das condições em que este professor trabalha. Os saberes que procuraremos reconhecer são identificados com esquemas que se processam no intelecto e são ligados à ação docente, que sendo institucionalizada pelo professor quando o mesmo consegue compreender e administrar os dualismos que são inerentes ao ensino da filosofia.

Ao longo desta pesquisa percebemos que os professores entrevistados institucionalizaram determinadas práticas a partir de uma leitura feita através da relação entre sua formação inicial e sua prática docente. É importante perceber que esta leitura feita pelo professor, no caso investigado, é sempre feita a partir da ação docente, devido ao fato

existencial de estar cronologicamente mais perto do professor³⁹, do que sua formação inicial. As críticas à formação inicial, feita pelos professores a partir de sua prática docente, denunciam não só o distanciamento da formação inicial em relação ao ensino médio, com também a falta de uma formação continuada do professor⁴⁰ de filosofia.

Não temos a idéia de que estas práticas dos professores de filosofia não sejam de certa forma, compartilhadas com outros professores de outras áreas, o que queremos salientar é que estas ações adquirem outra dimensão quando relacionadas com um conceito de filosofia, que contém em si a idéia de que ao ensinar e aprender filosofia, professor e aluno já estão filosofando. Não temos a intenção de criar uma tipologia diferenciando tipos de professores e identificando em qual categoria os saberes se manifestam. Este procedimento cria caricaturas que nem sempre percebemos com nitidez na prática docente, além de sustentar a idéia de que simplesmente adotando determinados procedimentos o professor estará cumprindo plenamente sua “missão”. Não pensamos os saberes inerentes à ação do professor de filosofia no ensino médio como regras a serem seguidas, como se a ação educativa pudesse ser aprisionada de forma a não mais surpreender o professor. Também não pensamos os saberes como simples procedimentos metodológicos que de forma exterior possam ser aprendidos e aplicados no dia a dia na sala de aula. Este nosso trabalho não tem seu centro na didática e sim no professor enquanto agente racional que

³⁹ Dos professores entrevistados, cinco estudaram na década de 80, três na década de 90, e uma na década de 70.

⁴⁰ Dos professores entrevistados a sua grande maioria não fez nenhum tipo de pós-graduação, e os que fizeram foi em outra área que não a filosofia, com exceção de uma entrevistada que fez especialização em Filosofia na América Latina. As áreas em que os professores fizeram especialização foram: Supervisão escolar, ensino religioso, Psicopedagogia, Orientação educacional.

ensina filosofia em circunstâncias bem específicas. Pretendemos fazer uma discussão que possa gerar mais discussão, por que entendemos que a filosofia da discussão se “alimenta”, sendo esta discussão sobre o ensino da filosofia, um problema filosófico.

Analisando a ação docente do professor de filosofia, percebemos que a exigência de racionalidade que está intrínseca à caracterização de um saber, muitas vezes se manifesta não de forma explícita pelo professor, mas sua justificativa racional encontra-se na própria relação das ações entre si. Como este saber se constitui a partir da ação, e sendo esta ação não um amontoado de atos, é compreensível que o professor faça uma constante releitura de sua inserção no contexto da sala de aula, e tome decisões fundamentadas nestas análises. O professor não é um técnico que lida com realidades estanques, ele é um ser humano que trabalha com outros seres humanos, e isto, por mais óbvio que possa parecer, está na raiz da ação docente.

Feitas estas ponderações gostaria de iniciar me referindo a questão da afetividade. O que percebemos em nossa tradição escolar é que nos anos iniciais da trajetória de um aluno, a escola é praticamente um prolongamento de sua casa. Inclusive a professora é chamada de tia, por mais que isto possa atrapalhar a idéia de que ela é uma profissional do ensino. O que se percebe é que quando o aluno deixa de ter apenas uma professora no final da 4ª série, as questões afetivas vão amenizando a ponto de chegar no ensino médio quase que inexistentes. Nesta dicotomia entre razão e emoção, no ensino médio acaba prevalecendo a razão, devido

a fatores como o número de alunos e o pouco tempo de convivência semanal entre professor e aluno. O professor de filosofia em sua luta contra um ensino massificado precisa chegar perto do aluno. Ele sabe que o êxito de sua aula depende desta relação afetiva. Isto não significa saber peculiaridades sobre o aluno, mas sim manter um diálogo franco e honesto onde o aluno percebe que o professor se interessa pelo seu êxito enquanto estudante. Este fato não parte apenas da idéia de que o professor de filosofia não tem outra saída e sim por compreender que

O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações. (MATURANA,1998, p.18)

Se o professor de filosofia quiser ensinar uma filosofia que parta das condições existenciais do aluno, ele precisa vivenciar esta proximidade. E os professores entrevistados, em alguns momentos, de fato o fazem, seja através da linguagem quando usam gíria, seja dividindo o mesmo espaço quando pega o mesmo ônibus do aluno, seja ouvindo as músicas que o aluno ouve, seja chamando o aluno pelo nome. Quebrar este dualismo entre razão e emoção leva o professor instituir um saber que está na base do ensino e da aprendizagem da filosofia no ensino médio. Nesta postura do professor de filosofia está a possibilidade de romper, na prática, o dualismo entre ensinar filosofia e filosofar. A partir desta base comum é que podemos administrar racionalmente os dualismos que caracterizam a prática docente do professor de filosofia. Quando inquirido sobre como

poderíamos aproximar o dualismo entre uma maneira tradicional de trabalhar e alternativas docentes, a professora diz que:

[...] geralmente quando tem eleição eu aproveito, e daí eles tem que ir para o calçadão pra fazer pesquisa, entrevistar pessoas, trazer o dia a dia pra discussão em aula. Tu te envolve e aí vai o ano todo. Em um ano tu tem 70 e poucas horas aulas, aulas de filosofia. É rápido, são duas por semana. 72, 80 por aí.(professora “G”)

Esta fala torna-se significativa se percebemos que o professor está atento aos acontecimentos do momento histórico que a sociedade está vivendo. O que o leva a relacionar um tema atual com uma postura filosófica frente às questões políticas relevantes. Temas que envolvem o aluno acabam fazendo com que o tempo passe muito depressa. Explorar devidamente um tema pode não ser possível no curto espaço de tempo que a disciplina dispõe, contudo, se o tema for vivenciado a apreensão do mesmo torna-se extremamente rica e compensadora para o aluno e para o professor. Um outro aspecto relevante desta fala trata da questão da pesquisa como subsídio para as discussões em sala de aula. Ao se deixar afetar por certas situações com o compromisso de adquirir informações e conhecimentos desperta discussões até nos relatos feitos em sala de aula. Neste contexto entendemos a sala de aula como um espaço de síntese, de encontro, de reflexão sobre o acontecido. Neste aspecto nós entendemos quando o professor almeja tornar o seu aluno crítico. Entendendo crítico no sentido de qualificar o olhar, estranhar o contexto vivido, objetivar as experiências. Somente um professor com objetivos claros e capacidade de

exercitar com seu aluno este distanciamento pode propor atividades dessa natureza sem perder-se na atividade em si.

Outro fator interessante deste depoimento é a possibilidade da filosofia ocupar outros espaços que não seja só o da sala de aula. Proporcionar este tipo de ação é acreditar que o aluno possa aprender sem a constante tutela do professor. O aluno tem que ter um espaço para crescer e poder contribuir na sua aprendizagem filosófica. Ao proporcionar este tipo de experiência o professor transparece um saber que concebe a filosofia como compromisso consigo mesmo e com a sociedade. O “conheça-te a ti mesmo” socrático passa pelo conhecimento da sociedade em que se vive. A experiência por si só não proporciona aprendizagem, ela precisa ser refletida. Assim, nos voltamos para sala de aula onde tudo começa e para o qual tudo converge quando falamos de ensino de filosofia no nível médio. Neste contexto o professor precisa de diálogo, mas dialogar sobre um tema desconhecido dos alunos não parece ser uma boa opção. Muitas vezes a possibilidade de que eles leiam o texto antes de vir para a aula parece uma tarefa inviável. O professor está na sala, o aluno também. Um conteúdo precisa ser discutido e apreendido. O que fazer?

Eu lanço esquema no quadro explico rapidamente, assim 10, 15,20 minutos, faço eles interagirem, ah não querem falar, ficam todos mudos olhando... Fulano lê pra mim aí um pedacinho... E aí tu pedindo tu puxa eles e aí eles obrigatoriamente né... meio imposto... Tem turmas que tu pode virar cambalhota lá na frente, eles são apáticos, as vezes dois períodos que tu acha que vai deslanchar com o conteúdo, aquilo não anda. Não sei, eles não perguntam, eles são digamos... estáticos. E aí é uma dificuldade. É que nem um sacarrolha que tu tem que ir puxando... puxando... puxando até que eles desabrochem. (professora “G”)

Esta é uma situação interessante, onde o professor tem que ir em direção ao aluno, não ter receio do seu silêncio. Não se amedrontar com sua indiferença. Enfrentar o aluno atirado na cadeira feito um trapo. O professor de filosofia não pode se deixar intimidar pelo silêncio aterrador. Não raras vezes o entrevistado fez referência a imagem que ele tinha do aluno, antes de iniciar a trabalhar como professor, na época em que ainda fazia sua formação inicial. Imaginava ele um aluno interessado e questionador, um aluno capaz de ler um texto filosófico e tecer comentários sobre o mesmo. Este aluno imaginário é capaz de caminhar sozinho, talvez nem precise de um professor. Esta não é a realidade do ensino médio. Esta imagem do professor em relação a um aluno imaginário, infelizmente continua sendo editada pelos cursos de formação ainda hoje. Os professores entrevistados afirmam que estagiários/as hoje aparecem nas escolas com pensamentos e procedimentos que remontam a década de 80.

Quando nos referimos ao ensino da filosofia é indispensável pensar que o interesse do aluno está ligado também ao compromisso que ele assume frente a proposta do professor. A proposta de trabalho parte do professor, mas tem que ter o aval do aluno. Como nos diz a professora “G”

Eu geralmente tenho muito diálogo com meus alunos. Quando eu to trabalhando algum filósofo eu coloco vários temas. Escolham aí por que todos se encaixam de acordo com este filósofo. Qual que vocês gostariam de trabalhar? Às vezes eles escolhem 3,4. Se der a gente trabalha todo, se não se sorteia 2,3...Pra fazer um trabalho...Mas geralmente eu entro em consenso com os alunos.

Uma atitude de consenso parece ser fundamental para que o aluno não se submeta completamente ao professor, assim como o professor não se submeta às vontades do aluno, o que seria uma lástima porque o professor não teria nada a ensinar ao aluno. As escolhas dos alunos e professores demonstram idéias sobre o que cada um julga importante em relação à disciplina. O professor, porém, tem uma visão privilegiada em relação ao aluno porque conhece os conteúdos a serem desenvolvidos, o aluno, no entanto é capaz de mediante uma explanação do professor compreender e optar. É preciso tentar quebrar esta autoridade⁴¹ que o professor impõe seja através do conteúdo, da nota ou simplesmente através de sua presença na sala de aula.

Eu procuro quebrar esta autoridade. Eu procuro colocar pra eles que eu não sou infalível. Eu gosto de dizer pra eles que eu estou aqui na frente tremendo de medo. Não conheço vocês, vocês não me conhecem... Todo mundo na mesma. E eu faço um pacto com eles. Eu quebro inclusive as regras do colégio. Eu faço um pacto no primeiro dia de aula. Eles falam das condições deles, eu falo das minhas condições. E a gente fecha um pacto. Quem quebra permite que o outro reaja. E assim a gente vai pactuando a nossa relação. (professora “C”)

Estas relações precisam ser permeadas pelo conteúdo a ser desenvolvido. Não podemos perder de vista a idéia de que o processo educativo na sala de aula compõe-se de professor, conteúdo e aluno. A

⁴¹ Quando me refiro à autoridade não estou pensando naquele professor do passado que surtia medo no aluno pela sua simples presença. Este professor não existe mais. Quando falo de autoridade refiro-me ao poder que o professor ainda detém, qual seja: O conteúdo, a prova e a presença. Como aquele professor distante e aterrador não existe mais, é preciso criar outros laços, e talvez a co-responsabilidade seja um caminho.

realidade em que me propus a analisar os conteúdos tem duas fontes básicas: Ou eles vêm do livro didático⁴², ou das indicações bibliográficas do Peies. A ação do professor, no entanto, não pode ser compreendida apenas pelo material que ele adota. Embora o material delimite a abordagem por temas ou pela história da filosofia, o importante é como este professor inter-relaciona estas duas formas de abordagem da filosofia no contexto do ensino.

Eu já programei determinados temas e sentir que os alunos não queriam aqueles temas, queriam outros. Tive que trocar completamente de linha de trabalho. Teve uma primeira série que invés de trabalhar com a história da filosofia trabalhei temas como a gravidez na adolescência, aborto, eutanásia, a sexualidade na adolescência. Houve uma época que os meus colegas me chamavam para me mandar diminuir o barulho. (professora A)

A capacidade de perceber o andamento da sala de aula, a capacidade de praticar uma reflexão na ação, parece-nos ser a tônica deste depoimento. Sem contar com certa humildade de rever posições e decisões.

Retomar temas da história da filosofia no contexto atual parece ser um desafio constante do professor de filosofia, que precisa constantemente estabelecer relações em um ensino completamente fracionado, fragmentado. Exemplificando esta tentativa a professor “D” nos diz:

Quando eu vou trabalhar Platão, por exemplo, eu trabalho Raul Seixas. Como? Pego aqueles textos do intemperante, né. E do moderado que aparece... Ele compara a pessoa a dois barris, um furado e outro lá que não tem nenhum furinho, então é o temperante que faz tudo certinho, e o outro lá o maluco o doidão.

⁴² Mesmo sendo um material elaborado pelo professor, ele não contém textos do professor. Uma das autoras mais citadas nesta pesquisa é a autora Marilena Chauí.

Quer todas as sensações, mas como o barril lá é frágil, todo o vinho se escoa. Aí eles lêem o texto, e a gente escuta o maluco beleza. Que misturando e minha lucidez com a minha maluquez, isto é com certeza, o maluco beleza. Daí eu já pego a questão das drogas e da ética.

Estabelecer relação entre o conteúdo e as percepções do aluno no seu dia a dia parece ser também uma alternativa para superar o dualismo entre temas e história da filosofia.

Eu não pego, por exemplo, o mito da caverna, pra conversar sobre os mitos. Faço uma sondagem o que eles conhecem de mitologia. Da televisão, por exemplo. Aqueles filmes que passa à tarde e a partir dali começo a introduzir. Às vezes eles nem sabem que aquilo é mitologia. Adoram o Matrix, mas não sabem que o Matrix tem um fundamento bem filosófico até. Só que é muito difícil de trabalhar, tem uma dificuldade de eles verem como se estabelece alguma coisa. Eu trabalho letras de músicas, contextualizar com a realidade, fazer uma análise de texto. Como a gente trabalha no início de tudo em filosofia... (professora “C”)

Ainda sobre o mito da caverna a professora “H” nos diz:

O mito da caverna, por exemplo, eu pedi que cada um fizesse a sua interpretação e aí cada grupo apresentou, teve alguns que pegaram o mito da caverna e transpuseram para a questão do capitalismo, que as nossas amarras seriam o capital, ficou bem interessante, cada um fez uma interpretação um pouco diferente, outros bem semelhante ao próprio Platão. Como eu ia dizer.. como a linguagem do texto filosófico quando a gente pega da fonte, é uma linguagem muito difícil pra eles, eu peço pra um da turma ler, pra eles prestarem mais atenção... acho que ajuda.

Esta capacidade de estabelecer relações muitas vezes tem que transcender a própria disciplina e ir ao encontro de outras áreas, numa

tentativa de dar uma visão de conjunto ao aluno. Estas atividades geralmente são realizadas em outros ambientes da escola que não a sala de aula, como nos exemplifica a professora “B”.

Já tivemos trabalhos assim ó, exposição de fotos, junto com a educação artística. A 8ª CRE tem o acervo do Sebastião Salgado, eles têm muitas fotos em tamanho grande... Aí a gente colocou as fotos no salão, uns com cavalete, outros pendurados... Todo salão foi acupado... Fizemos todo um trabalho de releitura... Podia ser uma poesia, podia recolocar, montar um trabalho, refazer a forma deles verem o quadro. Reconstruir... O ano passado também foi feito com mitos, então eles tinham que recriar, inventar um mito... Eles fizeram e expuseram no salão.

É oportuno lembrar aqui que estas atividades precisam ser compreendidas através de discussões e produção posterior do aluno em forma textual, onde se organizam as idéias e se pode avaliar melhor a perspectiva filosófica da atividade. Todas essas atividades supõem saberes que vão sendo incorporados a ação do professor enquanto agente racional ao longo do período de docência. Saberes que necessitam, para existirem, de uma constante reflexão, que os torne adequados à realidade que eles estão sendo propostos. O professor precisa criar o hábito de fazer uma leitura constante do andamento de seu trabalho numa reflexão que comporte as relações entre teoria e prática. Não existe um saber definido a priori para uma situação determinada. E o professor só saberá se vai ter êxito ou não em suas decisões na medida em que desencadeia uma ação. Retomamos aqui a idéia de uma razão prática que existe a posteriori, e também essencialmente no ato em si. Ao conceber uma razão prática nos reportamos a uma realidade histórica manifesta através de uma visão que percebe o ser

humano como individual e ao mesmo tempo social. Conceber a filosofia como formadora é pensá-la relacionada a um sujeito, o aluno, que está num determinado contexto, a escola. Sendo assim, o professor de filosofia tem uma “missão” a mais, além de trabalhar determinados conteúdos. Tem uma responsabilidade formativa. Não podemos, no entanto colocar a filosofia à serviço de uma determinada ordem social com a missão de justificar o que esta ordem social considera como verdade. Isto já não é mais filosofia e sim ideologia⁴³. Não é assim que concebemos a responsabilidade formativa da filosofia. Proporcionar ao aluno a oportunidade de, na sala de aula, fazer a experiência da filosofia é manter-se aberto ao exercício da liberdade reflexiva, sem a qual, a vida não vale a pena ser vivida.

⁴³ Ideologia no sentido marxista. Como mascaramento das relações de dominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer estas considerações finais visualizamos as questões de pesquisa que nos motivaram investigar o ensino da filosofia. Acreditamos ter conseguido levantar algumas características do ensino da filosofia, assim como apontar como a concepção de filosofia pode influenciar na prática docente do professor no nível médio. A constatação do distanciamento entre a formação inicial e a atuação docente é um fato que ainda persiste apesar de outras pesquisas já terem abordado o tema.

Encontramos ao longo desta pesquisa dualismos inerentes a ação do professor de filosofia. Da mesma forma como Kant afirmava teoricamente a impossibilidade de ensinar filosofia e sim somente filosofar, em nível prático constatamos que só através da administração dos dualismos da ação docente é que podemos ensinar filosofia, filosofando.

Aproximar estes dualismos é quebrar o muro que separa o filósofo do professor de filosofia. Esta proximidade possibilita a formação de saberes inerentes a docência em filosofia no nível médio. Ao pensarmos em saberes inerentes à ação docente do professor de filosofia precisamos abordar a questão dos dualismos que se fazem presentes de alguma forma na atuação do professor enquanto agente racional na sala de aula. Temos consciência que nem todos têm origem na relação professor/aluno. Como nos diz Azanha (1995, p.50):

[...] seria uma ilusão imaginar que a raiz dos problemas de articulação do ensino superior com os ensinos de 1º e 2º graus situa-se essencialmente num plano pedagógico. A questão é, sobretudo de política educacional.

Quando pensamos na relação entre a atuação do professor e sua formação docente, este problema envolve os cursos de formação de professores que precisam repensar a sua atuação em função de trabalharem com licenciaturas em filosofia. Inclusive promover atividades⁴⁴ trabalhando estas dificuldades, segundo sugestão dos entrevistados nesta pesquisa. O professor quer discutir as dificuldades que encontra no trabalho à luz das questões filosóficas que envolvem o nosso tempo. O aluno da graduação por sua vez também se beneficiaria com esta relação. Pois como nos explica Azanha (1995, p.51), para o aluno em formação inicial

Tudo se passa como se a formação do professor devesse instrumentá-lo com métodos e técnicas, quando talvez fosse muito mais interessante preparar o professor a partir da discussão de questões substantivas de educação nos seus aspectos filosóficos, históricos, sociais e políticos.

Isto geraria uma maior proximidade com a universidade e esmaeceria a dualismo que separa o filósofo do professor de filosofia.

Quanto à questão dos professores que não são formados em filosofia e lecionam a mesma no ensino médio, primeiramente, o problema carece de um posicionamento da direção da escola em não aceitar este tipo de decisão, vinda da CRE, ou simplesmente das circunstâncias movidas pela

⁴⁴ Encontros voltados à discussão das dificuldades encontradas no nível médio quanto ao ensino da filosofia. O que segundo os entrevistados aproximaria a formação inicial da atuação docente.

falta de professor graduado em filosofia. Quando falta professor de matemática, nenhuma direção coloca um professor de português para desempenhar esta tarefa. Por que então o professor de filosofia pode ser substituído por um professor de português, de história ou de estudos sociais? Se a direção da escola não toma atitude nenhuma em relação a esta questão ou se a mesma é a responsável por esta decisão cabe ao professor se organizar com seus pares e reivindicar junto a mesma que mude sua decisão. Se esta questão acontece impunemente qual é a razão de termos cursos em nível de graduação em filosofia, se com outra formação inicial é possível assumir esta disciplina na escola? As direções que aceitam ou decidem colocar professores não habilitados para lecionar filosofia, denotam uma grande desinformação sobre o ensino da filosofia e suas especificidades. Da parte dos professores que trabalham com filosofia nas escolas é preciso que eles mostrem de forma mais efetiva o seu trabalho no contexto escolar, conquistando um espaço no qual possam ser valorizados. Conforme depoimento dos professores, a vinte anos atrás tinha apenas uma professora de filosofia na escola, hoje conta com seis professoras, todas graduadas em filosofia. Esses professores me relataram que a colocação da filosofia na grade curricular nas séries que não existiam no ensino médio, foi feito com muita luta e discussão, pois para inserir a filosofia era preciso diminuir a carga horária semanal de outra disciplina. Conforme os relatos, alguns professores de outras áreas do conhecimento se acham mais importantes do que a filosofia. Resta-nos ainda indagar: Como dividir esta responsabilidade entre o curso de formação inicial, o trabalho do professor de filosofia na escola, a desinformação dos órgãos competentes e da direção quanto a especificidade da filosofia?

Na questão espaço/tempo muito se tem falado sobre as dificuldades de desenvolver um trabalho reflexivo, que envolva o aluno no desenvolvimento de habilidades mentais, num espaço inadequado e num tempo extremamente reduzido. Duas horas semanais de cinquenta minutos transforma o trabalho em algo fragmentado que a cada aula precisa ser retomado, o que leva o professor a perder um tempo precioso recordando o que foi discutido na aula anterior. Discutir a questão do espaço da sala de aula em função de um tipo de aula que quebre a estrutura vigente, onde o aluno fica em fila, pode ser uma discussão levada pelos professores de filosofia no espaço escolar. A idéia seria de como o professor pode usar espaço e tempo para desenvolver um trabalho que possa satisfazê-lo enquanto professor de filosofia. Se o professor “passar” conteúdo no quadro, os alunos copiarem, o professor explicar e posteriormente “passar” exercícios, o tempo existente é mais do que adequado. E o espaço também por que o aluno permanecerá em fila olhando ora para o professor, ora para o quadro. Se, se pensa uma aula mais interativa e criativa começam aparecer os problemas. Os professores disseram em suas entrevistas que fazem reuniões por disciplina, e acreditamos que este seja o momento de discutir estas e outras questões importantes para o andamento de uma aula de filosofia. As discussões burocráticas são importantes, assim como as discussões políticas, mas nenhuma delas afetaria de forma mais positiva o trabalho do professor do que uma discussão que focasse esta relação entre espaço/tempo e ensino de filosofia.

Existem dualismos que são criados dentro do próprio contexto da sala de aula. O dualismo entre temas e história da filosofia, precisa ser reavaliado pelo professor mediante o conceito de filosofia que ele adota e o tipo de alunos com os quais se envolve. Não fazer esta análise constante é o caminho para perder-se ou na história, ou nos temas. Na história corre-se o risco de simplesmente contar uma história de um passado por ele mesmo. Nos temas corre-se o risco de perder-se em temas que até geram discussão, mas não passa de filodoxia. É preciso reavaliar a cada momento esta caminhada filosófica para que se possa minimizar este dualismo num encontro onde o filosofar possa existir de fato no contexto escolar.

Na questão de uma aula menos tradicional é preciso passar por uma descentralização da figura do professor como aquele que ensina. Só é possível o aluno filosofar na medida em que ele encontra espaço para exercitar a sua capacidade intelectual. Numa aula tradicional o professor filosofa, o aluno assiste o professor em sua elocução. Para transpor este dualismo é preciso que o professor aproxime-se do aluno e procure olhar o conteúdo de sua disciplina com critérios mais existenciais⁴⁵, posição compartilhada pela totalidade dos entrevistados. Ao centralizar o conteúdo através das aulas expositivas (ou mesmo expositiva dialogada) o professor transparece igualmente uma concepção filosófica semelhante à de Sócrates quando o mesmo procura transformar seu opositor a sua imagem e semelhança, ou como Platão que acredita que o filósofo após usufruir da luz, do mundo das idéias, precisa retornar à caverna para libertar aqueles

⁴⁵ Apesar de fazerem referência a uma postura mais existencialista do professor ao partir da condição existencial do aluno para pensar o ensino da filosofia, em termos de conteúdo trabalhado em sala de aula o professor fica preso as filosofias metafísicas, chegando às vezes a filosofia dialética de Hegel. Mas raramente abordando temas a partir da ótica existencialista, seja ela cristã ou não.

que lá ficaram amarrados no mundo dos sentidos. Assim, não basta problematizar as certezas dos alunos, é preciso tirá-los da escuridão. Esta idéia, a meu ver, impede que o professor trabalhe de forma mais participativa o ensino da filosofia.

A questão da organização dos conteúdos pelo grupo de filosofia e o trabalho individual do professor parece ser a questão menos traumática. O professor em geral sabe delimitar bem estas duas dimensões, por entender que a feitura da aula é o exercício de sua subjetividade mediante a realidade complexa da sala de aula, e que o material deve ser usado como um guia, podendo e devendo ser modificado de um ano para o outro.

Quanto ao dualismo entre burocracia e docência, parece ser o preço que a filosofia tem que pagar por estar inserida num currículo escolar. A idéia do professor de filosofia é que o aluno deveria ter autonomia a ponto de saber que ele não pode sair da aula, que tem que participar da mesma, e se interessar pela filosofia por sua importância intrínseca. A “chamada”, representante da burocracia escolar, iria contra esta autonomia que o professor acredita que o aluno deva ter. O professor precisa ter em mente que ao ser ensinada a filosofia se insere no contexto da complexidade do conceito de educação. Que contém em si exterioridade e interioridade. A educação é fundamentalmente auto-educação e aí reside o ser caráter de liberdade, no entanto ela acontece num ambiente pré-estabelecido que supõe regras e normas que são exteriores ao indivíduo, e portanto com um caráter repressor. Compreender esta complexidade ameniza este dualismo

fazendo o professor dar o real valor que estas duas dimensões têm numa determinada situação de sala de aula.

Ao focar o dualismo filosofia como formadora e utilitarismo/imediatismo, temos a compreensão de que este é um desconforto pelo qual passa a filosofia dentro e fora da escola. Assim nos ilustra Franco Cambi (1999, p. 511) quando diz:

Este homem do século XX (presente nas áreas mais avançadas, mas que serve de modelo a todo o planeta) cortou as pontes com o passado, inebria-se de futuro (baseado no progresso e na segurança) e, sobretudo no presente, daquele aqui - agora que é visto como o vértice da história e o melhor dos mundos possíveis. Estamos diante de um modelo antropológico novo, guiado pela idéia de felicidade, a qual é medida pelo consumo, equiparada ao haver, à acumulação de experiências, de bens, de relações (com o mundo e com os outros).

Neste contexto, estudar um filósofo do passado ou as questões por ele tratadas parece não ter sentido em um mundo onde os personagens sociais aparecem e desaparecem numa velocidade espantosa, onde as músicas fazem sucesso imediato e ao mesmo tempo fugaz, a efemeridade de moda chega a assustar, os produtos utilizados são em grande parte descartáveis. É esta atmosfera o mundo pré-existente que os alunos encontram ao nascer. A filosofia, no entanto, embora se referindo ao mundo existente, parece não pertencer a ele. Pois o ato de ler, de refletir, de discutir que são pré-requisitos para o filosofar parecem não encontrar espaço num mundo que prima pelo transitório. Compreender esta situação e tentar superá-la parece já ser uma grande atribuição que o professor pode colocar como objetivo do seu trabalho como professor de filosofia no ensino médio.

Nesta realidade que pesquisamos compreendemos que o que dificulta para que o professor de filosofia manifeste de forma mais clara os saberes inerentes a sua docência em filosofia em primeiro lugar foi sua formação inicial que não lhe propiciou uma discussão sobre as especificidades do ensino da filosofia no nível médio. Por outro lado os professores pesquisados não procuraram uma formação continuada na área da filosofia, por julgarem que o ensino da mesma no nível médio não necessita mais do que a graduação. Num segundo momento o conceito de filosofia que o professor aprendeu na graduação através de seus professores, seja de forma explícita ou de forma implícita através da relação ensino e aprendizagem, dificulta a construção de um trabalho que transcenda a figura do professor explicador. Aquele que explica o conteúdo enquanto o aluno assiste. Somos cientes de que conceber o professor como agente racional responsável por uma ação educativa, não é pensá-lo como aquele que molda o aluno a sua imagem e semelhança. E em terceiro lugar, em sua ação docente o professor pesquisado não identifica de forma clara os dualismos aos quais a sua ação docente está submetida. Não identificando estes problemas como dualismos a serem administrados no interior da escola e em alguns casos fora dela, o professor têm dificuldade de manifestar em sua ação docente os saberes que são característicos do ensino da filosofia no nível médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Dalton José. *A filosofia no ensino médio: ambigüidades e contradições na LDB*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARISTÓTELES. *Política*. Trad. de Mário da Gama kury. 2ª ed. Brasília. Universidade de Brasília, 1988.

_____ *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
(Coleção Os Pensadores)

AZANHA, José Mário Pires. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

_____ *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BENINCÁ, Elli. A formação do professor de filosofia. In: *Um olhar sobre o ensino da filosofia/ Org. Altair Alberto Fávero, Jaime José Rauber, Walter Omar Kohan – Ijuí: Unijuí, 2002 (coleção filosofia e ensino)*

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Trad. de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CARTOLANO, Maria Tereza Penteado. *Filosofia no ensino do 2º Grau*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. (Coleção educação contemporânea)

CEPPAS, Filipe. Antinomias no ensino da filosofia. In: Kohan, Walter. *Ensino de Filosofia-perspectivas* / organizado por Walter Kohan – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CERLETTI, Alejandro A. Filosofia/Educação: os desafios políticos de uma relação complicada. In: Kohan, Walter. *Ensino de filosofia – perspectivas* - organizado por Walter Kohan- Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____ Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico. In: *Filosofia do ensino de filosofia* / Silvio Gallo, Gabriele Cornelli, Márcio Danelon(organizadores).Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* / trad. Bruno Magne – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____ *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. (Série Biblioteca de ciências da educação)

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 13ª edição. São Paulo: Ática. 2003.

COPERVES. O que é o Peies. Disponível em : www.ufsm/coperves/oqueepeies.htm. Acesso em 10/05/2005

DEWEY, John. *Vida e Educação*. Trad. e estudo preliminar por Anísio Teixeira. 10ª ed. São Paulo. Melhoramentos, 1978.

GALLO, Silvio. Filosofia no ensino médio: em busca de um mapa conceitual. In: *Um olhar sobre o ensino da filosofia/ Org. Altair Alberto Fávero, Jaime José Rauber, Walter Omar Kohan – Ijuí: Unijuí, 2002* (coleção filosofia e ensino)

_____ *A especificidade do ensino da filosofia: em torno dos conceitos*. In: *Filosofia e ensino em debate / Org. Américo Piovesan....et all. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2002*. (coleção filosofia e ensino)

_____ *O ensino da filosofia no contexto de uma “educação menor”*. In: ROLLA, Aline Bertilla M. SANTOS NETO, Antonio dos. QUEIROZ, Ivo Pereira de. (orgs). *Filosofia e ensino: Possibilidades e desafios*. Ijuí: Unijuí., 2003 a.

_____ Formação do professor de filosofia e as “Três metamorfoses de Nietzsche. In: *Filosofia e educação – Confluências*. Amarildo Luiz Trevisan; Noeli Rossato (orgs). Santa Maria, UFSM/CE,FACOS, 2004.

_____ Ética e cidadania. In: *Filosofia do ensino da filosofia* /Silvio Gallo, Gabriele Cornelli, (Márcio Danelon org.). – Petrópolis, R J: Vozes, 2003 b.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GHEDIN, Evandro. A problemática da filosofia no ensino médio In: *Um olhar sobre o ensino da filosofia*/ Org. Altair Alberto Fávero, Jaime José Rauber, Walter Omar Kohan – Ijuí: Editora Unijuí, 2002 (coleção filosofia e ensino)

GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsídios*. Trad. De Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GO, Nicolas. Filosofia uma educação. In: *Políticas do ensino de filosofia*/ Walter O. Kohan (org) – Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GÓMEZ, Peres. *Ensino para a compreensão*. In: Gimeno, Sacristán. *Compreender e transformar o ensino*.4ª ed.Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GUIDO, Humberto Aparecido de Oliveira. A filosofia no ensino médio: uma disciplina necessária. In: *Filosofia no ensino médio*. Silvio Gallo e Walter Omar Kohan (organizadores) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HEGEL, George W. F. *Introdução à história da filosofia*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Col. Os pensadores)

HEUSER, Ester Maria Dreher. O ensino de filosofia e a formação de professores. In: *Um olhar sobre o ensino da filosofia/ Org. Altair Alberto Fávero, Jaime José Rauber, Walter Omar Kohan* – Ijuí: Editora Unijuí, 2002 (coleção filosofia e ensino)

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?* In: *Textos Seletos* (edição bilíngüe). 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____*Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (coleção Os pensadores)

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia na escola pública* / Walter Omar Kohan, Bernardina Leal, Álvaro Ribeiro (organizadores), - Petrópolis, Rj: Vozes, 2000.

_____*Sobre o ensinar e o aprender... Filosofia*. In: *Filosofia e ensino em debate* / Org. Américo Piovesan....et all. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. (coleção filosofia e ensino)

_____O ensino da filosofia frente à educação como formação. In: *Filosofia do ensino da filosofia* /Silvio Gallo, Gabriele Cornelli, Márcio Danelon org). – Petrópolis, R J: Vozes, 2003.

_____ *Sócrates, a educação e a filosofia. De herói a anti-herói.* Publicado nos Anais do I Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia (Piracicaba, 2002)

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto.* Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LYOTARD, Jean –François. *O pós moderno explicado às crianças.* (correspondência 1982-1985) trad. Tereza Coelho. 2ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1993.

MADRID M, Maria Elena. Utopia e busca do sentido na educação: um olhar filosófico. In: Kohan, Walter. *Ensino de Filosofia-perspectivas /* organizado por Walter Kohan – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política.* Belo Horizonte: Ed UFMG, 1998.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: *Itinerários de pesquisa: Perspectivas em sociologia*

da educação / Nadir Zago, Marília Pinto de Carvalho, Rita Amélia Teixeira Vilela (organizadoras) – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *O crepúsculo dos ídolos; ou, a filosofia a golpes de martelo*; tradução: Edson Bini [e] Márcio Pugliesi. São Paulo: HEMUS, 1976.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In : *Teoria e educação*. N 4, 1991, Porto Alegre, P. 109-139.

OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Trad. Silvio Gallo- Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. (coleção filosofia e ensino)

PADOVANI, Umberto. CASTAGNOLA, Luís. *História da Filosofia*. 12^a edição. São Paulo: Edições Melhoramentos. 1978.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*; trad. Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PLATÃO. *Diálogos*. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996. (Col. Os Pensadores)

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. São Paulo. SP: Nova Cultural, 2004.
(Col. Os pensadores.)

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. São Paulo. Martin Claret. 2003.

PLATÃO. *Mênon – Banquete – Fedro*. Rio de Janeiro: Tecnoprint Ltda.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2004

PLATÃO. *A República*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (coleção Os Pensadores)

RORTY, Richard. Pragmatismo, filosofia analítica e ciência. In: *Filosofia analítica, pragmatismo e ciência*. Paulo Roberto Margutti Pinto... [et all.], organizadores – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED EDITORA S.A. 1999.

SEVERINO, Antônio J. O ensino da filosofia: Historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem. In: *Filosofia do ensino da filosofia* /Silvio Gallo, Gabriele Cornelli, Márcio Danelon org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

WOLFF, Francis. *Sócrates*. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Brasiliense. 1982.

XAVIER, Ingrid Müller. Filosofia em tempos de adrenalina. In: *Filosofia: Caminhos para seu ensino*/ Walter O. Kohan (org) – Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OBRAS CONSULTADAS

ARANTES, Paulo. *A filosofia e seu ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC,1995.(série eventos)

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

CRAIA, Eladio C. P. Gilles Deleuze e a virtualidade: a passagem da história à cartografia no ensino da filosofia. In: *Filosofia e ensino em debate* / Org. Américo Piovesan....et all. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. (coleção filosofia e ensino)

DEWEY, John. *Experiência e natureza; Vida e educação*. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985 (Coleção os pensadores)

GALLINA, Simone Freitas da Silva. Formação de professores: a filosofia e o ensino médio. In: *Filosofia e ensino em debate* / Org. Américo Piovesan....et all. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. (coleção filosofia e ensino)

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 5ª ed. São Paulo. Editora Brasiliense.1982.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LANGON, Maurício. Filosofar e ensinar a filosofar no século XXI? In: *Filosofia e ensino em debate* / Org. Américo Piovesan....et all. – Ijuí: Unijuí, 2002. (coleção filosofia e ensino)

MATÍNEZ, Horácio L. Ensino da filosofia: uma perspectiva Wittgensteiniana.. In: *Filosofia e ensino em debate* / Org. Américo Piovesan....et all. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. (Coleção filosofia e ensino)

MATOS, Junot Cornélio. Discutindo a formação dos professores de filosofia. In: *Um olhar sobre o ensino da filosofia/* Org. Altair Alberto Fávero, Jaime José Rauber, Walter Omar Kohan – Ijuí: Unijuí, 2002 (Coleção filosofia e ensino)

MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PAVIANI, Jaime. Filosofia do ensino da filosofia. In: *Um olhar sobre o ensino da filosofia/* Org. Altair Alberto Fávero, Jaime José Rauber, Walter Omar Kohan – Ijuí: Editora Unijuí, 2002 (Coleção filosofia e ensino)

PENHA, João da. *O que é o existencialismo*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1983(Coleção primeiros passos)

PEREIRA, Otaviano. *O que é teoria*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984(Coleção primeiros passos)

PRADO JR. Caio. *O que é filosofia*. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984(Coleção primeiros passos)

RODRIGUES, Zita Ana Lago. O ensino da filosofia no contexto das políticas educacionais contemporâneas: as determinações legais e a questão do ensino da filosofia no Brasil. In: *Filosofia e ensino em debate* / Org. Américo Piovesan....et all. – Ijuí: Unijuí, 2002. (Coleção filosofia e ensino)

SARDI, Sergio A. A filosofia pode ser ensinada? Sobre o viver, o escutar, o prazer e outras dimensões do filosofar. In: *Filosofia e ensino em debate* / Org. Américo Piovesan....et all. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. (coleção filosofia e ensino)

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1993.

SCHNEIDER, Paulo Rudi. Filosofia e ensino. In: *Um olhar sobre o ensino da filosofia*/ Org. Altair Alberto Fávero, Jaime José Rauber, Walter Omar Kohan – Ijuí: Editora Unijuí, 2002 (coleção filosofia e ensino)

SCHNEIDER, Paulo Rudi. Idéia de universidade. Profissionalização, pesquisa e cultura. In: *Filosofia e ensino em debate* / Org. Américo Piovesan....et all. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. (coleção filosofia e ensino)

SPLITTER Laurence J. SHARP Ann M. *Uma nova educação: A comunidade de investigação na sala de aula.* Trad. Laura Pinto Rebessi. São Paulo: Nova Alexandria. 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2002.

TOMAZETTI, Elisete M. *filosofia da educação: Um estudo sobre a história da disciplina no Brasil.* Ijuí: Unijuí, 2003.

TROMBETTA, Gerson Luís. O papel da operação reflexiva no ensino e no exercício da filosofia: contribuições para uma idéia de filosofia no ensino médio. In: *Um olhar sobre o ensino da filosofia/* Org. Altair Alberto Fávero, Jaime José Rauber, Walter Omar Kohan – Ijuí: Editora Unijuí, 2002 (coleção filosofia e ensino).

Dissertações

RAMBORGGER, Rejane Justen. *O professor de filosofia no ensino médio: Uma reflexão sobre sua formação inicial.* (Dissertação de Mestrado em Educação) Centro de educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2003.

SILVA, Edson Antonio da. *A formação da disciplina Filosofia no ensino médio brasileiro (1980-2000) Uma contribuição à História das Disciplinas*

Escolares. (Dissertação de Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. USP. São Paulo. 2001.

GONÇALVES, Rita de Cássia Sant' Anna de Athayde. *Formação inicial de professores de filosofia: um estudo sobre sua situação e perspectivas.* (Dissertação de Mestrado em Educação) Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2004.

APÊNDICE

**Entrevista semi-estruturada para os professores que lecionam filosofia
no ensino médio**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-
MESTRADO**

PROFESSORA ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Elisete Tomazetti

MESTRANDO: Paulo Ricardo Tavares da Silveira

**Entrevista semi-estruturada para os professores que lecionam filosofia
no ensino médio**

1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Instituição:

Formação:

Período:

Pós - graduação:

Período:

Há quanto tempo você é professor de filosofia?

Em quantas escolas já trabalhaste com filosofia?

Sempre lecionou filosofia no ensino médio?

2 - DADOS REFERENTE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COMO DOCENTE

2.1. Como tu conceitua os teus alunos? Que perfil sociológico ele tem?

2.2. Pensando no aluno que tu trabalha como tu conceituaria filosofia?

2.3. Você acha que esta tua conceituação afeta tua forma de trabalhar? De que maneira?

2.4. A filosofia não tem um conteúdo delimitado, como outras áreas do ensino, como você seleciona os conteúdos a serem trabalhados?

2.5. Qual o tipo de relação que tu estabelece entre os conhecimentos adquiridos em tua formação inicial e tua atuação como professor?

2.6. Existe uma maneira tradicional de dar aula que foi se cristalizando ao longo da história do magistério. Em que sentido o ensino da filosofia se adaptou a essa tradição e em que sentido a filosofia questiona essa tradição?

2.7. Você acha que a experiência do professor vai mudando a sua atuação? O que você fazia que hoje não faz mais? Por quê?

2.8. Você acredita que existem saberes que são específicos da ação pedagógica do professor de filosofia? Quais? Por exemplo:

2.9. Você trabalha com a história da filosofia e temáticas? Como você articula história da filosofia e temáticas?

2.10. Descreva a sua rotina de sala de aula.

2.11. Questões sobre avaliação. Como podemos caracterizar uma avaliação que contemple as características da filosofia apontadas por você?

Pesquisador: Paulo Ricardo Tavares da Silveira

ANEXO