

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FILOSOFIA NA ESCOLA:
A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA A PARTIR DAS
PRÁTICAS DOCENTES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Katiuska Izaguirry Marçal

Santa Maria, RS, Brasil

2012

**FILOSOFIA NA ESCOLA:
A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA A PARTIR DAS
PRÁTICAS DOCENTES**

Katiuska Izaguirry Marçal

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 2: Políticas Públicas e Práticas Escolares, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^ª Dra. Elisete M. Tomazetti

Santa Maria, RS, Brasil

2012

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Izaguirry Marçal, Kátiuska

Filosofia na escola: a constituição da disciplina a partir das práticas docentes / Kátiuska Izaguirry Marçal.- 2012.

110 p. ; 30cm

Orientadora: Elisete M. Tomazetti

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2012

1. Ensino de filosofia 2. Escola 3. Discurso 4. Arqueologia 5. Genealogia I. M. Tomazetti, Elisete II. Título.

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

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

**FILOSOFIA NA ESCOLA: A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA A
PARTIR DAS PRÁTICAS DOCENTES**

elaborada por
Katiuska Izaguirry Marçal

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Elisete Medianeira Tomazetti, Dra.
(Presidente/Orientadora)

Rodrigo Pelloso Gelamo, Dr. (UNESP)

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 16 de março de 2012.

AGRADECIMENTOS:

Agradeço

a meus pais, Athos e Mara, pela confiança e o apoio incondicional às minhas escolhas;

ao Chico, que vem me acompanhando de tão longe e, ao mesmo tempo, tão de perto...

ao Luís Valério, colega querido que me mostrou o caminho entre o Centro de Ciências Sociais e Humanas e o Centro de Educação;

aos professores que, de maneira tão atenciosa, participaram desta pesquisa;

a Elisete, porque, o que hoje penso e digo sobre ensino de filosofia se deve ao caminho que me convidou a trilhar a seu lado.

RESUMO:

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

FILOSOFIA NA ESCOLA: A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA A PARTIR DAS PRÁTICAS DOCENTES

AUTORA: KATIUSKA IZAGUIRRY MARÇAL

ORIENTADORA: ELISETE M. TOMAZETTI

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 16 de março de 2012.

A questão sobre a possibilidade da atividade filosófica na escola – uma instituição típica de nossa sociedade que carrega a responsabilidade de transmitir as formas de pensamento existentes em nossa cultura – constitui importante aspecto na recente história da (re) inclusão da disciplina de filosofia no ensino médio brasileiro. É sob tal paradigma que foi desenvolvida essa pesquisa, pertencente à Linha de Pesquisa 2: Políticas Públicas e Práticas Escolares, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Seu objetivo foi investigar os discursos que perpassam a escola, a aula de filosofia e os sujeitos-professores de filosofia e que, de alguma forma, produzem uma aparente separação entre o ensino da filosofia e o filosofar. As materialidades utilizadas na investigação foram os documentos das políticas públicas sobre educação e sobre a disciplina de filosofia, os documentos das escolas e/ou das instituições de formação superior, os textos filosóficos e acadêmicos (que dissertam sobre educação, ensino de filosofia, atividade do filosofar), mas prioritariamente, as falas de professores de filosofia. Supõe-se, pois, que o sujeito representado pelo professor é passível do entrecruzamento dos mais diversos discursos a constituírem os saberes sobre filosofia e ensino, contemporaneamente. A leitura tanto dos documentos como das falas – provenientes de entrevistas individuais semi-estruturadas – consistiu no exercício de uma análise discursiva arqueogenalógica, conforme os postulados desenvolvidos por Michel Foucault. Neste sentido, a presente dissertação apresenta e desenvolve conceitos tais como *discurso*, *enunciado*, *arqueologia*, *genealogia*, *sujeito do discurso*. Por conseguinte, como resultados desta investigação, destacam-se determinadas concepções de filosofia, filosofar e de ensino de filosofia atravessadas por referentes, como: *ensinar X pesquisar*, *história da filosofia*, *texto clássico*, *crítica*, *diálogo*, *pensar/pensamento*, *prática*, *etc.* Estes referentes apresentam, por si mesmos, tensões no que confere às práticas pedagógicas a que remetem. Não obstante, são conceitos produzidos no seio da própria filosofia e carregam, por isso, tensões também relativas à constituição deste saber. Eles denotam alguns paradoxos da filosofia e do ensino de filosofia e remetem à máxima kantiana “Não se ensina filosofia. Ensina-se a filosofar”. Por fim, a pesquisa volta-se a uma análise das estratégias de poder e governamentalidade efetuadas na escola a fim de compreender as relações entre o discurso docente e suas condicionantes institucionais e políticas. Neste sentido, encontram-se consonâncias entre as práticas docentes e determinados conceitos disciplinares e de controle.

Palavras-chaves: Ensino de Filosofia. Escola. Arqueologia. Genealogia. Discurso.

ABSTRACT

Master Course Dissertation
Professional Graduation Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

PHILOSOPHY IN THE HIGH SCHOOL: THE CONSTITUTION OF THE SUBJECT FROM TEACHER'S PRACTICES

AUTHOR: KATIUSKA IZAGUIRRY MARÇAL

ADVISER: ELISETE M. TOMAZETTI

Defense Place and Date: Santa Maria, March 16nd, 2012.

The question about the possibility of the spread of philosophical activity in school - a typical institution of our society that bears the responsibility to convey the ways of thought that exist in our culture - constitutes an important aspect in the recent history of (re) inclusion of the discipline of philosophy in high school in Brazil. It is under such a paradigm that has emerged this research proposal, belonging to the Research Line 2: School Practice and Public Policy, of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria. His goal was to investigate the discourses that permeate the school, the philosophy class and subject-teachers of philosophy, and that, somehow, produce an apparent separation between the teaching of philosophy and philosophizing. The materiality of this research are documents of public policies on education and the discipline of philosophy, the documents of the schools and / or institutions of higher education, philosophical and academic texts (who hold forth on education, teaching philosophy, activity of philosophizing), but fundamentally, the words of teachers of philosophy. It is assumed therefore that the subject represented by the teacher is likely of the intersection of various discourses constitute the knowledge on philosophy and education, contemporaneously. The reading of both documents as the speeches - from semi-structured interviews - was in the exercise of an archaeogenealogic discourse analysis, as the postulates developed by Michel Foucault. In this sense, the project introduces and develops concepts such as speech, utterance, archeology, genealogy, and subject of discourse. Therefore, as a result of this investigation, we highlight certain conceptions of philosophy, philosophizing and teaching of philosophy crossed by referring, as: teaching / research, history of philosophy, classic text, critique, dialogue, think / thought, practice, and so. The pedagogical practices indicated by these units of discourse present tensions. These concepts are created by philosophy itself, and therefore denote paradoxes related to the philosophy and teaching of philosophy. They refer to the Kantian sentence "Philosophy is not taught. It is taught to philosophize." Finally, the study turns to an analysis of strategies of power and governmentality made in school in order to understand the relationship between teacher discourse and its institutional and political constraints. There is consonance between teaching practices and certain disciplinary and control concepts.

Key words: Teaching Philosophy. School. Archaeology. Genealogy. Discourse.

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Currículos do Curso de Filosofia – Licenciatura, da UFSM

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
PARTE 1: A CONSTITUIÇÃO DE UM PROBLEMA DE PESQUISA	13
1.1. Experiências prévias.....	13
1.2. Outro olhar, novas questões.....	14
PARTE 2: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	17
2.1. Ensino de filosofia e discurso – uma proposta de análise arqueológica.....	17
2.2. A escola e o poder – um olhar genealógico.....	23
2.3. Materialidades – a entrevista.....	25
PARTE 3: A CONSTITUIÇÃO DE SABERES SOBRE FILOSOFIA E SEU ENSINO	29
3.1. Os saberes e a formação inicial.....	30
3.2. Docência X Pesquisa – A formação inicial não prepara para a docência.....	32
3.3. História da filosofia – A filosofia como conteúdo de conhecimento.....	42
3.4. Filosofia e leitura – Sobre a centralidade do texto clássico.....	48
3.5. Filosofia e explicação – Protagonismo do professor.....	56
3.6. Filosofia e atividade – Protagonismo do aluno.....	58
3.7. Filosofia e diálogo – Sócrates explicador.....	60
3.8. A crítica - Filosofia como confrontação política.....	63
3.9. Filosofia e pensamento – Sobre uma imagem dogmática.....	69
3.10. Filosofia prática e cotidiano – Sobre uma filosofia da “concretude”	71
Filosofia e filosofar – Entre o conteúdo e a atividade	73
PARTE 4: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – ENTRE SABERES DA TRADIÇÃO E A DISCIPLINA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	77
4.1. A escola como espaço do discursivo e do não-discursivo.....	77
4.2. Escola, tecnologias de subjetivação e governamentalidade.....	78
4.3. Práticas de ensino e as relações de poder na escola.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101

INTRODUÇÃO

O título escolhido para a presente dissertação – “Filosofia na escola: a constituição da disciplina a partir das práticas docentes” – abrange alguns elementos importantes que circunscrevem esta pesquisa. Em primeiro lugar, demarca o lócus de investigação: a escola. Neste sentido, entendo a atualidade do problema relativo à efetivação da filosofia no âmbito de um espaço que pretende “transmitir” conhecimentos e modos de ser próprios da sociedade contemporânea. A escola será tratada, aqui, enquanto instituição normalizadora, conforme a perspectiva foucaultiana – a objetivação dos sujeitos através de determinadas estratégias de poder. Por conseguinte, destaco o termo “disciplina”, que remete à condição deste saber como componente do quadro curricular do ensino médio. Portanto, a questão da constituição da filosofia deverá relacionar-se às discussões referentes à escola, métodos de ensino, objetivos pedagógicos, o aluno adolescente, assim como a condição do profissional docente do ensino básico. O saber filosófico que me interessou, neste trabalho, diz respeito, pois, à sua condição enquanto saber submetido à “ordem do discurso” escolar. O termo “constituição” tem forte carga de sentido teórico, pois o problema de pesquisa perguntará pelo *como* se constrói historicamente a filosofia no espaço escolar contemporâneo. Neste sentido, a proposta de pesquisa busca na análise do discurso a condição de resposta às questões de investigação.

A arqueologia se funda na prática histórica, é um método forjado pragmaticamente para lidar com problemas específicos colocados pela história do pensamento, que se origina primariamente das lutas concretas para a compreensão histórica; é uma técnica para revelar como as diversas disciplinas desenvolveram normas de validade e objetividade. (EIZIRIK, 2005, p. 38)

Assim, busquei compreender as condições de existência dos discursos formados na escola “considerando a verdade como uma produção histórica, cuja análise remete às suas regras de aparecimento, organização e transformação” (Ibid., p. 38-39). Esta concepção de história não remete a uma linearidade, mas à constituição local e circunstancial de determinados saberes. Portanto, não caberá uma reconstituição do ensino de filosofia até o momento atual, mas a compreensão de elementos diversos que, em sua descontinuidade, formam o que se entende e o que se fez em filosofia, na escola, atualmente. Por fim, interessou-me compreender como se constitui a filosofia, na escola, a partir das “práticas

docentes”. Por práticas, entenderei os discursos e os fazeres pedagógico-filosóficos dos sujeitos professores. Aqui, mais uma vez, se faz necessário enfatizar a distinção da história pelo viés foucaultiano. O indivíduo, pois, desaparece e sobressai-se a descrição da experiência da cultura em categorias fundamentais que digam como as pessoas percebem, pensam e agem dentro de um campo conceitual definido por condições de possibilidade (Ibid., p. 41). Os professores estão como que submetidos a esse conjunto de categorias fundamentais. Portanto, não são tomados como “consciência fundante” dos saberes que deslindam, mas como sujeitos atravessados por formas de dizer e saber, elaboradas historicamente. Todavia, dada a “ordem do discurso” em que se inserem, os docentes remetem a formações discursivas bastante específicas. No caso, aquelas que dizem do ensino de filosofia para jovens e sua efetivação na escola. O objetivo desta pesquisa, portanto, foi descrever/compreender os saberes e enunciados que atravessam o sujeito professor e que, por conseguinte, demarcam a filosofia, enquanto disciplina escolar.

A construção de determinadas questões provém de uma série de experiências que cada um de nós, enquanto sujeito, vive. É neste sentido que a primeira parte deste trabalho, denominada *Constituição de um problema de pesquisa*, deslinda o caminho que percorri até a formulação das questões que nortearam a investigação. Este caminho partiu de minhas experiências como pesquisadora iniciante e como estagiária que adentrou o cotidiano de uma escola e percebeu determinadas incongruências entre os objetivos filosófico-pedagógicos docentes e suas práticas de ensino. Mas a estrada adensou-se no encontro teórico com a Filosofia da Diferença e a teoria foucaultiana. Percebi então que o descompasso que via resultava de uma visão ingênua fundada na dicotomia entre teoria e prática. A desconstrução deste falso pressuposto – possibilitada pelas leituras de Foucault e Deleuze – me possibilitou a reconstrução do problema de pesquisa.

Por conseguinte, compreender que teorias e práticas não constituem “mundos” opostos permite desenvolver um *Caminho teórico-metodológico* que nega tanto a interpretação como a possibilidade de “desvelar uma realidade por detrás do que é dito”. Proponho, aqui, o exercício da análise arqueogenealógica como caminho, porque compreendo, com Foucault, que tanto os discursos proferidos pelos professores, como suas práticas pedagógicas cotidianas são produtores e, ao mesmo tempo, efeitos de uma rede relacional complexa de poderes e saberes. Portanto, na segunda parte da seção, para desenvolver mais detalhadamente as orientações teóricas da investigação, exponho as condições desta relação intrínseca às formações discursivas e ao espaço institucional, tidos por Foucault como exemplares da efetivação dos jogos de força existentes nas relações sociais como um todo.

Na terceira parte, que denomino *A constituição de saberes sobre filosofia e seu ensino*, exponho e problematizo uma série de referentes discursivos e possíveis enunciados que atravessam as falas dos professores entrevistados. Aliás, as falas passam a ser pontos de partida para a investigação de uma história que perpassa desde os saberes da tradição filosófica, a constituição da filosofia acadêmica no Brasil e as críticas ao ensino da filosofia, no âmbito escolar, mas também no ensino superior. Nesta terceira parte, tratei especificamente do âmbito discursivo que conforma as concepções de filosofia e ensino de filosofia que atravessam os professores entrevistados. Dentre tantos referentes, os que mais se destacaram foram: 1) a relação entre os saberes destes professores e sua experiência de *formação inicial*; 2) a conseqüente contraposição entre *docência e pesquisa*, marcada pelas formas de execução e valorização destes domínios, na academia. Em seguida, apresento uma série de referentes que constituem os saberes docentes sobre filosofia e ensino e sua relação intrínseca com a formação inicial nos cursos de licenciatura em Filosofia, assim como a própria tradição filosófica. Desta forma, 3) a *História da filosofia* aparece como referente importante de enunciados que envolvem o teor filosófico dos saberes historicamente formados em nossa tradição. Não obstante, na escola conforma-se a um corpo de conhecimentos que serve, em primeiro plano, como estratégia pedagógica. 4) A seguir, e no mesmo plano, exponho a questão da *leitura* filosófica, as estratégias docentes de descentralização do texto clássico e as conseqüências antifilosóficas da prevalência da leitura como atividade-condição da aprendizagem filosófica – especialmente na academia. 5) Conseqüentemente, as práticas pedagógicas pautadas em um corpo de conteúdos insere na realidade do ensino de filosofia o *protagonismo do professor* como aquele que efetiva, através da explicação, o pensamento filosófico. 6) Entretanto, há, no discurso dos professores entrevistados, um apelo pedagógico e filosófico pelo *protagonismo do estudante*, o que insere, nas perspectivas destes professores, as concepções que ligam a filosofia a modos de atividades. Assim, identifiquei definições de filosofia e seu ensino relativas 7) ao diálogo; 8) à crítica; 9) ao pensar e 10) ao agir no cotidiano. Tais definições engendram uma série de paradoxos que remetem, por sua vez, ao enunciado que, de certa forma, permeia tais considerações e que, ao ser malcompreendido, gera as disparidades entre objetivos filosófico-pedagógicos e práticas de ensino conservadoras. Seria a dicotomia *filosofia-filosofar* pautada na máxima kantiana “Não se ensina filosofia. Ensina-se a filosofar”. Esta reflexão fecha, ao modo de conclusão, esta terceira parte.

Passando à quarta parte desta dissertação, denominada *Práticas pedagógicas – entre saberes da tradição e a disciplina na instituição escolar*, voltei-me a uma análise que enfatiza

as estratégias de poder e governamentalidade efetuadas na escola. Nesta seção pretendi compreender as relações entre o discurso docente até então descrito e suas condicionantes institucionais e políticas. Para tanto, inicio relatando o lugar da escola como espaço no qual se efetivam e se legitimam certos saberes e práticas a fim de compreender a conformação dos saberes docentes explicitados, sobre a filosofia e seu ensino, e os objetivos biopolíticos contemporâneos. Em seguida, explico esta conformidade, em primeiro lugar, com relação ao discurso das diretrizes governamentais e, por fim, faço um paralelo entre as práticas de ensino descritas pelos professores entrevistados e as condições escolares disciplinares e de controle.

Nas *Considerações finais*, elaboro uma breve retomada dos principais elementos que se destacaram ao longo do trabalho, entendendo que respondi às questões que propus ainda na primeira parte.

PARTE 1: A CONSTITUIÇÃO DE UM PROBLEMA DE PESQUISA

Escrever sobre educação tem a ver com o que,
nela, se viveu ou se vive.
(Sandra Mara Corazza, 2006, p.26)

1.1 Experiências prévias

A história recente da filosofia como disciplina escolar no Brasil está fortemente marcada por movimentos emblemáticos, seja na legislação nacional, no mundo acadêmico, ou nas escolas de ensino básico. Talvez a legislação seja o campo que narre de forma mais objetiva e clara este movimento de retorno da filosofia. Se, em 1996, através da LDB, apenas propõe a retomada de conhecimentos filosóficos vagos, em 2008 estipula a obrigatoriedade da disciplina. Em pouco mais de uma década, a filosofia volta a constituir o espaço curricular da escola, com diretrizes específicas.

Na qualidade de acadêmica de um curso de licenciatura em Filosofia, testemunhei certos aspectos desta transição. Entrei no curso no ano de 2004, justamente no período de mudança curricular das licenciaturas, a qual previa mais ênfase às disciplinas e práticas voltadas ao ensino. Acompanhei a inserção de questões de filosofia nos processos seletivos da universidade e o consequente impacto disso no trabalho de professores do ensino médio, na cidade de Santa Maria. Durante o Estágio Curricular Supervisionado, pelo qual passei no ano de 2007, tive acesso ao cotidiano de uma escola pública de ensino médio e, portanto, ao dia a dia dos professores. Pude participar das chamadas “reuniões pedagógicas”, da hora do cafezinho durante o recreio, da entrada e da saída dos professores, pude ouvir e participar de suas conversas sobre a escola, os alunos, a família, as crenças... Envolvida desde a Iniciação Científica com as questões sobre a filosofia no ensino médio, observei de perto os movimentos em torno de discussões sobre Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia em fóruns, congressos, colóquios e publicações. Estas condições foram fundamentais na construção do problema de pesquisa que proponho.

Trago, para a constituição deste problema, um conjunto de elementos recolhidos em cinco anos de pesquisa em iniciação científica¹. Neste tempo, percorremos, enquanto grupo de pesquisa, quatro escolas públicas da cidade de Santa Maria e ouvimos professores de filosofia e jovens estudantes do ensino médio. O projeto propunha questões a respeito da escola, do jovem estudante e da relação deste com a disciplina de filosofia durante o ensino médio. Além de questionários e entrevistas individuais e coletivas, realizou-se uma pesquisa etnográfica que consistiu na observação participante de uma turma de ensino médio profissionalizante² e que resultou em um diário de campo no qual descrevi minhas percepções a respeito das atitudes e reações dos estudantes ao cotidiano escolar e à disciplina de filosofia.

Percebo, no entanto, minha particular e constante atenção às práticas, atitudes e reações do professor de filosofia. A análise das entrevistas, juntamente a essas experiências pessoais e somadas as conclusões – também referentes à pesquisa, mas provenientes dos dados gerados pelos jovens estudantes a respeito das aulas e dos professores de filosofia – culminaram em uma série de questionamentos relativos à prática pedagógica cotidiana dos educadores e às particularidades de sua formação. A percepção das incompatibilidades entre as concepções filosóficas dos professores do ensino médio e suas práticas de ensino me levaram a questionar sobre as possíveis disparidades entre estes dois âmbitos – filosofia e ensino. Além disso, a investigação demonstrou o embate cotidiano dos professores em relação à estrutura escolar e de ensino (carga horária, número de turmas e alunos, vestibular, avaliações, etc.). Tais condições me levaram a perguntar pela possibilidade de propagação da atividade filosófica na escola, sendo esta uma instituição típica de nossa sociedade que carrega a responsabilidade de transmitir as formas de pensamento existentes em nossa cultura, assim como conservar o *status quo*.

1.2 Outro olhar, novas questões

Minha preocupação maior no momento de elaborar o projeto desta pesquisa era com a efetivação da filosofia em sala de aula. Porém, se possuía uma definição clara do que pretendia com o desenvolvimento da disciplina no cotidiano escolar, em contrapartida, não

¹ Refiro-me ao projeto *Filosofia, Cultura Juvenil e Ensino Médio*, realizado pelo Departamento de Metodologia do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – CE/UFSM – entre 2004 e 2009.

² Realizada entre o segundo semestre de 2007 e o primeiro de 2008, no Colégio Técnico Industrial da UFSM.

percebia que a questão eminente era sobre o professor e suas possibilidades de atuação num espaço permeado de poderes e saberes. Neste sentido, remeto-me à importância de um encontro teórico para a (re)formulação do problema e das questões de pesquisa. O encontro com Foucault, portanto, exigiu-me uma revisão profunda do projeto, das questões, dos objetivos e das minhas próprias considerações epistemológicas. Deparei-me, pois, com uma constituição teórica muito diversa daquela a que tive acesso em minha formação inicial. Até então, prezava justamente pela especificidade do saber filosófico, suas relações com o âmbito da linguagem e com problemas bastante delimitados pela tradição, tais como metafísica, ética formal, lógica, etc. A partir das novas leituras, caem por terra questões aparentemente arraigadas e surgem novas formulações.

O trabalho de Foucault caracteriza-se por uma fascinante articulação entre os saberes. Sua filosofia constrói-se sobre saberes históricos, sociológicos, médicos e remeteu-me à possibilidade, portanto, de realizar uma pesquisa empírica, qualitativa e dela derivar questões eminentemente filosóficas e, também, fazer filosofia da educação e do ensino. Além disso, Foucault filia-se às perspectivas da *virada linguística*, que atribuem centralidade ao discurso e equiparam a linguagem a um tipo de prática. Neste sentido, não é possível pensar em um tipo de análise que demonstre *reais* formas de ação docente ou que simplesmente conclua a existência de uma discrepância entre as falas e as ações docentes. No âmbito desta investigação, proponho identificar as formações discursivas que perpassam os sujeitos dos enunciados e o próprio espaço escolar, buscando novas formas de compreender o que acontece nas aulas de filosofia, aparentemente tão desvirtuadas do ideal filosófico e educativo.

O objetivo geral desta pesquisa é, então, **compreender/descrever como se constroem as discursividades docentes acerca da filosofia na escola**. Considerar o professor como sujeito dessas discursividades e proferidor de determinados enunciados permite as seguintes questões:

- Que saberes os professores mobilizam para justificar e elaborar suas práticas de ensino de filosofia?
- Como a disciplina de filosofia constitui-se no espaço institucional escolar?
- Como se formam os saberes docentes que concernem ao ensino de filosofia?
- Quais as condições de emergência dos saberes e práticas presentes no discurso docente?

- Como – através dos discursos dos professores de filosofia, no ensino médio – se constituem as concepções de filosofia e de ensino de filosofia?
- Como se constituem, por conseguinte, as práticas³ de ensino de filosofia na escola?
- Como se articulam as concepções filosóficas e educacionais e as práticas efetivas das(os) professoras(es) de filosofia?
- Há ou não disparidades entre suas concepções e suas práticas filosófico-pedagógicas?
- Há possibilidade de se desenvolver em sala de aula/escola um trabalho pedagógico que se efetive em experiência filosófica?

³ Ficará claro, no decorrer deste texto, que compreendo, conforme a concepção foucaultiana, que os discursos também são práticas. Mas, por questões didáticas, frequentemente usarei o termos “práticas pedagógicas” e “práticas de ensino” (as quais Foucault chamaria práticas não-discursivas ou visibilidades) para contrapor as noções de discurso, enunciado e saber.

PARTE 2: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione.
(Gilles Deleuze, 1979, p. 71)

2.1 Ensino de filosofia e discurso – Uma proposta de análise arqueológica

O momento histórico em que vivemos é o da reativação do ensino de filosofia, tornado obrigatório desde 2008. A disciplina vem se efetivando no cotidiano escolar em conjunto com os desafios estruturais da escola básica brasileira, assim como as implicações da legislação para a educação e a emergência do debate acadêmico sobre o ensino de filosofia. É neste contexto que se torna interessante perceber a “ordem do discurso” que atravessa os professores do ensino médio e suas práticas pedagógicas relativas à filosofia. Portanto, interessa-me compreender os movimentos enunciativos que denotam a constituição da disciplina de filosofia na instituição escolar e que conformam as concepções filosóficas e pedagógicas dos professores enquanto sujeitos do discurso.

Fazer a análise da linguagem, conforme a perspectiva foucaultiana, constitui:

[...] uma descrição de discursos em busca das regularidades que funcionam tal qual leis que governam as dispersões dos enunciados que compõem esses discursos. [...] busca, também as articulações entre as práticas discursivas e toda a outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não-discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, culturais etc. (VEIGA-NETO, 2007, p. 48)

Proponho, neste sentido, evidenciar a presença de certas regularidades discursivas ao descrever a constituição dos saberes filosóficos e pedagógicos através de uma rede conceitual que lhe dá existência efetiva. Em razão disso, devo considerar a circunscrição desta análise a um tempo específico – a atual conjuntura do ensino de filosofia – e um espaço previamente localizado – escolas de ensino médio do município de Santa Maria. Estes aspectos apontam para a singularidade desta pesquisa e ressaltam a condição material da análise de jogos de poder e saber no espaço institucional específico que é a escola.

Foucault, na “Arqueologia do Saber” (2009a), estabelece inúmeras definições de *discurso*: “ora domínio geral de todos os enunciados, ora grupo individualizável de enunciados, ora prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados” (p. 90). Apesar da multiplicidade de definições, o *enunciado* torna-se uma espécie de núcleo a orientar a proclamada análise das formações discursivas. Mas este núcleo não procede por identidade linguística ou por significação. É, antes, uma *função de existência*, é “acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (Ibid., p. 31). Foucault ainda dirá:

Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado, critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço. (Ibid., p.98)

Por conseguinte, ele resume os quatro elementos básicos que caracterizam um enunciado e lhe conferem *função de existência*:

Examinando o enunciado, o que se descobriu foi uma função que se apoia em conjuntos de signos, que não se identifica nem com a “aceitabilidade” gramatical, nem com a correção lógica, e que requer, para se realizar, um *referencial* (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); um *sujeito* (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes); um *campo associado*, que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); uma *materialidade* (que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um status, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização). (Ibid., p. 130, grifos meus)

Considerando tal base, foi possível delinear algumas direções teórico-metodológicas para o tipo de análise que se pretende nesta pesquisa. Os *referentes* dizem respeito aos termos, conceituações e caracterizações estabelecidas nos enunciados e que permitem categorizações. Na classificação oferecida por Deleuze (1988), concernem, para além de objetos e conceitos, também aos sujeitos que se relacionam com os enunciados, no espaço correlativo.

Os enunciados são produtores dos sujeitos, dos objetos e dos conceitos, logo, esses elementos não lhes são extrínsecos. Mesmo contrapondo o enunciado a elementos meramente linguísticos, como as frases e proposições, percebe-se esta diferença na necessidade de um emissor ou de um referente externo. Ora:

O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. (FOUCAULT, 2009, p. 103)

Relativamente aos objetos e aos conceitos, Foucault atenta para que, diferentemente de outras funções da linguagem (frases e proposições), nos enunciados, eles não remetem a estados de coisas e, logo, não constituem expressão de uma realidade exterior. Tal condição se faz pertinente nesta explicitação metodológica, porque põe em xeque um possível caráter representacional dos enunciados. Neste sentido, a investigação não consistiu em revelar a realidade das aulas de filosofia no ensino médio e, muito menos, denunciar práticas pedagógicas equivocadas ou mesmo exemplares. Tomando por orientação os *referentes* intrínsecos ao enunciado, coube a exploração das condições de aparecimento de certas frases e proposições que, por sua vez, apontam para determinado estado de coisas.

Por fim, esta relação intrínseca entre os enunciados e seus objetos, na medida em que o constituem como uma função de existência, põe em funcionamento saberes e poderes. Para Foucault, afinal, os discursos são práticas. Assim, definições sobre o ensino de filosofia, sobre as possíveis diferenças entre filosofar e ensinar filosofia, as características atribuídas ao professor de filosofia, as dificuldades encontradas no cotidiano escolar em relação ao ensino, ao mesmo tempo em que constituem objetos derivados de certos discursos, ainda remetem ao que efetivamente se faz em uma aula de filosofia. Desta forma, adianto que os referentes explorados nesta pesquisa são, entre outros: “docência *versus* pesquisa”; “história da filosofia”; “leitura e textos clássicos”; “diálogo”; “crítica”; “pensamento/pensar”; “filosofia prática”, “cotidiano”, etc.

Outro elemento fundamental na constituição do enunciado é o *sujeito*, que, assim como o objeto e o conceito, não lhe é exterior. O sujeito não é um elemento gramatical (eu) – como os que ocorrem em frases ou proposições –, não é autor e tampouco consiste em consciência fundadora do enunciado. É, pois, uma função determinada e vazia que pode ser exercida por indivíduos indiferentes; de outro modo, um único indivíduo pode ocupar em diferentes enunciados uma série de posições e assumir o papel de diferentes sujeitos. (FOUCAULT, 2009, p.105).

O reconhecimento de um enunciado tem por condição o reconhecimento da posição do sujeito. Portanto:

Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito. (Ibid., p. 108)

Tomando a variabilidade dos lugares que o sujeito ocupa, Rosa Fischer (2001) atenta para sua dispersão e descontinuidade e complementa: “o sujeito da linguagem não é um

sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem” (p. 207). O discurso não é elaborado e articulado por sujeitos; o discurso “sujeita” os indivíduos que o proferem. Na “Ordem do Discurso” (2009b), Foucault desenvolve este aspecto ao explicitar os procedimentos de controle do discurso que ele denomina “rarefação dos sujeitos que falam”. O ritual da palavra, a formação de sociedades de discurso, a doutrina, a apropriação social de discursos constituiriam, segundo Foucault, eficientes procedimentos de sujeição, os quais servem para “determinar as condições de funcionamento, impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim, de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles” (Ibid., p. 36-37). Aliás, Foucault inicia esta aula, no Collège de France, indicando sua sujeição ao discurso de modo exemplar: “Não haveria, portanto, começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível” (Ibid., p. 5-6).

Nesta pesquisa, o sujeito dos enunciados é o professor. Ora, se pretendo compreender os mecanismos da instituição escolar como motores de formas específicas de ensinar filosofia e de fazer filosofia, nada mais promissor que me voltar para os indivíduos que, na escola, são os responsáveis por essas atividades. Eles possuem um lugar institucional demarcado e, creio, uma formação intelectual que os autoriza a falar de ensino e de filosofia – lembro que um dos critérios de escolha estabelecido foi a necessária formação acadêmica em cursos de licenciatura em Filosofia. Além disso, tais indivíduos possuem, teoricamente, contato efetivo com as Resoluções e Leis produzidas pelo Estado, que põem em funcionamento a tensão entre as biopolíticas¹ educacionais e o cotidiano escolar. Por fim, e concordando com Fischer (2007) sobre a multiplicidade do sujeito, entendo que com a efetivação da pesquisa, cada um dos indivíduos requisitados torna-se mais de um sujeito, conforme os lugares que ocupa e os enunciados que profere sobre cada instância explorada: sua atuação em sala de aula, suas concepções de filosofia e ensino, tanto em relação à academia como à escola básica, sua atuação política relativa ao Estado, suas reações aos modos de ser de seus jovens alunos, seus próprios modos de ser, etc.

O *campo associado* compõe-se de enunciados que se agrupam conforme as mesmas regras de formação. É possível identificar, através dos inúmeros, enunciados proferidos ou escritos, regularidades e atravessamentos a formarem campos discursivos específicos, segundo uma “matriz de sentido”. Rosa Fischer explica:

¹ O conceito de “biopolítica” será desenvolvido na seção sobre as políticas públicas para a educação.

Quando falamos em discurso publicitário, econômico, político, feminista, psiquiátrico, médico ou pedagógico, estamos afirmando que cada um deles compreende um conjunto de enunciados, apoiados num determinado sistema de formação ou formação discursiva: da economia, da ciência política, da medicina, da pedagogia, da psiquiatria. Isso, porém, não significa definir essas formações como disciplinas ou como sistemas fechados em si mesmos. (2001, p. 203)

Na “Arqueologia do Saber”, Foucault questiona os postulados históricos que legitimariam os saberes mais tradicionais (como as disciplinas) e conclui que esses agrupamentos de discursos nem sempre possuem ou possuíram os mesmos objetos e temas de análise ou o mesmo sistema de conceitos; sequer as mesmas formas de descrever fenômenos. Analogamente, deve-se compreender que a unidade entre os diversos enunciados recolhidos não necessariamente forma objetos ou temas previamente estabelecidos – caso contrário, incorre-se no equívoco de elaborar formações discursivas antes mesmo de realizar a análise. Na medida em que são funções de existência, os enunciados convertem-se em objeto de análise, mas também em objetivo da análise. Foucault, então, percebe a possibilidade – e talvez, necessidade – de elaborar novas formas de reunir dizeres e saberes, novas “unidades arquitetônicas”. Tal possibilidade, porém, não concerne à descoberta de uma nova linearidade, mas no encontro “com séries lacunares e emaranhadas, jogos de diferenças, de desvios, de substituições, de transformações” (FOUCAULT, 2009a, p. 42) que ele denomina *dispersões*. Se ao arqueólogo cabe encontrar formações discursivas, sua tarefa também será a de descrever sistemas de dispersão, conforme certas regularidades. Nas palavras de Foucault:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*. [...] chamaremos de regras de formação as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidades de enunciação, conceitos, escolhas temáticas) (Ibid., p.43).

As regras de formação são constituintes de uma *regularidade* entre os enunciados. As regularidades, entretanto, não se reduzem a analogias linguísticas ou equivalências lógicas e não se conformam a contextos históricos preestabelecidos. Há, pois, uma *ordem arqueológica* com um recorte temporal próprio e que jamais encerra as possibilidades de identidades e diferenças linguísticas. As regularidades possuem autonomia e uma hierarquia derivada apenas de sua coerência interna (FOUCAULT, 2009a, p. 164-167). Por outro lado, a regularidade opõe-se à originalidade. Disto segue-se a impropriedade de se buscar um “sujeito fundante do discurso” ou mesmo a fonte essencial (histórica ou contextual) dos enunciados. Por conseguinte, “o enunciado se conserva em si, em seu espaço, e vive enquanto esse espaço durar ou for reconstituído” (DELEUZE, 1988, p. 16).

No âmbito desta investigação, procurei identificar as formações discursivas que perpassam os sujeitos dos enunciados e, conseqüentemente, o espaço escolar, buscando novas formas de compreender o que acontece nas aulas de filosofia, aparentemente tão desvirtuadas do ideal filosófico e educativo. O campo associado constitui referência na medida em que se formaram, a partir dele, “unidades arquitetônicas” [...] com suas coerências internas e toda a ramificação de objetos, práticas e enunciados, entre os quais é possível visualizar verdadeiros esquemas de compatibilidade” (FISCHER, 1996, p.57). Com isso, não descarto formações discursivas já reconhecidas, tais como o discurso pedagógico, o filosófico, o específico sobre ensino de filosofia, o discurso midiático, etc. Entretanto, adianto o aparecimento, nesta pesquisa, de formações discursivas compostas pela relação entre saberes filosóficos da tradição e as concepções pedagógicas vigentes, assim como a constituição disciplinar e de controle das concepções e práticas de ensino.

Outra condição de existência dos enunciados é sua *materialidade*. Foucault, pois, afirma que o enunciado deve possuir uma “existência material” e pondera:

Poderíamos falar de enunciado se uma voz não o tivesse enunciado, se uma superfície não registrasse seus signos, se ele não tivesse tomado corpo em um elemento sensível e se não tivesse deixado marca – apenas alguns instantes – em uma memória ou em um espaço? (2009a, p. 113)

A intrínseca relação dos enunciados com seu suporte, lugar ou data condizem com um modo de identidade. Foucault deriva deste quesito uma série de possíveis questionamentos referentes tanto ao número de pessoas que proferem determinada enunciação como à variabilidade de lugares em que pode aparecer a mesma enunciação. Impõem-se, com isso, os problemas da multiplicidade e da repetição. Porém, enunciado difere de enunciação porquanto esta acontece a cada vez que um conjunto de signos é emitido; consiste em uma individualidade espaço-temporal e, logo, não se repete e nem é redutível a um exemplar. Do contrário, o enunciado não pode ser remetido ao fato da enunciação, pois pode ser repetido, apesar de sua materialidade. Então, pergunta-se qual é a materialidade própria do enunciado que autoriza certos tipos de repetição. Foucault dá como exemplo de uma instância de repetição que não incorre em mudança de identidade enunciativa, o livro.

Além disso, o enunciado segue um princípio de variação, na medida em que pode haver um único e mesmo enunciado onde as palavras, a sintaxe, a própria língua não são idênticas (FOUCAULT, 2009a, p. 115-ss.). Foucault, então, conclui:

Essa materialidade repetível que caracteriza a função enunciativa faz parecer o enunciado como um objeto específico e paradoxal, mas também como um objeto

entre os que os homens produzem, manipulam, utilizam, transformam, trocam, combinam, decompõem e recompõem, eventualmente destroem. (Ibid., p. 118)

As materialidades desta pesquisa são os documentos das políticas públicas sobre educação e sobre a disciplina de filosofia, os documentos das escolas e/ou das instituições de formação superior, os textos filosóficos e acadêmicos (que dissertam sobre educação, ensino de filosofia, atividade do filosofar), mas, prioritariamente, as falas de professores de filosofia que foram entrevistados. O cuidado com a diferença entre enunciação e enunciado se faz bastante pertinente, porquanto este se trata de linhas *diagonais* a atravessarem as frases e proposições proferidas.

Diferentemente das frases, nos enunciados “toda a realidade está manifesta: importa apenas o que foi formulado” (DELEUZE, 1988, p. 15). Neste sentido, ao analisar falas, atenta-se para o perigo de se recair em interpretação e em, mais uma vez, compreender os enunciados como representações de um mundo descrito pelos professores. Os enunciados formados pelos docentes são realidades, enfim, práticas efetivas dentro de determinado contexto institucional e encerram em si modos de saber e fazer. Foucault conclui a explicação sobre a realidade material do enunciado e sua natureza variável referindo-se justamente a sua capacidade de produzir saberes e poderes: “Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou rivalidade” (2009a, p.119). Isto significa que as falas docentes, na medida em que se constituem por enunciados, efetivam as lutas a que Foucault refere como redes de saber e poder. Consistem nas atuações efetivas desses indivíduos/sujeitos em relação à ordem do discurso e ao meio institucional que os sujeita e produz.

2.2 A escola e o poder – um olhar genealógico

A segunda parte desta pesquisa sugere um olhar mais atento às práticas de ensino efetivadas pelos professores e, neste sentido, remete mais especificamente às condições do ensino de filosofia em um espaço institucional específico. Neste sentido, há, no presente trabalho, uma espécie de “virada” metodológica, superficial, mas evidente. Utilizo, pois, os conceitos introduzidos por Foucault em sua análise das instituições disciplinares, através da obra “Vigiar e Punir” (2010).

Castro explica, da seguinte maneira, a transição entre a análise dos discursos e a análise das práticas, engendrada por Foucault:

À medida que Foucault substitui a noção de *episteme*, primeiramente pela de *dispositivo* e, finalmente, pela de *prática*, a análise do discurso começará a entrelaçar-se cada vez mais com a análise do não-discursivo (práticas em geral), e a arqueologia do discurso cederá seu lugar a uma análise genealógica e ética do discurso (2011, p. 109, tradução minha, grifos no original).

Deste modo, a obra “Arqueologia do Saber”, originalmente lançada em 1969, propõe dois tipos de formações políticas: as *discursivas* ou de enunciados e as *não-discursivas* ou de meios. Contudo, seu autor apenas indicou a existência das formações relativas às instituições, práticas, processos e deteve-se no desenvolvimento de um método relativo às formações discursivas ou espaços colaterais (DELEUZE, 1988, p.41). Já na “Ordem do Discurso”, de 1970, Foucault delinea mais claramente a relação intrínseca entre o discurso e o poder e, finalmente, em “Vigiar e Punir”, de 1975, ele desenvolve plenamente uma teoria das visibilidades que coloca o discurso como mais uma prática social, junto da disciplina dos corpos. Compreendo esta caminhada teórica de Foucault em sua historicidade. Não obstante, remeto-me às relações intrínsecas entre saber e poder como pressuposto, só dicotimizável por questões de didatismo. Entendo, afinal, que elas constituem tanto a análise arqueológica como a genealógica.

A despeito das considerações sobre a imbricação entre saber e poder, é possível delinear algumas caracterizações da proposta genealógica de Foucault em contraponto à arqueologia. Para Veiga-Neto (2007), a genealogia diz respeito ao “entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam” (p. 55). Ele complementa: “É claro que, agora, os discursos também são lidos e analisados, mas isso é feito de modo a mantê-los em constante tensão com práticas de poder” (Ibid., p. 59). Ora, a genealogia apresenta sua novidade ao enfatizar o poder e o consequente engendramento de técnicas de subjetivação (não-discursivas) que tem o corpo e os indivíduos como objeto. É neste sentido que ressalto a virada promovida nesta pesquisa, a qual decorre da transição de uma análise eminentemente discursiva para a confrontação de práticas de ensino com conceitos descobertos por Foucault ao fazer uma história das instituições de confinamento, na modernidade ocidental.

2.3 Materialidades – a entrevista

A escolha pela proposta teórico-metodológica da análise do discurso em termos de uma arqueologia realoca o lugar da própria entrevista dentro da pesquisa. Neste sentido, ela não é tão somente uma técnica de coleta de dados, mas constitui um suporte material de enunciados. Esta perspectiva tem a ver com a noção foucaultiana de discurso como prática. O discurso, então, assume lugar em uma “teoria geral das produções”, na qual os enunciados estão além de palavras e expressões de coisas, pois são capazes de formar palavras e coisas. Neste sentido, “as formações discursivas são verdadeiras práticas” (DELEUZE, 1988, p. 24) e nisto não diferem das visibilidades. Neste sentido, Rosa Fischer afirma:

Na verdade, tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam (2001, p.200).

Tal perspectiva pode ser mais bem compreendida se nos voltarmos para o advento da *virada linguística*, que se dá no início do século XX. Este importante fato da filosofia contemporânea tem raízes na crítica nietzschiana sobre a verdade, mas depende de Wittgenstein (1979) em seu movimento efetivo. Este, pois, desloca o papel denotacionista da linguagem para uma função atributiva (VEIGA-NETO, 2007, p. 91). E Foucault, já em meados do século, prossegue com a nova perspectiva em suas investigações. De acordo com Veiga-Neto, Wittgenstein e Foucault “dão as costas para a busca de uma suposta razão pura e voltam-se para a análise das relações da linguagem consigo mesma e das relações entre a linguagem e o mundo” (Ibid.).

A consequência da virada linguística são as críticas a uma natureza representacional da linguagem. Esta não é compreendida como “espelho” ou repetição de uma verdade anterior, mas como constitutiva da própria verdade (SILVEIRA, 2007, p. 118). Logo, ela passa a ser resultante de práticas sociais historicamente determinadas (VEIGA-NETO, 2007, p. 91). A virada linguística também implica em uma nova visão sobre o conhecimento e seus processos de constituição. Ele deixa de ser natural, intrinsecamente lógico, objetivo, etc. e passa a ser entendido como produto de discursos construídos, contingentes e subjetivos (Ibid, p. 92). Desta forma, compreendo que as falas dos professores participantes desta pesquisa compõem modos do fazer filosófico e pedagógico. São, pois, saberes que, a cada pronunciamento, atualizam-se e dão continuidade a determinadas posturas e concepções.

Rosa Maria Hessel Silveira (2007) atenta para as implicações da perspectiva em questão na entrevista. Segundo ela, a entrevista é um evento discursivo complexo (p. 118), que implica elementos para além do texto transcrito. Deve-se levar em conta aspectos mais amplos, tal como o contexto da conversa e as relações de poder entre entrevistador e entrevistado. Mas a questão que se destaca é sobre o uso das entrevistas para a pesquisa. A autora, então, pergunta: “se as entrevistas não nos revelam as “verdades” que tanto buscamos, o que fazemos com elas?” (Ibid., p. 132). Silveira indica a importância de o pesquisador relevar também a sua atuação no processo dialógico e, neste sentido, destaca condicionantes importantes tal como a influência do tipo de pergunta que se faz e do vocabulário que se põe em movimento. Silveira compreende que a possibilidade de uso das entrevistas está no deslocamento do objeto de análise. Não se pergunta pela verdade das palavras dos entrevistados, mas pela “*regularidade* dos temas dos assuntos, das situações relatadas, das formas de dizer, das metáforas recorrentes, das referências sentimentais” (Ibid., p. 134). Esta perspectiva remonta uma série de supostos que se tornam interessantes para o trabalho que aqui proponho:

A ênfase maior à situação da própria entrevista e do entrevistador como co-partícipe (de certa maneira, co-locutor) da mesma, o abandono da expectativa de encontro e levantamento de verdades, o perscrutar de uma lógica interna, discursiva dos próprios relatos, das respostas curtas, que se tecem às perguntas desse ora arrogante, ora constrangido, mas sempre um pouco incômodo personagem – o/a entrevistador/a. (Ibid., p. 136)

Assim, saliento o suposto aí inscrito, de que minha participação no processo de conversação coincide, de certa maneira, com a emergência dos enunciados pronunciados pelos professores. Neste sentido, coloco-me também como sujeito destes discursos. Todavia, na posição de entrevistadora, sou responsável por colocar em movimento determinados dizeres e, enquanto analista, tenho a possibilidade de dar ênfase a eles.

Quanto a considerações mais técnicas, registro a realização de entrevistas individuais. Sob um ponto de vista pragmático, as entrevistas individuais tendem a adequar-se mais ao cotidiano dos professores sempre atribulado e com pouca disponibilidade de tempo. Por outro lado, a possibilidade de captar os discursos docentes de diversos indivíduos em sua singularidade permitiu uma análise de regularidades mais rica em termos de possibilidades de dispersão enunciativa.

Conforme os critérios estabelecidos por Rosa & Arnoldi (2006), realizei entrevistas semiestruturadas:

As questões, nesse caso, deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo [...] dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. (p. 30)

Este modelo de entrevista permitiu-me levantar questões abrangentes sob o objetivo de incitar os entrevistados a expressarem seus modos de pensar e agir (Ibid. p. 31). A entrevista semiestruturada, pois, é aberta o bastante para permitir uma ordenação e os devidos detalhamentos conforme a vontade do entrevistado, porém, compõe-se de eixos temáticos ou questões previamente estabelecidas, o que promoveu um direcionamento mais interessante para os fins desta pesquisa.

Entrevistei seis professores atuantes na disciplina de filosofia nas escolas de ensino médio de Santa Maria (RS). O número reduzido deveu-se tanto à resistência de alguns docentes procurados em participar da pesquisa, como à condição estrutural do ensino de filosofia em Santa Maria: há professores não formados em filosofia ministrando a disciplina e, entre os professores entrevistados, há aqueles que trabalham em até três instituições, como no caso de Hélio e Helena. Inês trabalha em apenas uma escola, e Baltazar em duas, todavia, ambos possuem outras profissões, além da docência. Isadora e Jorge trabalham em duas escolas, sendo que Jorge² dá aulas em outro município e atenta que possui 32 turmas e cerca de 850 alunos. Estas condições levam a crer que o trabalho destes professores é integral, tal como o daqueles que atendem três escolas diferentes.

Uma condição estipulada por mim foi a obrigatoriedade da formação inicial na licenciatura de Filosofia, porquanto os discursos sobre os saberes filosóficos e a atividade do filosofar são tão importantes quanto as descrições do cotidiano na escola. Há, entre os participantes da pesquisa, cinco professores com formação em Filosofia – Licenciatura Plena e uma professora formada em Filosofia – Habilitação em Psicologia e Sociologia. Destes, quatro formaram-se na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), uma no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) e um na Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). As diferenças entre a formação em instituições públicas e privadas puderam ser apontadas, entretanto, de forma superficial.³ O período de formação e o ano de término do curso são importantes porque indicam as condições políticas e as consequentes diretrizes nacionais para o ensino e para as licenciaturas. Neste sentido, aponto que há, entre os entrevistados, duas

² A fim de manter o anonimato dos professores participantes da entrevista, seus nomes reais foram substituídos por nomes fictícios.

³ Com efeito, na seção sobre a incidência da dicotomia “docência e pesquisa”, aponto alguns elementos que indicam as diferenças entre estes dois âmbitos. Entretanto, a limitação dos enunciados sobre instituições de ensino superior privadas e públicas não permitiram uma exploração mais abrangente e aprofundada da questão.

professoras formadas ainda na década de oitenta (uma terminou sua graduação em 1985 e outra, já em 1990); um professor formado em 1994; e três formados já a partir de 2000 (2003, 2004 e 2006).

O tempo de atuação dos professores, portanto, é bastante variado e pode indicar as relações entre suas práticas de ensino e determinadas perspectivas pedagógicas e filosóficas. Assim, Hélio e Baltazar possuem seis anos de docência, Inês, dez anos, Jorge tem dois anos, Helena, quatro, e Isadora possui dezesseis anos como professora. Ressalto que o tempo indicado pelos professores refere-se à atuação específica na disciplina de filosofia; além disso, não há relação entre o período de formação e o tempo de docência, pois há professores que, depois de muito tempo de formados, foram finalmente ministrar aulas de filosofia e há professores que iniciaram a docência logo depois de sua formação.

Santa Maria possui vinte e duas (22) escolas estaduais e doze (12) escolas privadas com ensino médio regular⁴ e ainda duas (02) escolas federais com ensino médio profissionalizante⁵. Através das entrevistas realizadas, pude compreender o que se faz em filosofia em pelo menos 30% destas escolas, na medida em que os professores entrevistados atendem, em conjunto, onze (11) escolas no município. Obviamente, esta pesquisa não trata de uma análise quantitativa – é, antes, a tentativa de delinear como funciona a disciplina, em conformidade com certos saberes e práticas legítimos em nosso tempo. Todavia, o tipo de abrangência que estes professores representam pode indicar regularidades mais ou menos intensas, mais ou menos efetivas e, logo, a possibilidade de se dirigir o olhar para regiões mais vastas que o âmbito desta pesquisa.

⁴ Segundo as informações do site da 8ª CRE, ainda há dois cursos supletivos públicos e três privados, além de uma escola de Educação Especial e uma no presídio municipal.

⁵ Ambas pertencentes à Universidade Federal de Santa Maria.

PARTE 3: DA CONSTITUIÇÃO DE SABERES SOBRE FILOSOFIA E SEU ENSINO

Uma imagem do pensamento, chamada filosofia, constituiu-se historicamente e impede perfeitamente as pessoas de pensarem.
(Deleuze, 1998, p. 11)

Assim com ensinar e aprender são atividades ou formas do pensamento, estas concepções estão também acompanhadas de uma imagem do que significa pensar.
(Walter Kohan, 2009, p.11)

Vejamos como Foucault define o que seja “saber”:

A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhes dar lugar, pode-se chamar *saber*. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico (o saber da psiquiatria, no século XIX, não é a soma do que se acreditava fosse verdadeiro; é o conjunto das condutas, das singularidades, dos desvios de que se pode falar no discurso psiquiátrico); um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (neste sentido, o saber da medicina clínica é o conjunto das funções de observação, interrogação, decifração, registro, decisão, que podem ser exercidas pelo sujeito do discurso médico); um saber é também um campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam (neste nível, o saber da história natural, no século XVIII, não é a soma do que foi dito, mas sim o conjunto dos modos e das posições segundo os quais se pode integrar ao já dito qualquer enunciado novo); finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (assim, o saber da economia política, na época clássica, não é a tese das diferentes teses sustentadas, mas o conjunto de seus pontos de articulação com outros discursos e outras práticas que não são discursivas) (2009a, p. 204-205).

Ora, Foucault entende que o *saber* coincide com os elementos que, anteriormente, ele convoca como função de existência dos enunciados. Neste sentido, há uma delimitação clara do saber enquanto formação discursiva, passível, portanto, de análise enunciativa. Além disso, os exemplos oferecidos, ao mesmo tempo em que remetem a ciências e disciplinas, demarcam a independência do saber em relação a elas. O saber, pois, atravessa-as em determinados

momentos, mas não se reduz a esta série de discursos que se pretendem coerentes, organizados e institucionalizados. A seguir, Foucault convoca-nos a pensar justamente uma arqueologia que tivesse por objeto outra coisa que não a história das ciências. Tal análise preocupar-se-ia com “maneiras de falar”. Logo, “essa maneira de falar mostraria como [a arqueologia] está inserida, não em discursos científicos, mas em um sistema de proibições e valores” (Ibid., p. 216).

Em consonância com o convite de Foucault, esta pesquisa pretende evidenciar, para além dos saberes institucionalizados, saberes “menores”, isto é, maneiras de dizer e fazer que correspondem às concepções e práticas filosófico-pedagógicas engendradas no chão da escola. Em alguns momentos, elas se articulam aos saberes científicos, da tradição, em outros, os subvertem e reinventam-se. Todavia, o objeto desta pesquisa são os saberes/discursos sobre filosofia e ensino, produzidos ou repetidos pelos sujeitos professores, seja a partir de sua formação inicial, seja a partir de sua experiência na instituição escolar. Passo, então, às apreciações resultantes desta pesquisa. Nas próximas seções, exploro alguns referentes que saltaram na análise das entrevistas, assim como os consequentes enunciados que eles põem em funcionamento.

3.1 Os saberes e a formação inicial

Já é senso comum a série de críticas sobre a formação inicial dos professores da escola básica e elas não estão fora desta pesquisa. Aliás, surgem, mais uma vez, como aspecto relevante das impressões dos sujeitos que são chamados a falar de seu caminho como professores e quiçá, filósofos. Entretanto, o que me interessa, entre outros aspectos, é compreender que aspectos correspondem a uma má avaliação e, logo, que elementos correspondem a uma boa avaliação dos cursos, segundo os professores. Além disso, tenho por intuito compreender quais são os saberes e práticas provenientes desta formação que permeiam a atividade docente e como eles se articulam e se conformam com a instituição escolar e seus sujeitos-professores.

Os professores entrevistados se disseram satisfeitos com o curso que fizeram. O encantamento com a filosofia não foi abalado pela estrutura ou funcionamento da graduação que tiveram. Muito diferente disso, escuta-se depoimentos como o de Baltazar: *“A filosofia me fez olhar diferente para o mundo, ver com mais maturidade, até de uma forma mais*

crítica e mais criativa”. Inês, ao falar das coisas que aprendeu no curso declara: “*Eu acho que reafirmei aquela ansiedade de buscar resposta, de tentar achar, e quanto mais achar resposta, mais ir a fundo...*”. Para Helena, o curso lhe propiciou amadurecimento e uma visão de mundo mais ampla. E Hélio afirma: “*Vi que tinha muito mais coisas a acrescentar para minha vida [e] para minha vida como profissional, que qualquer outra coisa que eu poderia ter escolhido*”. Ou seja, os conhecimentos filosóficos acessados através da graduação são reconhecidos como verdadeiros agentes de mudanças para essas pessoas. Entretanto – como se verá adiante – as más avaliações são eminentemente relacionadas ao âmbito da formação para a docência.

Esta condição, de alguma forma, remete às controvérsias que constituem os departamentos de filosofia do ensino superior brasileiro. Eles são, afinal, resultado histórico de um processo que privilegiou a profissionalização da filosofia e sua adequação aos modelos europeus, e que obteve sucesso, em certa medida. Por conseguinte, o processo em questão promoveu a pesquisa em detrimento da formação docente.

Relativamente à presença da filosofia no ensino básico, não se desconhecem as idas e vindas da disciplina na história brasileira. Sabe-se, pois, que ela deixa de ser obrigatória sob a Lei n. 4.024 de 1961, e com a Lei n. 5.692 de 1971, ela quase desaparece das escolas brasileiras. Conforme Lidia Maria Rodrigo (2009), o início da década de 80 é marcado pelas lutas de professores, estudantes e entidades pelo retorno da disciplina. Este mesmo período marca a retomada tímida da discussão que tende a criticar as formas tradicionais de ensino de filosofia, herdadas do período anterior à ditadura e voltadas para a transmissão de conhecimentos entre uma elite social. Mas o retorno da filosofia ao ensino secundário é irregular, na medida em que passa a depender da arbitrariedade das Secretarias Estaduais de Educação. No Rio Grande do Sul, por exemplo, a disciplina foi opcional até sua obrigatoriedade, definida pela Lei n. 11.684 de 2008.

Neste contexto de instabilidade e descrédito para com a disciplina enquanto componente curricular, as graduações continuaram a formar professores. Mas, certamente, a distância em relação às práticas efetivas barrou o avanço nas questões sobre ensino, assim como a possível centralidade da formação docente nos cursos de licenciatura. É justamente esta condição que se sobressai nas falas dos professores.

3.2 Docência X Pesquisa – A formação inicial não prepara para a docência

Entre as questões propostas aos professores, pediu-se para que pensassem sobre sua graduação. Assim, ao serem perguntados sobre os objetivos que tiveram ao buscar o curso ou que impressões e lembranças tinham deste período, trouxeram à tona enunciados em comum.

Uma das asserções que se expressa tão logo é a já conhecida dicotomia entre pesquisa e docência. E ela se coloca especialmente quando os professores realizam a avaliação sobre o curso de licenciatura em Filosofia. Deste modo, Helena elogia seu curso, porque *“deu a possibilidade de me tornar uma boa professora”*. Perguntada sobre as razões disso, ela destaca a grande quantidade de cadeiras didáticas e como eram *“bem trabalhadas”*. Mas também comenta que o tema *“ensino”* pautava as disciplinas de *“filosofia pura”*. Ainda diz: *“posso exaltar o curso por ter me tornado uma professora, por ter me feito analisar a realidade escolar. A gente passeava muito por dentro das escolas; [realizava] observação de aula. Também muita coisa era trazida de dentro da escola para lá”*. Em contrapartida, Hélio coloca: *“Eu acho que a formação como professor de filosofia, o curso de filosofia da UFSM não me ajudou muito. [...] Não se formam professores no curso de licenciatura. Quando eu entrei, não tinha essa preocupação em formar professores, era pra formar pesquisadores”*. O professor Hélio vai mais fundo em sua crítica ao relatar a impressão que tinha, enquanto aluno: *“Pra mim, o curso significava o que: os professores descobriam as suas meninas dos olhos e acabavam resgatando elas de um mar de gente perdida. E essas pessoas eram orientadas a ir para uma carreira de pós-graduação. O resto que sobrava ia ser professor”*.

O que se ressalta nestes depoimentos é o tipo de valorização própria dos cursos que normalmente tem separados os objetivos de formação para a pós-graduação e formação para a carreira docente. Tal condição fica mais clara no depoimento de Helena: *“se por um lado ele me priorizou isso [a boa formação para ser professora], por outro lado não me priorizou [...] a questão da pesquisa”*. A professora, ao elogiar sua boa formação, lamenta o pouco preparo para a pesquisa e explica: *“na época eu não escrevi grandes artigos, eu não era voltada para fazer um mestrado, para fazer uma pesquisa, para fazer um doutorado. Eu era voltada para: de que forma vou montar essa aula; de que forma vou passar essa matéria; como vou fazer para que e meus alunos não achem isso ruim?”*¹

¹ É pertinente esclarecer que a professora Helena formou-se em um curso privado. Neste sentido, as críticas relativas ao preparo para a docência, dirigidas à universidade pública (UFSM), assim como a avaliação positiva de alguns professores aos cursos privados inserem-se na possível conclusão sobre a importância dos objetivos

Portanto, é perceptível aos professores e/ou estudantes de licenciatura essa separação entre pesquisa e preparo para o exercício da docência. A pesquisa remete à tradição brasileira dos cursos de filosofia, de exegese de textos enquanto o preparo para a docência está ligado a questões de cotidiano escolar e metodologias de ensino. Há uma discrepância entre um trabalho intelectual, a ser realizado pelos *escolhidos*, e um trabalho prático, senão técnico, a ser realizado pelo *resto*. Por outro lado, quando as questões da licenciatura são valorizadas, elas definem-se por ações práticas, de metodologia de ensino. Em razão disso, apesar de os professores terem claras suas concepções de filosofia, elas não são facilmente ligadas às questões metodológicas². As proposições didáticas são de ordem técnica ou de ensino em geral e têm pouca interface com uma problematização filosófica. Quando Helena declara “*Eu era voltada para: de que forma vou montar essa aula; de que forma vou passar essa matéria; como vou fazer para que meus alunos não achem isso ruim?*”, exclui a possibilidade de questionamento filosófico sobre a prática pedagógica em prol da técnica e do ensino como algo geral e alheio à especificidade da filosofia.

Por conseguinte, as críticas à formação para a docência parecem estar fundadas em outra dicotomia: aquela entre teoria e prática. Ela sobressai-se na medida em que os professores reclamam de certo “idealismo” existente na universidade que nunca mostra ou denuncia a “realidade”. Cabe então a pergunta: mas que realidade é essa que os professores tanto insistem em relação à escola e que, no entanto, seu curso não mostrou? Isadora alude, neste caso, à quantidade de alunos e aos tipos de atividades, metodologias, conteúdos com que deve trabalhar. Hélio refere-se a conflitos cotidianos como, por exemplo, entre pais e professores, entre estudantes, etc. Jorge fala da *cultura* vigente, caracterizada pela desvalorização do conhecimento e que corresponde, na escola, com o desinteresse pela filosofia – e pelas demais disciplinas em geral.

A problematização levantada pelos entrevistados sobre a defasagem de sua formação teórica em relação à “realidade” da escola fica explícita na fórmula: “o que aprendi em *teoria* não funciona na *prática*”. Um exemplo é o depoimento do professor Jorge: “*Tem coisas que a gente aprende na didática que não funciona na aula. A gente sai com a ilusão de que aqui [na escola] a gente vai discutir com os alunos, mas...*”. Ou seja, há a teoria da academia que, no entanto, não é verdadeira e assim se comprova nas tentativas de aplicá-la à prática, que é a escola em si e seus problemas. Aliás, a escola e os estudantes são sempre o problema que não

seguidos em cada instituição. Reforça-se a hipótese de que a existência da pós-graduação e da iniciação científica como realidade institucional implique em objetivos e práticas (conforme depoimento de Hélio) diferentes dos estabelecidos por cursos que não possuem tal horizonte.

² Problematização a ser desenvolvida em outras seções.

é resolvido pelas ideias da academia. Haveria dissintonia, senão falsidade, nas especulações acadêmicas. Seguindo o pensamento destes professores, chega-se à conclusão de que a academia apresenta uma visão idealizada da escola, bastante diferente da “verdadeira escola”.

Enfim, segundo estes professores, há um embate entre as expectativas construídas no curso de licenciatura e a realidade do contexto escolar. Professora Isadora descreve este choque: *Afinal de contas, que curso era esse, o que eu ia fazer com esse curso? Quando me deparei numa sala de aula com vinte, trinta alunos, eu com uma faculdade na cabeça, digo: e agora, o que faço, por onde eu começo? [...] a faculdade não me preparou para ser professora.* Mas o que significa preparar? Parece que significa avisar dos percalços cotidianos do mundo real que é a escola. Avisar e ensinar como resolver problemas de disciplinamento, desorganização, deficiências, ou seja, “faltas”. Pensando com Elisete Tomazetti (2009), refiro-me a uma ideia corrente entre os professores que tendem a atribuir as dificuldades de se trabalhar filosofia ao tipo de estudante que recebem:

É frequente professores de Filosofia – não só eles certamente – reclamarem de seus alunos e da estrutura escolar. Dos alunos, porque eles são muitos, de diferentes classes sociais, com diferente capital cultural e trazendo suas próprias culturas juvenis, seu jeito de ser e estar como jovem contemporâneo. (2009, p. 44)

A autora conclui a presença de um *discurso da falta* que aponta as deficiências da estrutura escolar e da formação cultural prévia dos alunos. Coincidem com esta análise, as reclamações dos professores entrevistados sobre o tipo de preparo para a docência que recebem. Tomazetti entende que se faz necessário um processo de desnaturalização dos pressupostos que embasam tais reclamações:

É preciso que os professores consigam desnaturalizar a ideia de que os alunos são e agem de forma resistente ou indiferente à aula de Filosofia, mas não só a ela, porque assim desejam. Na verdade, eles foram sendo produzidos como alunos por determinadas práticas discursivas e não-discursivas ao longo de sua existência dentro e fora da escola. A questão é conseguir problematizar tais práticas de forma a fugir do recurso à culpa, e tentar encontrar algumas brechas que possam viabilizar algo de diferente que, mesmo na sua suposta pequenez, é da ordem da criação e da resistência. (Ibid., p. 48)

Portanto, as reivindicações dos professores têm sua razão de ser, na medida em que não é ainda comum esse tipo de trabalho (de reflexão e desnaturalização) na formação inicial. Por outro lado, a tendência em vincular os insucessos do trabalho pedagógico à formação inicial, à estrutura escolar e aos estudantes, deixando em segundo plano a própria responsabilidade pedagógica, também reflete a manutenção de um discurso, no mínimo, cômodo.

Mas aquém dessa cobrança, constituem-se outras questões a respeito da formação destes professores. Quando Isadora diz que, quando se deparou com a sala de aula, não sabia por onde começar, e Inês afirma, convicta, que não sabe exatamente que método usa, deixam claro o déficit de seu vocabulário pedagógico. As disciplinas propriamente sobre ensino e ensino de filosofia existiam nas ementas das licenciaturas, mesmo no período em que a filosofia era quase inexistente na escola básica. Entretanto, pouca diferença faz na memória destes professores. Aliás, eles fazem questão de ressaltar a irrelevância, justamente para denunciar a função destas disciplinas dentro de uma estrutura que desvaloriza o ensino em detrimento da pesquisa.

Talvez a inoperância destas disciplinas em relação às práticas de nossos professores esteja ligada justamente à falta de um sentido para este conhecimento. O ensino tratado como algo em geral, diferente da especificidade de seu conteúdo, não garantiria a “utilidade” deste saber. A formação docente, neste sentido, deveria prover os professores e futuros professores de um conjunto de saberes que são técnicos, mas que jamais estão separados dos saberes, ditos “teóricos”. Técnica, aqui, diz respeito a *tékhné*, termo grego que remete à prática e a reflexão sobre ela e que, portanto, exige uma teoria sobre si. Além disso, aqui já se revela a importância da máxima kantiana³ que define a relação intrínseca entre forma e conteúdo, mas que, se foi retomada intermitentemente no processo de constituição teórica para o ensino de filosofia, foi definitivamente esquecida na constituição da estrutura mais básica de nossos cursos de licenciatura.

Neste sentido, um aspecto que contribuiria para tal disparidade é o fato de as disciplinas pedagógicas serem relegadas aos Departamentos de Educação. Ainda é comum que professores destas disciplinas estejam alheios aos saberes filosóficos, gerando a impressão de que conhecimentos pedagógicos podem ser apreendidos e praticados em termos gerais. Os conteúdos filosóficos, acreditam muitos acadêmicos e formadores, seriam ensinados, então, seguindo as regras gerais de ensino.

A fragilidade do processo de formação é atribuída por Cerletti (2009) a crenças de senso comum, que permeiam a compreensão tanto de estudantes como de professores das licenciaturas. Esta posição, em certa medida ingênua, legítima, por exemplo, a noção de que no embate com a “realidade” as teorias não passam de idealizações utópicas e inúteis. Por detrás destas atitudes, diz-nos o professor argentino, encontra-se um tipo de formação que não privilegia a reflexão filosófica sobre as práticas e as condições concretas de inserção da

³ A ser problematizada adiante.

filosofia. Além disso, encontram-se professores que relegam o ensino a um saber de experiência imediata quase nunca confrontado com os saberes ditos teóricos.

Na tentativa de expor o nível de relevância das disciplinas pedagógicas dentro da estrutura dos cursos de graduação, perguntei aos professores sobre a existência de disciplinas específicas sobre ensino e ensino de filosofia. Mas apesar de sua existência⁴, elas raramente foram lembradas. Isadora, por exemplo, lembra-se apenas da Didática Geral e sobre o Estágio Curricular Supervisionado, afirma: “*eu não fiz relatório, eu não fiz plano de aula, não me foi cobrado nada disso*”. Professora Inês conclui que tais disciplinas não a fizeram pensar sobre ensino de filosofia, pois eram dadas por professores de outras áreas. Professor Hélio ainda diz: “*A cadeira de Didática, por exemplo, foi relevante apenas em planos burocráticos (sic.) [...] eu não consigo lembrar de alguma discussão didática importante que tivesse efeito na minha prática como professor*”. Professor Jorge diz: “*Sinceramente, pouca coisa me ajudou*”. Em compensação, quando o curso é considerado bom no preparo para a docência, como na avaliação da professora Helena, tal condição é atribuída, entre outras coisas, porque “*tinha bastante cadeira didática, as cadeiras didáticas eram muito bem trabalhadas*”.

Quando lembradas, as denominadas disciplinas pedagógicas são avaliadas como positivas, na medida em que auxiliaram na compreensão das questões mais concretas como o comportamento dos adolescentes (Professor Hélio) e o acesso às escolas (Professora Helena). Neste sentido, o que definiria uma boa disciplina pedagógica seria sua aproximação com a “realidade” escolar. A efetividade da filosofia através das técnicas de ensino sequer é posta em questão pelos entrevistados. A filosofia, pois, é a *pura*, transmitida nas disciplinas temáticas e de História da Filosofia.

Mais uma vez torna-se claro um efeito peculiar à formação destes professores. Eles aceitam a separação ensino-filosofia, forma-conteúdo, prática-teoria. Tal separação está posta nos cursos de formação e se efetiva como um saber arraigado e praticado por estes professores. Nos termos da análise do discurso foucaultiana, podemos perceber a conformação do discurso dos professores às condições impostas pelo espaço institucional da academia. A “ordem do discurso” relativa à filosofia e seu ensino constitui-se de um processo *exterior*⁵ de exclusão mútua entre a filosofia e o ensino. Para Cerletti, o processo de

⁴ Há no currículo do Curso de Filosofia da UFSM, de 1986, ementas das disciplinas de Didática Geral para o 5º semestre, Prática do Ensino em Filosofia para o 7º semestre e Didática Especial de Filosofia para o 6º semestre.

⁵ Ao explicitar os possíveis passos metodológicos de uma análise discursiva, Foucault, na “Ordem do Discurso”, expressa o *princípio de exterioridade* como condição. Conforme esta regra de análise, é possível “a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar a uma série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras.” (FOUCAULT, 2009b, p.53)

institucionalização da filosofia concerne a um conjunto de práticas que restringe esta disciplina e seus saberes.

A reflexão filosófica sobre o significado ou o sentido da filosofia costuma ser abreviada ao extremo [...] em favor da introdução sem mais de conteúdos “específicos” em filosofia. Essa necessidade faz com que a caracterização da filosofia seja mais ou menos implícita, supostamente reconhecível no que se ensina como filosofia, ou bem seja apresentada com uma ou várias definições (com as quais, diga-se de passagem, raramente se costuma ser consequente durante o ensino). Essa mesma razão atravessa também a reflexão sobre ensinar filosofia, permanecendo, em geral, muito simplificada a justificativa de como levar adiante essa tarefa. (2009, p. 14)

Tal processo é notório através da estrutura curricular comum às licenciaturas de filosofia. Esta materialidade, além de permitir a visualização do modelo institucional vigente no período de formação dos professores entrevistados, também enuncia a separação entre ensino e saber filosófico até aqui descrita.

Conforme Tomazetti, o modelo de formação premente nos cursos que formavam professores para o ensino secundário até a Reforma Universitária de 1968 foi o “3+1”, no qual as disciplinas relativas à educação, didática e didática específica contemplavam apenas o último ano do curso. A partir da reforma, o modelo “transmutou-se em modelos variados, nos quais permaneceria a separação entre formação nos conteúdos conceituais [...], e conteúdos didático-pedagógicos e prática educativa” (2006, p. 200).

O currículo do curso de Filosofia da UFSM⁶, que foi praticamente o mesmo entre 1971 e 2003⁷, serve de modelo de uma concepção de formação para a docência em filosofia. Não remete à formação de todos os professores entrevistados, mas a pelo menos quatro deles. Além disso, constitui exemplar das reformulações mais gerais do ensino nas licenciaturas, na medida em que está em conformidade com as normatizações estipuladas pelo Estado.

Como não é novidade, apresentava por eixo a História da Filosofia. O primeiro semestre começava com História da Filosofia Antiga I; já o segundo tinha História da Filosofia Antiga II e História da Filosofia Medieval I. Havia, então, duas disciplinas de história da filosofia a cada semestre até o quinto, em que se chegava à História da Filosofia Contemporânea II. Havia ainda as disciplinas temáticas, tais como Introdução à Filosofia, Lógica, Metodologia, Metafísica (esta, com três disciplinas ao longo do curso), Antropologia (duas disciplinas), Filosofia da Religião (duas disciplinas), Ética (duas disciplinas). Os dois últimos semestres eram dedicados a temas mais específicos como Filosofia da Linguagem,

⁶ Anexo.

⁷ No ano de 2004 passa a reger um novo PPP e com novas diretrizes, em conformidade com as Resoluções 01 e 02, de 2002.

Filosofia da Natureza, Teoria do Conhecimento, Filosofia da Arte, Filosofia Social e Filosofia da História. As disciplinas didático-pedagógicas iniciavam no segundo semestre com Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau (ou Ensino Médio); o terceiro semestre era contemplado com Psicologia da Educação; o quinto tinha Didática; o sexto tinha Didática Especial de Filosofia e o sétimo, Prática do Ensino em Filosofia. Eram, portanto, cinco disciplinas ao longo de quatro anos, contando ao todo, não mais que 260 horas relativas ao ensino, o âmbito escola e a o ensino filosófico⁸.

As mudanças mais relevantes nos currículos das licenciaturas ocorrem apenas a partir de 2002, com o surgimento da Resolução CNE/CP nº 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior, assim como da Resolução CNE/CP nº 2, que estipula 400 horas de prática como componente curricular dos cursos, além de 400 horas de estágio supervisionado. Todavia, nenhum dos professores entrevistados foi contemplado pela inovação que propunha o aumento de atividades práticas em ensino, assim como maior tempo de permanência na escola. Desta situação certamente incorrem as maiores reclamações dos professores entrevistados e a falta de relevância dos assuntos relativos à educação e ensino em meio a uma grade de “filosofia pura”. É justamente a falta de acesso à escola e o pouco tempo de práticas, tão reclamados pelos professores, que constituem as deficiências do modelo anterior às reformas.

Pertinente se faz a leitura mais detalhada do programa de Didática Especial em Filosofia, em especial a unidade 2. Ela é denominada “Fundamentos teóricos do processo ensino-aprendizagem e suas decorrências metodológicas no ensino”. Refere-se a dois procedimentos: a *decorrência* metodológica em filosofia, a partir dos tais fundamentos; e a *seleção e organização* das metodologias conforme a *natureza, função e objetivos* da filosofia. Sugere, portanto, a adequação do ensino de filosofia às concepções pedagógicas vigentes e, em consequência disso, a separação entre os fundamentos teóricos de ensino-aprendizagem e as metodologias para o ensino de filosofia. As demais unidades referem-se a questões de organização de conteúdos, formulação de objetivos, procedimentos de ensino, etc. enfim, questões mais “burocráticas”, como nos termos do professor Hélio. Destaca-se, portanto, a separação entre as questões de *ensino-aprendizagem*, as quais se caracterizam por modos de ensinar e a filosofia. Esta, por conseguinte, comporia apenas conhecimento a ser aplicado através das metodologias discutidas, escolhidas e organizadas.

⁸ Não foi indicada no currículo a carga horária de Prática do Ensino em Filosofia.

A disciplina de didática, portanto, caracterizava-se em conformidade com o diagnóstico de Guillermo Obiols:

A própria didática [...] se ocupava do estudo do processo de ensino em geral e que procurava derivar normas de aplicação igualmente universais para tornar eficaz tal processo. Esta disciplina apenas se baseava na psicologia evolutiva e em alguma ideia da metodologia da ciência para prescrever receitas *urbi et orbi* ao docente, diferenciadas somente pela idade dos alunos. Assim entendida, a didática não poderia senão chocar com as noções de ensino e aprendizagem que surgiam do próprio seio da filosofia. (2002, p. 117)

O choque a que se refere diz respeito ao contraste entre este meio estéril de ensino, outorgado pela academia por tanto tempo, e a própria construção histórica da filosofia. Afinal, o filosofar e a sua disseminação só foram possíveis porque houve a relação intrínseca entre estes dois aspectos.

Apesar da ressalva do professor Obiols, há efeitos bastante definidos nas práticas dos professores que passaram por este tipo de formação inicial. De fato, é bastante comum entre os entrevistados referir-se a atividades de ensino e recursos didáticos sem qualquer relação com objetivos filosóficos. Neste sentido, professora Inês, ao falar de suas práticas de ensino com textos alternativos aos clássicos, declara que *“não importa que eles [os alunos] saibam que estão fazendo filosofia”*. Assim como professor Baltazar, que ao descrever um trabalho de pesquisa na web, diz que propõe a busca de imagens e frases de pensadores, demonstrando que a pesquisa é uma forma de aproximação com determinadas informações e não uma investigação propriamente filosófica. Este é um primeiro indício que responde à questão sobre a possível relação entre as práticas de ensino e a atuação filosófica dos alunos.

Cerletti, ao analisar a formação inicial em filosofia, reforça minha perspectiva de que os discursos dos professores entrevistados reproduzem uma dicotomia instaurada neste processo. Para ele, há uma clara separação entre “o que” e “como” ensinar em filosofia, sendo que o segundo aspecto é relegado à experiência individual em detrimento de uma reflexão mais crítica.

O ‘que’ é recoberto por conteúdos programáticos usuais e o ‘como’ fica a mercê do bom senso pedagógico do professor, que será mais ou menos fundamentado de acordo com a formação docente inicial que teve e as diversas experiências que foi recolhendo ao longo de seu trabalho de ensinante ou as que foi acumulando durante sua etapa de estudante. (2009, p. 15)

Porém, muito mais que a separação entre o conteúdo e a sua explicação, o que se coloca em jogo é a relação entre a concepção filosófica e os modos como ela deve ser acionada e efetivada. Pois se é senso comum a noção de que é necessário o filosofar, e que este deve ser aprendido, está posto que este ato, seja o sentido que obtiver, precisa ser

explicitado para ser exercitado. O que costuma ocorrer na sala de aula, seja das graduações ou do ensino médio, é a ingênua perspectiva de que o “filosofar vem naturalmente” desde que tenha por base, os conteúdos legitimamente filosóficos. É neste sentido que as práticas pedagógicas destes professores de filosofia vêm sendo trabalhadas. Por mais que pensem atividades de ensino criativas, diferenciadas, dinâmicas e que exigem a participação ativa dos alunos, elas ainda estão distantes do ato de filosofar. As metodologias de ensino estão muito antes, voltadas à facilitação da aprendizagem de conteúdos – sejam da história da filosofia, sejam conceituais ou mesmo atitudinais⁹ - e não da atividade de crítica, diálogo ou leitura filosófica.

Cerletti afirma que o ato de “ensinar a ensinar filosofia” compreende uma série de supostos que merecem ser explorados. Em primeiro lugar, o aprendizado de ser professor é construído desde o lugar de aluno, pois “ao longo dos anos de estudante, vão sendo internalizados esquemas teóricos, pautas de ação, valores educativos, etc. que atuam como elementos reguladores e condicionantes da prática futura” (2009, p.56). Tal condição implica formas de ensinar desvinculadas de uma razão teórica explícita e, muitas vezes, detém sob si uma série de práticas e concepções contraditórias e ingênuas.

A prática docente concreta conta, então, com um panorama variado de condicionamentos e influências, quase sempre implícitos ou inconscientes; um horizonte de verdadeiras “configurações de pensamento e ação que, construídas historicamente, se mantêm com o passar do tempo, enquanto estão institucionalizadas, incorporadas às práticas e à consciência dos sujeitos.” (Davini, 1995, p. 20, apud Cerletti, 2009, p.56)

Neste caso, Cerletti remonta a Gimeno Sacristán para explicar que “a formação da licenciatura opera com a crença tácita de que pode produzir competências profissionais que depois serão postas em ação quando os novos professores se incorporem à sua prática profissional” (2009, p. 57). Esta concepção traduz-se em um processo de formação de “baixo impacto”, que relega a aprendizagem do ensinar às experiências profissionais posteriores. Ora, os professores entrevistados reforçam tal constatação ao negarem a relevância das disciplinas pedagógicas, na formação inicial e ao dizerem com todas as letras “*aprendi com a experiência*” (Professores Hélio, Helena e Isadora).

Por isso, Cerletti propõe a reflexão sobre a própria prática e a explicitação de concepções até então tácitas, como mote de uma formação docente mais crítica e coerente.

⁹ Obiols (2002) explicita a perspectiva pedagógica que entende que a filosofia pode ser dividida em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Seria a desnaturalização da própria forma de aprender a ser professor. Mais uma vez, expõe-se a ideia da relação intrínseca entre “o que” e “como” ensinar.

Mais um fato de que esta formação se dá de forma acrítica é o peso dado aos exemplos de outros professores, na licenciatura, em detrimento das possíveis discussões teóricas nas disciplinas pedagógicas. Os professores aprendem a ensinar repetindo ou inspirando-se em atitudes e posturas de professores, que, muitas vezes, sequer problematizam o ensino. Aliás, a questão sobre o currículo surge em meio às recordações sobre a licenciatura e os elementos que contribuíram efetivamente para a formação destes professores. Mas, sem dúvida, a herança levada para a prática cotidiana é atribuída a práticas e exemplos de professores da própria graduação. Recordando seu tempo de estudante de filosofia, Inês destaca professores que marcaram com sua forma diferenciada de dar aula, seja pelo brilhantismo e inteligência pessoal, seja pela dinâmica das aulas marcadas por debates, diálogo. Jorge afirma com todas as letras: *“Aprendi mais observando os professores darem aula”*. Ele lembra particularmente de um professor da graduação que, de alguma forma, mexia com suas crenças e diz que tenta levar tal “metodologia” para o ensino médio. Perguntado sobre aspectos que herdou de sua formação e que, de alguma forma, reproduz como professor, Hélio também cita atitudes e exemplos de seus professores da graduação: a paciência na leitura de textos filosóficos, a simplicidade das explicações, a importância do carisma pessoal, a didatização do conteúdo filosófico, etc. Mas ele também diz que aprendeu como não se comportar enquanto professor através de exemplos: *“professores que ficavam sentados em sala de aula, escreviam uma palavra no quadro e explicavam a aula a partir da leitura de um texto”*.

De forma inconsciente, aqueles professores da graduação que pensam estar apenas ensinando conteúdos puros de filosofia, concomitantemente, estão dando exemplo de como é possível transmiti-los ou ensiná-los. Logo, a insistência na explicação de fragmentos, a centralidade da figura do professor, assim como a relevância da leitura e interpretação em detrimento da escrita podem ser elementos que comprovam esta repetição irrefletida nas salas de aula do ensino médio.

3.3 História da Filosofia – A filosofia como conteúdo de conhecimento

Os elementos descritos até aqui dizem de uma série de dicotomias (teoria-prática; ensino-pesquisa; filósofo-professor) que permeiam as inúmeras formações discursivas que sujeitam os entrevistados. Mas certamente aquela que mais se ressalta é justamente a que norteia os modos de ensinar e de pretender a aprendizagem filosófica. Em última instância, destaco a questão entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar. Veremos adiante os equívocos que as recentes discussões sobre ensino da filosofia, no Brasil, engendraram sobre esta máxima. Contudo, o princípio kantiano atravessa a história e as concepções filosóficas sobre ensino e filosofia, no país. Em vista disso, foi importante, nesta pesquisa, remontar uma série de referentes discursivos que pautam tal dicotomia. A mais premente, por certo, refere-se à *história da filosofia*.

Os professores entrevistados, quando questionados sobre sua graduação, ressaltaram constantemente a estrutura histórica do curso: “*Nós tínhamos história da filosofia como algo mais pesado*” (Professor Hélio). Segundo Baltazar, “*na graduação se trabalhou especificamente pensadores, tive várias disciplinas de história da filosofia, desde os primeiros filósofos até os contemporâneos*”. Conforme Helena: “[...] *tenho um conhecimento enorme de história porque, obviamente, a história está ligada à filosofia. [Passei] por todos os períodos históricos para estudar história da filosofia dentro da graduação. Eu tirei oito histórias da filosofia; cada semestre tinha uma história da filosofia*”. Professor Jorge vai mais longe: “*Na minha opinião, o curso de filosofia é um curso de história da filosofia*”.

Ora, a problematização sobre o ensino de filosofia e sua convergência para uma perspectiva histórica diz respeito à própria tradição filosófica acadêmica do Brasil. O processo de profissionalização da filosofia, iniciada com a Missão Francesa de 1934, na Universidade de São Paulo, foi marco para esse processo de formalização/formatação do que é a filosofia universitária brasileira. O projeto francês de disciplinamento de um povo “com ânsia de modernizar-se” constitui em grande medida a herança de nossos departamentos. Nestes, o currículo reflete a ambição “de se chegar à filosofia pela via historiográfica” (Arantes, 1994) e, portanto, tem por eixo uma ordenação cronológica complementada pelas práticas de exegese e repetição dos textos clássicos. Tais condições marcam o cotidiano de estudantes de filosofia até hoje – dentre os quais, os professores participantes desta pesquisa, formados entre as décadas de 80, 90 e 2000.

Entretanto, para além das características acadêmicas e filosóficas acima mencionadas, o discurso dos professores entrevistados demarca uma transição das concepções e práticas em torno do referente discursivo *história da filosofia*. De justificação teórica para o filosofar exaustivamente levantada, revista, criticada e defendida pelos maiores nomes do pensamento acadêmico do Brasil, a história da filosofia passa a ser usada como componente das discussões referentes ao ensino de filosofia na escola básica. Logo, a apropriação destes termos pelos professores da escola básica implica a descontinuidade de práticas de ensino de filosofia em relação à academia. Percebe-se, pois, a desvinculação de uma perspectiva filosófico-metodológica em nome de um uso eminentemente didático.

O “nascimento” desta concepção, que é de ensino, mas antes de tudo, também é de filosofia, se dá mais precisamente através do Anuário da Faculdade de Filosofia de 1934-1935, da Universidade de São Paulo (USP), elaborado pelo professor Jean Maugué. Neste documento são estabelecidas as diretrizes para o ensino de filosofia¹⁰, as quais, sem dúvida, ainda orientam muito das concepções e práticas dos cursos de filosofia brasileiros. Sob a égide da proposição kantiana, “a Filosofia não se ensina. Ensina-se a filosofar”, é que se compõe o texto que determina algumas condições para o ensino da filosofia, na universidade:

1. Sendo um esforço de reflexão sobre o conhecimento de outras disciplinas, será imprescindível ao estudante procurar ter uma cultura vasta e precisa; 2. A qualidade de aproveitamento do ensino estará diretamente vinculada à qualidade do aproveitamento do ensino anterior; 3. A Filosofia deve reconhecer-se no seu passado, por isso o ensino da Filosofia deverá ser primeiramente histórico; 4. Posteriormente poderá ser mais seguramente contemporâneo; 5. Todo filósofo deve ser lido em seus próprios textos; 6. O aprendizado será não apenas histórico, mas sobretudo pessoal e íntimo. (Cordeiro, 2008, p. 89)

Apesar da importância dada ao caráter subjetivo do filosofar, tais condições propõem a centralidade do texto clássico como garantia da especificidade da filosofia. Além disso, estabelecem uma concepção pedagógica muito clara ao especificar que há uma ordenação na aprendizagem filosófica: em primeiro lugar, ter um nível cultural mínimo, depois ler os clássicos para aprender *como* se faz filosofia, e então, se atingidas tais exigências de conhecimentos se *poderá* pensar em proposições externas ao texto e à tradição, efetivando uma filosofia mais autoral.

¹⁰ Arantes (1994, p. 61-ss) considera tal documento como a “certidão de nascimento” dos estudos filosóficos uspianos. Por conseguinte, Cordeiro realiza uma análise mais detalhada deste Anuário da Faculdade de Filosofia para 1934-35 na tese “A formação do discernimento: Jean Maugué e a gênese de uma experiência filosófica no Brasil”, de 2008.

Ainda de acordo com Maugüé, haveria dois traços ideológicos que difeririam o Brasil da Europa: o julgamento conforme a *novidade* e a *utilidade prática* da filosofia. Neste sentido, o estudo da história da filosofia serviria à disciplinarização desta tendência, tendo como referência a cultura europeia, que tinha por procedimento “amalgamar todo novo estilo às arquiteturas já conhecidas” (Maugüé, 1955, p.646). Portanto, sob a necessidade de conter o espírito volúvel do brasileiro e torná-lo crítico e cuidadoso em relação às proposições teóricas da “moda”, o professor francês propõe o valor da tradição e demarca sua correlação com as possíveis inovações: “[...] os filósofos clássicos são os pontos fixos da história. Se o presente não se situar exatamente em relação ao passado, será como um navio que perdeu a rota. [Isso significa adquirir] “tato histórico” (Maugüé, 1955, p. 646-647).

Cordeiro (2008) atenta para o cuidado pedagógico contido nessas diretrizes. A fim de frear as possíveis idiosincrasias, a interpretação dos textos por seu viés lógico e histórico cuidaria do “revigorar-se, aprimorar-se, ganhar em capacidade de reflexão e elaboração para, aí sim, manifestar-se com a premência que pede o presente e, ao mesmo tempo, com a responsabilidade e o entusiasmo (no sentido etimológico) do pensamento filosófico convenientemente amadurecido” (2008, p. 160).¹¹

As normas moldadas por Maugüé demarcam a importância de reportar os estudos filosóficos aos clássicos, com o fim de estabelecer uma base de conhecimentos densa e evitar o deslize para o pensamento sem referências. Juntamente a elas, as concepções de Victor Goldschmidt e Martial Gueroult definem um modo de se estudar filosofia na academia brasileira. Seus textos, respectivamente “*Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos*” e “*Le problème de l’histoire de la philosophie*”, podem ser considerados marcos na constituição de uma “metodologia científica em história da filosofia”, o chamado método *estrutural* (ARANTES, 1994, p. 17).

A contribuição de Goldschmidt (1963) refere-se à leitura do texto em seu movimento interno, sua estrutura, sua lógica, enfim. Ele empreende a tentativa de elaborar um método “ao mesmo tempo, científico e filosófico”, ou seja, que leve em conta as condições históricas na observação externa do texto ou do problema, além da estrutura interna, referente à constituição da verdade do texto e seus dogmas. Assim explica sua proposta metodológica:

A filosofia é explicitação e discurso. Ela se explicita em movimentos sucessivos, no curso dos quais produz, abandona e ultrapassa teses ligadas umas às outras numa

¹¹ A série de cuidados referentes à idiosincrasia, a volubilidade e um gosto pelo ecletismo justifica-se pela forma como a filosofia era feita no Brasil antes da Missão Francesa. Cf. ARANTES, 1994.

ordem por razões. A progressão (método) desses movimentos dá à obra escrita sua estrutura e efetua-se num tempo lógico. A interpretação consistirá em reapreender, conforme a intenção do autor, essa ordem por razões, e em jamais separar as teses dos movimentos que as produziram. (GOLDSCHMIDT, 1963, s/p)

Destacam-se, mais uma vez, a centralidade do texto e logo, da escrita, mas também o papel do historiador da filosofia, o qual consiste em interpretação e apreensão do *método*, sendo este o objeto da análise. Neste sentido, a própria verdade do texto constitui-se em sua lógica interna, antes mesmo de qualquer correspondência material. O método é, em si, verdadeiro e, por conseguinte, não cabe ao intérprete-historiador-filósofo (?) ¹² questionar sobre a correspondência com o mundo externo. Deste modo, Goldschmidt complementa:

Assim, para compreender uma doutrina, não é suficiente não separar a léxis da crença, a regra, de sua prática; é preciso, após o autor, refazer os movimentos concretos, aplicando as regras e chegando a resultados que, não por causa de seu conteúdo material, mas em razão desses movimentos, se pretendem verdadeiros. (Ibid.)

A aprendizagem, então, consiste em refazer este caminho racional estabelecido pelo filósofo, apreendendo cada passo do método filosófico. O método se materializa no texto que, por sua vez, constitui a tradição. Neste sentido, conforme palavras do próprio Goldschmidt, faz-se uma “exegese dos métodos”.

Vejamos, então, as enunciações sobre a história de filosofia, segundo os professores entrevistados.

Eles reproduzem as asserções tradicionais sobre a relação necessária entre a história da filosofia e o filosofar. Entretanto, tal relação não está clara. Professora Helena, por exemplo, chega a afirmar que “*quando você ensina filosofia, o filosofar vem naturalmente nos alunos*”. Ela faz uma ressalva importante, a de que não basta a história da filosofia, todavia, ela “*tem que estar presente, tem que ser ensinada*”. A professora, então, lança uma justificativa teórica bastante rápida: a de que a filosofia é a condição para o filosofar. Mas junto, ressalta a especificidade da formação do professor de filosofia, o único que possui os instrumentos mínimos (conceitos e história) para ensinar a disciplina. Desta forma, o que fica explícito é a ideia de que a filosofia exige conteúdos mínimos para se efetivar, e estes estão condicionados à tradição histórica. O teor objetivo da filosofia, portanto, é uma condição necessária para a efetivação da atividade subjetiva que seria o filosofar.

¹² Goldschmidt utiliza, ao longo do texto, os três termos para referir o processo de pesquisa em filosofia.

Adiante, serão expostas as concepções dos professores sobre o que seria o *filosofar*. Mas antes, é pertinente compreender a função do conteúdo histórico que constitui a *filosofia*. Retomando as concepções canônicas sobre o ensino de filosofia, elaboradas para o âmbito universitário, é possível situar a história da filosofia como marco referencial de exemplos do fazer filosófico. Conforme a vontade dos precursores franceses, o objeto a ser apreendido seria o método filosófico. A possibilidade de repeti-lo, atualizá-lo, consistiria no fazer filosófico legítimo. Assim, podemos visualizar, pela estrutura curricular das graduações, o tipo de herança que tal concepção rendeu. Apesar de a história constituir o limite teórico a definir o saber filosófico, ainda na academia, efetivou-se na cronologização e em uma concepção evolutiva deste conhecimento.

Na escola, o que se percebe, é a continuidade desta prática e uma sobrevalorização da historicidade dos conhecimentos. A história, então, deixa de ser um marco teórico e passa a consistir em recurso didático. De outra forma, mas não desatrelada disso, a própria definição de filosofia estaria ligada à sua origem histórica. Para Helena, “*a história da filosofia tem que estar presente, tem que ser ensinada. Como ensinar um conceito sem ele [o aluno] saber de onde surgiu isso?*” e Isadora complementa: “*Eu acho que tem que dar uma satisfação, uma justificativa pra esse aluno, afinal de contas, que disciplina é essa, de onde veio, como surgiu, como aconteceu tudo*”.

A abordagem cronológica da filosofia está presente pelo menos nos primeiros anos do ensino médio e serve como uma introdução da disciplina. A exposição panorâmica dessa história, desde sua gênese, de alguma forma conduziria ao entendimento da essência da filosofia e de seus modos de fazê-la e apresentá-la. Os professores a utilizam porque pensam que é uma forma mais “fácil” de os alunos apreenderem o que é a filosofia. Professora Helena, neste sentido, relata: “*Sempre começo pela história da filosofia. Eu traço uma linha do tempo, no quadro, porque às vezes eles não [...] conseguem ter noção de que a filosofia tem 26 séculos, que começou lá*”. Professor Jorge diz: “*No primeiro ano eu acho importante a gente trabalhar a questão do surgimento da filosofia, como surgiram os primeiros filósofos [...] Porque ali está o início da coisa e podemos encontrar exemplos de posturas filosóficas diante do mundo*”.

Mas se a história da filosofia aparece na fala dos professores entrevistados como cerne de uma crítica à academia e seu modo conservador de transmitir os saberes filosóficos, de outro modo, mais uma vez, torna-se condição de especificidade deste saber, na escola. Neste sentido, todos os professores concordam sobre a necessidade de mantê-la como centro ou

referência¹³ de seu trabalho. Contudo, para eles, a história da filosofia circunscreve, em primeira instância, estratégia didática e a formulação de um programa de conteúdos e, por conseguinte, não há aprofundamentos quanto ao sentido filosófico desta concepção. Assim, tal história se constitui de temas, questões aparentemente universais e pensadores importantes que se alinham cronologicamente. É comum que se ensine desde a mudança do pensamento mítico para o filosófico, na Grécia Clássica, passando pelos pré-socráticos, e então, Sócrates, Platão e Aristóteles. Depois, há um salto para a filosofia medieval, em que pouco importa a enorme distância entre Tomás de Aquino e Agostinho. Finalmente, chega-se à Filosofia Moderna, com Descartes, Hume, Rousseau e Kant. Estes, por serem grandes ícones do pensamento político e da teoria do conhecimento, promovem uma aparente mudança no programa. De nomes cronologicamente postos, o conteúdo muitas vezes transmuta-se para temas clássicos e atemporais como epistemologia, ética e política. Todavia, estes temas são tratados a partir dos pensadores modernos. É bastante difícil, seguindo-se uma ordem cronológica, chegar aos contemporâneos.

A história da filosofia também circunscreve a defesa do espaço profissional destes professores, pois constitui um conjunto de saberes que os distinguem do professor de sociologia ou pedagogia. A constituição disciplinar da escola exige que se destaque uma série de conteúdos a ser transmitida. No caso da filosofia, o que a define é sua história. Afinal é o que de mais materializável existe e pode ser definido tradicionalmente. Segundo Isadora, o uso, por muitos professores, da história da filosofia como conteúdo se deve a muitos fatores: *“Um deles é a pressão dos alunos, pois eles acham que se não está se fazendo isso, não é matéria, não é conteúdo”*.

Para além do discurso acadêmico e filosófico, há, cada vez mais forte, o discurso específico sobre ensino de filosofia na educação básica. Juntamente à luta pelo retorno da disciplina e, agora, sob a necessidade de fortalecer sua legitimidade no espaço escolar, surgem enunciados que reproduzem ou inovam as questões sobre a filosofia. Dentre tais discursos, destacam-se as políticas públicas educacionais, que têm por objetivo produzir práticas condizentes com a manutenção social. Neste sentido, cabe perguntar pelas normatizações sobre a filosofia na escola. E, neste momento, mais especificamente, questiono sobre a

¹³ Cf. Leopoldo e Silva (1986) que, ao defender a imanência da filosofia em relação a sua própria história, expõe duas perspectivas didáticas: a história da filosofia como *centro* “significa focalizar os sistemas e autores na ordem histórica do seu desenvolvimento, visando familiarizar os alunos com os problemas e as formas de encaminhamento das soluções. Por conseguinte, a história da filosofia como *referência* “[...] é tomada apenas como referencial ilustrativo de determinados temas que se deseja tratar. Os temas são tratados, independentemente dos sistemas ou autores, levados em conta apenas na medida em que propiciam os indispensáveis referenciais para a discussão”.

posição a respeito do lugar da história da filosofia. Uso, então, como referência, o texto das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2006, o qual pretende justamente nortear as práticas docentes na escola básica. As Orientações são anteriores à obrigatoriedade, mas a tem no horizonte. Entretanto, diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1999, compreendem o caráter disciplinar da filosofia e sua especificidade em relação às outras disciplinas escolares. Foram elaboradas em conjunto por pessoas ligadas à filosofia acadêmica e, por isso, tendem a reproduzir o discurso vigente, caracterizado pela tentativa de manutenção, na escola, de um fazer filosófico legítimo. A legitimidade, portanto, estaria na repetição dos princípios que norteiam a pesquisa acadêmica no Brasil.

É possível, então, perceber no documento, a consonância com os professores da escola básica em relação à insistência na centralidade da história da filosofia como “fonte do tratamento adequado de questões filosóficas” (OCN, 2006, p.16). As Orientações, de alguma forma, aludem aos primórdios do ensino filosófico, repetindo o enunciado sobre a relação filosófica entre passado e presente. Remete, pois, à relação singular da filosofia com a própria história, na medida em que sempre se retorna aos “clássicos para descobrir sua atualidade, mas também atualidade e sentido” (Ibid., p. 27).

Enfim, há uma série de enunciados que surgem em torno deste referente. Em primeiro lugar, há uma regularidade discursiva entre os saberes acadêmicos e os escolares: “a própria história é condição de conhecimento da filosofia”. Contudo, há indícios de uma descontinuidade interessante: para a academia, “a história da filosofia permite conhecer os diferentes métodos filosóficos”; mas, para a escola, “a história da filosofia permite conhecer a essência da filosofia”. Em consequência disso, a escola prescreve a didatização da história da filosofia: “a história da filosofia *facilita* o conhecimento da filosofia”. De todas as formas, as considerações sobre este referente, pelos professores entrevistados, remetem ao processo de conteudização da história da filosofia, na medida em que a tratam como elemento que permite a objetivação da filosofia enquanto conhecimento específico.

3.4 Filosofia e leitura – Sobre a centralidade do texto clássico

Outra regularidade encontrada nos depoimentos dos professores, e que remete à sua formação inicial inserida em um cenário de “tradição acadêmica” é a relação entre a filosofia e a leitura. Como veremos, esta afinidade condiz com a escolha metodológica pela história da

filosofia, mas também se identifica com a secundarização de um fazer filosófico que implique em criação por parte daquele que aprende a filosofia e o filosofar, melhor insinuado pela atividade da escrita.

Sobre as práticas de ensino comuns à formação inicial destes professores, podemos destacar a leitura fragmentária de textos clássicos. *“Durante a graduação li poucas obras integrais. Lia mais fragmentos, até porque, dentro das disciplinas não te mandavam ler, por exemplo, Kant. Te davam (sic.) alguns fragmentos específicos da obra de Kant”* (Professora Helena). Tal prática é corroborada pelo depoimento de Baltazar, que remete à centralidade da leitura do texto: *“As aulas na licenciatura eram praticamente aulas tradicionais. O professor chegava, dava aula, o aluno vinha às vezes com o texto lido ou lia o texto em aula e discutia”*. Jorge, por sua vez, explicita a crença de que lendo os textos filosóficos se aprende a exercitar o pensamento filosófico. Mas reconhece que, na universidade, tal exercício só é possível se houver estímulo por parte dos professores – o que não é uma prática corrente. Desta forma, o professor explica: *“Mas como não é muito comum debater com o professor, você fica decorando livros”*. A seguir, Jorge expressa a contradição que tal situação acadêmica suscita: *“Hoje, quando algum aluno tenta desenvolver um pensamento filosófico, [perguntam a ele]: – De onde você tirou isso? – Como assim? Estou fazendo filosofia, estou pensando!”*

Certamente, tais determinações geraram efeitos contundentes nas práticas filosóficas e de ensino nas universidades. A aprendizagem da atividade de exegese, que tem por objeto a racionalidade interna de cada texto, compreende a leitura, a explicação pelo professor e a discussão – sempre dos clássicos. Depois ela é verificada pela capacidade do estudante em repetir os passos dados pelo filósofo. Entretanto, a repetição não é apenas do método descoberto, mas também do conteúdo já explicitado no texto em estudo.

Os professores entrevistados falam parcamente do tipo de relação que tiveram com o texto em sua formação inicial. No entanto, a leitura de textos, nas vezes em que aparece, remete a uma crítica das práticas de ensino universitárias. Baltazar chama de *tradicionais* as aulas que tinha na graduação. Estas se baseavam na explicação do texto pelo professor, seguida de uma possível discussão. Ele complementa: *“Essa é a forma que nos foi passada, de se trabalhar a filosofia, de receber a filosofia.”* Isadora, quando questionada sobre as práticas que levava da formação inicial para sua atividade docente, lembra justamente da leitura de fragmentos dos clássicos – que, obviamente, tornou-se um trabalho complexo, pelo nível de dificuldade dos textos acadêmicos e os níveis de discussão possíveis com os estudantes do ensino médio. Hélio, ao falar do que não faria como professor de ensino médio,

refere-se a muitos professores de sua graduação que “*explicavam a aula a partir da leitura de um texto*”. Os aspectos que estes professores indicam de forma bastante discreta se reproduz no testemunho de Paulo Arantes (1994), em um período muito anterior e em um espaço bem distante:

Éramos, sobretudo, uma pequena sociedade de leitores de filosofia, e quem lê não costuma encontrar obstáculos. Um filósofo europeu (pelo menos o dos tempos clássicos), por mais que se engane e extravie, não fala de costas para a realidade, [...] não ignora a origem extra-filosófica dos seus problemas [...]. Não era bem assim o nosso caso: o artifício do método que consiste em expor no vácuo a anatomia de um sistema, aqui não era um experimento [...] mas a experiência diária num ambiente onde a curiosidade filosófica estava à procura de assunto. Enquanto este não vinha, o discurso filosófico que líamos e comentávamos ia se desenrolando por conta própria, sem nada que o confrontasse ou medisse. (p. 196-197)

De novidade metodológica capaz de efetivar um fazer filosófico legítimo, a leitura dos clássicos transforma-se em empecilho para o filosofar. É justamente neste sentido que Palácios (2004) descreve sua surpresa ao deparar-se com certas práticas acadêmicas brasileiras:

Ouvia falar sobre este ou aquele filósofo, lia ou escutava dezenas de citações e referências às mais opostas posições como se fosse mesmo fácil citar, sem problemas e num mesmo texto, um Platão e um Aristóteles, um Locke e um Hobbes, sem mostrar o menor desejo de avaliar suas teses. (p. 12)

Palácios se refere ao paradoxo de uma *história da filosofia* em que o texto é descolado de suas condicionantes temporais ou territoriais, além da abstenção de juízos sobre os clássicos. Os acadêmicos brasileiros são capazes de utilizar autores antagônicos para legitimar uma argumentação e não ensaiam críticas mais contundentes aos grandes personagens da tradição. A interdição sobre a crítica das doutrinas em nome da compreensão do texto em si gerou alguns “vícios” de leitura, que se repetem na escrita acrílica e dócil de muitos pesquisadores.

Se a leitura seguida da explicação – geralmente do especialista – constitui uma prática da transmissão do conhecimento filosófico, onde está o espaço para o questionamento e posicionamento frente as mais diversas teorias? Neste ponto se faz interessante a anotação de Ernest Tugendhat sobre a importância da escrita para a aprendizagem da filosofia, em contraponto à prática privilegiada da leitura. Ele faz uma avaliação do ensino universitário que conheceu no Brasil:

Porque tudo o que se faz, em geral, é ler, tanto os grandes filósofos do passado como os filósofos contemporâneos, somente porque eles são exemplos de pensar. Ora, para poder ter esse exemplo deve-se fazer a mesma coisa que eles, e para isso não é suficiente estar numa aula e fazer as perguntas. (2005, p. 146)

Tugendhat remete à prática cotidiana dos cursos de graduação em filosofia, também comentada pelos professores do ensino médio ao se lembrarem de sua formação. A leitura constitui atividade central, senão objetivo mesmo da formação que privilegia a pesquisa.¹⁴ As normas de origem francesa determinaram a verdade da lógica intrínseca a cada texto e desautorizaram as possíveis dissensões entre as diversas doutrinas, historicamente postas. A consequência mais dura disso é o deslindamento de uma história da filosofia pouco crítica, ou pelo menos, harmoniosa demais. Além disso, a leitura remete a uma passividade no processo de aprendizagem. Esta praticamente reduz-se ao processo de apreensão de conteúdos em sua forma representacional.

De fato, a formação para a pesquisa, tão valorizada nos departamentos de filosofia, sofre fortes críticas. Oswaldo Porchat, por exemplo, questiona as práticas acadêmicas e admite: formam-se historiadores de filosofia e comentaristas e, portanto, não formam-se filósofos. Ele ousa perguntar: “*Prepara-se alguém para a prática da filosofia do mesmo modo que se prepara alguém para a prática da história da filosofia?*” (In: SOUZA, 2005, p. 112, grifos no original). Isso porque ele conclui: “o temor que me assalta é o de que, levados pela nossa segura consciência de que a filosofia se alimenta continuamente de sua história, tenhamos ido longe demais na prática da orientação historiográfica” (Ibid., p. 113).

A polêmica sobre a prática metodológica dos cursos universitários encontra-se há algum tempo em crise. Neste sentido, convergem as críticas tímidas dos professores a um ensino tradicional, marcado pela demasia da responsabilidade explicativa do professor, a qual geraria as maçantes aulas expositivas, pautadas na leitura dos clássicos. Também convergem a avaliação de Porchat, Tugendaht e Palácios sobre a questão de que a estrutura pautada na prática da pesquisa historiográfica concerne a uma cultura antifilosófica, que não permite, pois, a criação ou a reflexão.

Interessante se faz acompanhar um pouco das sugestões de mudanças elaboradas por Porchat para compreender as práticas atuais. Ele propõe que “a História da Filosofia comece a dar lugar à Filosofia”. O primeiro ponto seria a introdução de pesquisas a partir de problemas filosóficos e não apenas sobre “doutrinas filosóficas deste ou daquele autor” (2005, p. 116); por conseguinte, dar ênfase às questões contemporâneas na medida em que “é infelizmente possível entre nós, terminar a Graduação em filosofia não tendo lido nem trabalhado nenhum, ou quase nenhum dos temas de que se ocupam os filósofos que neste mesmo momento estão

¹⁴ O texto das Diretrizes Curriculares para a Graduação em Filosofia especifica entre as habilidades e competências do formando em filosofia a “capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica. Cf. BRASIL, Parecer CNE/CES492/2001.

em nosso mundo propondo seus filosofemas” (Ibid.). Relativamente à possibilidade de participação ativa dos estudantes: “é muito desejável que nossos estudantes sejam fortemente incentivados, *desde o início*, desde o primeiro ano, *a exprimirem livremente nos seminários, nos trabalhos e nas aulas os seus próprios pontos de vista sobre os assuntos tratados*” (Ibid., p. 117-118, grifos no original)

Porchat propõe uma nova pedagogia filosófica para os cursos superiores, agora, em busca da criatividade e do livre pensamento, enfim, da filosofia mesma, e não da pesquisa historiográfica. Junto da anotação de Tugendahrt, sobre a importância da escrita, estas concepções marcam a relevância da atividade do aprendiz como condição para o filosofar. O método a ser abstraído na forma tradicional da historiografia transformou-se, pois, em conteúdo e, no pior dos casos, criou uma cultura da repetição, no entanto, com poucas possibilidades de criação.¹⁵

Arantes (1994), por sua vez, denuncia o caráter *cumulativo* ou a formação de uma *linha evolutiva* de conhecimento que esta concepção viabiliza: “Iam passando de mão em mão esquemas conceituais, argumentos, maneiras de dizer, frases bem ou mal torneadas, textos já explicados e convertidos em manancial de dissertações, periodizações, repertório de citações, artigos exemplares, etc” (p. 18). Tal concepção, pois, dava “ênfase na aquisição ordenada de uma técnica intelectual” em detrimento de análises originais.

Relativamente à postura do professor, Porchat destaca outra característica bastante difundida: a aula magistral centrada na figura do professor. Preocupado com o ensino, afirma: “E, se queremos de fato levar nossos alunos a filosofar, teremos de abdicar do desejo de brilhar, de exhibir perante nossos alunos nossa capacidade retórica de construir aulas bem ordenadas, eruditas, magnificamente estruturadas, mas que são fundamentalmente *estéreis*, ou quase isso, *no que respeita a sua eficácia pedagógica para a formação filosófica* de nossos alunos” (In: SOUZA, 2005, p. 121, grifos no original).

Quais seriam os efeitos das práticas de ensino experimentadas na formação inicial e que, de alguma forma, se repetem ou se reinventam na escola referentes à leitura e à relação com o texto clássico escrito? Nas entrevistas, há depoimentos sobre o uso ou não de textos clássicos, os tipos de textos, as dificuldades encontradas para a utilização, os métodos de

¹⁵ Cf. CERLETTI (2009). No capítulo “Repetição e criação na filosofia e seu ensino”, o autor desenvolve a noção de que a história da filosofia, enquanto instância de repetição é um ponto de partida para o processo de criação filosófica.

utilização. Enfim, a importância deste elemento nas aulas dos professores entrevistados e o seu grau de centralidade para a filosofia.

Percebe-se que o uso de textos clássicos é cogitado normalmente para os alunos dos terceiros anos do ensino médio, considerados mais maduros e capazes de se concentrar (Professores Hélio, Inês e Helena). Professora Inês, por exemplo, afirma que não os utiliza nas primeiras séries “*porque fica muito longe deles*”. Neste sentido, a leitura e uso de textos de filosofia, por serem complexos em termos de linguagem e por exigirem determinados níveis de abstração, são normalmente rechaçados para os alunos mais novos. Como alternativa, os professores costumam utilizar outros registros textuais. Inês diz que leva para a sala de aula *rap*, poesia, textos de auto-ajuda, tirinha da Mafalda, etc. Quando se utilizam textos clássicos, procuram-se, por exemplo, os mais *chamativos* e curtos, como o “Mito da Caverna” (Professor Baltazar); ou então, trechos de clássicos (Professor Jorge); Professora Helena tentou utilizar “O banquete” a fim de chamar a atenção com um assunto, em princípio, de interesse para seus jovens alunos. Mas certamente a alternativa mais comum são os textos – geralmente propedêuticos e de caráter explicativo – oferecidos em livros didáticos e polígrafos. É possível perceber que os tipos de textos usados tendem a variar sob a preocupação, mais uma vez, em *chamar* ou prender a atenção dos estudantes. Os textos clássicos são escolhidos ou pelo tema, ou pelo tamanho.

O texto clássico é tido, na academia e na tradição brasileira, como aspecto central da filosofia que é eminentemente exegética. Entretanto, na escola ele é deixado por sua complexidade e substituído por elementos mais próximos do mundo dos jovens (imagens, textos curtos e fáceis, pesquisas, etc.). Percebe-se que é comum a tentativa dos professores, logo que iniciam a carreira, de manter a prática de leitura e discussão a partir dos textos emblemáticos. Mas logo desistem pelas dificuldades encontradas, especialmente nas deficiências dos estudantes – professora Helena, por exemplo, conta que somente uma vez tentou usar um texto clássico em seu primeiro ano de docência. Com as dificuldades, desistiu e realiza seu trabalho da seguinte forma: “*Trabalho assim: claro que existem algumas frases, alguns pensamentos, que obviamente não saem dali; trabalho aquilo ali. Mas o texto clássico mesmo, de pegar o livro e pegar o pedaço do texto e tentar... não deu, não dá, nem tento mais*”.

Outra questão, levantada por Hélio, diz da falta de preparo do próprio professor para trabalhar textos filosóficos no ensino médio: “*Mas esse é um problema, porque não existe manual, não existe livro em português que possa dar para a gente um plano de utilização bem sucedida de um texto filosófico clássico. Não tem e tudo fica pela cabeça do professor*”.

Esta condição permite um retorno à própria formação inicial, que mesmo sendo licenciatura, agencia uma relação exegética com o texto e não o problematiza didaticamente. Os professores, neste sentido, formam-se sob uma perspectiva bacharelística. O mais problemático, no entanto, consiste na denúncia sobre o tipo de exegese, que privilegia a interpretação historiográfica em detrimento de uma leitura filosófica. Assim, é possível inferir que a relação do próprio docente com o texto é deficitária, na medida em que não é comum a reflexão filosófica sobre tal relação, conforme os aspectos já levantados com Cerletti (2009).

Portanto, apesar da insistência dos professores entrevistados em defender a presença dos textos clássicos, o fato é que eles são muito pouco trabalhados em sala de aula, seja pela constatação da dificuldade de leitura por parte dos estudantes, seja pelo despreparo do professor para elaborar atividades sobre o texto, seja pela falta de tempo disponível para um trabalho deste tipo. Talvez a insistência corresponda a uma exigência da mesma tradição que remete à história da filosofia. Esta tradição, inclusive, está presente nas políticas públicas que norteiam o ensino de filosofia e, portanto, mesmo que esteja às margens das práticas de ensino vigentes no cotidiano escolar, ainda articula de modo significativo as formações discursivas sobre ensino de filosofia reproduzidas pelos professores.

Mais uma vez, volto-me às Orientações Curriculares para o Ensino Médio. O documento empreende uma virada nas proposições legislativas ao negar um papel humanístico, crítico ou doutrinário – que provêm de diversas interpretações da LDB de 1996 – e remeter ao “desenvolvimento geral de fala, leitura e escrita” (OCN, 2006, p. 26). Talvez por força das condições educacionais atuais, que exige proposições utilitaristas e gerais, o documento atribui à filosofia a função de geradora de competências e habilidades e, mesmo que insista na relação necessária entre os conteúdos filosóficos e seu ensino, acaba por deslocar as proposições eminentemente filosóficas em nome do desenvolvimento de capacidades técnicas. As Orientações Curriculares, além disso, propõem, em consonância com as perspectivas acadêmicas, a centralidade ou a referência ao texto clássico, tornando-o, contudo, meio pelo qual as habilidades e competências próprias da disciplina filosofia serão desenvolvidas. É da seguinte forma que o documento resume as atribuições da disciplina, no ensino médio:

Cabe, então, especificamente à filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania. (Ibid.)

O texto das Orientações encontra coincidência entre a proposta de ensino com objetivos nas habilidades e competências e uma salutar retomada da atividade filosófica em detrimento do conteudismo. Não obstante, encontra no texto clássico, ou seja, no conteúdo próprio à história da filosofia, a especificidade necessária para diferir a leitura filosófica de outros tipos de leitura engendrados nas demais disciplinas.

Não basta dizer que [a competência de leitura consiste em] olhar analítico, investigativo, questionador, reflexivo, que possa contribuir para uma compreensão mais profunda da produção textual específica que tem sobre seu foco. [...] O fundamental aparece a seguir, conferindo a marca de conteúdo e de método filosófico: é imprescindível que ele tenha interiorizado um quadro mínimo de referências a partir da tradição filosófica, o que nos conduz a um programa de trabalho centrado primordialmente nos próprios textos dessa tradição, mesmo que não exclusivamente neles (Ibid., p. 31)

O documento elaborado em vista das práticas pedagógicas para o ensino médio, na primeira década do século XXI, em certa medida, reedita as considerações sobre o ensino da filosofia para o ensino superior, ainda na década de 30 do século passado. Neste sentido, entendo que o discurso sobre o ensino de filosofia, apesar dos notáveis movimentos de crítica ao modelo que promove a anterioridade da leitura na constituição do conhecimento filosófico, apresenta certa regularidade interna que mantêm determinadas crenças pedagógicas.

Perante mais essa incongruência, um fenômeno significativo que se coloca é a resistência que esses professores passam a exercer sobre a tradicional eminência do texto na aula de filosofia. Neste caso, se a professora Inês afirma que “*entende que a filosofia está em tudo*”, professor Hélio manifesta a incredulidade em um trabalho efetivamente filosófico a partir de textos clássicos, no ensino médio:

Mas eu acho que nem é possível existir uma leitura filosófica, porque tem que ter um manancial conceitual, no mínimo, amplo para poder tirar proveito do texto filosófico. Então o que eu tento mostrar para eles: que existe o texto filosófico, o texto clássico, que dá pra tirar umas coisas deles, que são coisas bem básicas, que qualquer pessoa pode tirar, mas não são coisas que um filósofo pode tirar do texto. Ele vai tirar coisas que não estão ali. Então, dessas coisas eu não consigo ir além. Não consigo mostrar para eles isso. E às vezes, um texto, por exemplo, da Mafalda, uma charge da Mafalda suscita muito mais debate [...] do que um texto filosófico do Aristóteles – a própria “Metafísica”, que eu não utilizei nunca. [...]... claro, eu levo pra sala de aula, eu mostro pra eles: aqui está a “Ética a Nicômaco”, isso aqui é um livro de filosofia; o Maquiavel, alguns trechos eu leio em aula. Mas leio pra complementar aquilo que estou falando, não dou acesso a isso. É essa a minha atividade com textos filosóficos.

O texto é comumente relegado na medida em que o processo de leitura é deficitário entre os jovens estudantes. Os professores encontram outras alternativas de levar o conteúdo filosófico. Dentre estas alternativas, a preeminente é a explicação do professor. Professor Jorge, apesar de utilizar textos clássicos, confirma tal situação ao explicitar seu trabalho: “*Eu*

também trago textos clássicos da filosofia. Um trecho lá do livro do Nietzsche, do Kant, do Schopenhauer, assim por diante. Aí eu pego o texto – eles pegam o xerox – e vou explicando. Eles não têm ainda uma aproximação, tem coisa que é difícil pra eles entenderem”.

Esta declaração, em particular, remete muito claramente ao conceito de *razão explicadora*, desenvolvido por Rancière (2004). A ideia de que a compreensão plena só pode ser alcançada com a mediação de alguém que saiba mais constitui a prática arraigada da explicação e conforma uma crença pedagógica quase irremovível. Conforme Rancière:

Na ordem do explicador, com efeito, é preciso uma explicação oral para explicar a explicação escrita. Isso supõe que os raciocínios são mais claros – imprimem-se melhor no espírito do aluno – quando veiculados pela palavra do mestre, que se dissipa no instante, do que no livro, onde estão inscritas para sempre em caracteres indelévels. (p. 22)

Apesar do uso dos textos e certa reprodução das práticas comuns à formação inicial, o professor deixa claro que a leitura, em sua aula, é secundária. Jorge complementa: *“O mais importante, eu deixo bem claro: ‘prestem atenção no que estou falando aqui.’ [...] podem ler no polígrafo, mas isso aí é secundário. Tudo que eu falei tem no polígrafo, mas eu falo muito além do polígrafo”*. No mesmo sentido, Hélio complementa sua declaração sobre a possibilidade da leitura filosófica: *“Mas leio [trechos de textos clássicos] pra complementar aquilo que estou falando, não dou acesso a isso. É essa a minha atividade com textos filosóficos”*.

A novidade no tratamento do texto e da leitura coincide, em certa medida, com a impossibilidade de repetir a atividade realizada na formação inicial. Conforme a reclamação de Hélio, o que inibe o desenvolvimento do ensino através dos textos filosóficos é muito mais o despreparo pedagógico que uma decisão teórica dos professores. Mas a fala de Jorge, para além da posição secundária do texto, ressalta o seu papel proeminente de professor que conhece a verdade do texto e o explica. E neste sentido, apresenta, mais uma vez, a continuidade, na escola, das práticas experienciadas na graduação.

3.5. Filosofia e explicação - O protagonismo do professor

Se, por um lado, a figura do professor é dispositivo exemplar no processo de constituição de si de cada professor em suas práticas e acepções pedagógicas, por outro lado, corresponde a uma concepção bastante específica de transmissão da filosofia, arraigada desde a academia.

Os depoimentos sobre o cotidiano na formação inicial referem práticas bastante tradicionais que estabelecem o professor como protagonista, exemplo máximo do pensamento em ato e avalizador da verdade teórica do que é exposto. Portanto, não será incorreto afirmar os efeitos disto nas práticas dos professores no ensino médio. Como se verá, mais uma vez, há uma regularidade marcada nos discursos dos entrevistados que aponta para tal relação.

Professor Baltazar, por exemplo, conta que “*as aulas na licenciatura eram praticamente aulas tradicionais. O professor chegava, dava aula, o aluno vinha às vezes com o texto lido ou lia o texto em aula e discutia*” e “*até nas aulas de Didática, muito era parecido com isso*”. Segundo Jorge, há uma tradição nos cursos de filosofia: “*Eu acho que é uma tradição na filosofia. Tem o professor ali, que fica falando e você pode debater com ele*”. Para este mesmo professor, o diferencial em relação a outros cursos universitários é justamente a “didática” ainda presente, pois, na filosofia, os professores dão palestras e as aulas não funcionam em seminários. Enfim, o professor é o responsável pelo conhecimento, o conteúdo exposto e o explica com maestria. Não deixa a responsabilidade aos estudantes, que não entendem muitas coisas. A didática, neste caso, diz respeito à intermediação do conteúdo expresso por meio da explicação. “*Eu vou à aula de filosofia e aprendo, porque estou escutando o professor falar. Mesmo sem o texto, eu aprendi se escutei o professor*” (Professor Jorge). Aqui, juntamente a Rancière, pergunto: “Como entender esse privilégio paradoxal da palavra sobre a escrita, do ouvido sobre a vista? Que relação existiria, pois, entre o poder da palavra e o do mestre?” (2004, p. 22).

O paradoxo proveniente da concepção de filosofia como atividade *reflexiva*, neste caso, é o fim da centralidade do texto e o destaque da figura do professor. A resultante disso, na academia, é a concepção de que “[se] a filosofia não tem objeto, ela se confunde com o filósofo, o seu ensino vale aquilo que anda pela cabeça daquele que a ensina” (MAUGÜÉ, 1955, p. 643). Entretanto, na asserção original de Maugüé, aquele que ensina é o próprio filósofo – e logo, seu texto. Disto provém a tradição das aulas magistrais peculiares ao curso e a noção de que o bom professor de filosofia é aquele que oferece palestras. Este é um valor dos próprios estudantes de filosofia, futuros professores. Neste sentido, Jorge deixa claro que uma boa aula de filosofia é também uma *boa palestra*. Ressalta-se então o tipo de relevância que o professor de filosofia passa a ter neste processo que, a princípio, é de transmissão – seja de conteúdo ou método de reflexão. O professor torna-se responsável pela exposição do pensamento mesmo. Na escola, então, quando o texto é abolido, resta à exposição o papel fundamental de efetivar o filosofar.

Sobre a aula expositiva, Lidia Rodrigo (2009) atenta para o modelo da “magistralidade”, segundo ela, mais facilmente justificável no ensino superior que no médio. Através de Michel Tozzi, a autora explica que este modelo “apresenta exemplarmente o discurso docente como um pensamento que se exercita diante dos alunos, cujo aspecto carismático supostamente os impregnaria com sua vivacidade” (p. 72). Ela ainda adverte sobre a posição exemplar e personalística que os filósofos podem obter, quando a aula magistral se exerce pela explicação do texto. Obviamente, na escola, a aula magistral não é objetivo – ao menos explícito – dos professores. Todavia, assim como na academia, a condição de aprendizagem é ainda vinculada à exposição realizada pelo professor. Veremos adiante o incremento de perspectivas pedagógicas que tendem a inverter o protagonismo em sala de aula para a figura do estudante, mas antes se faz necessário pensar sobre o tipo de responsabilidade que os professores atribuem a si mesmos enquanto “ensinantes”. Sobressai-se, neste sentido, a tensão entre os objetivos filosóficos do professor e suas práticas efetivas.

3.6 Filosofia e atividade – Protagonismo do aluno

Professora Helena explica da seguinte forma em que consiste ensinar filosofia:

“Você ensina filosofia quando consegue que o aluno tenha gosto por aquilo, que ele entenda de onde está surgindo. [...] Mas pra isso há uma trajetória e essa trajetória passa pelo ensino da filosofia, que passa pela história da filosofia, que passa pelo estudo dos conceitos. Isso é ensinar filosofia, pra mim. O filosofar vem naturalmente, ele está atrelado a isso, a partir dessas condições que você cria.”

Professor Baltazar, por sua vez, afirma: *“O professor tem o papel de instigar o aluno a aprender. [...] Mas ao mesmo tempo, eu vejo que o professor é alguém que ensina pelo que apresenta em sala de aula ao aluno, pelo que ele é na própria escola, na sociedade, o jeito de ser, comportamento”*. Professora Isadora, ao contar sua perspectiva humanista de ensino, propõe: *“Eu tenho que perceber o mundo do outro através daquilo que ele coloca, pra eu poder, a partir daí, fazer com que ele pense esse mundo dele”*. Professor Hélio diz: *“Eu acho que o ensino está na forma como eu vou mostrar pra eles como é que eu vou aplicar o conteúdo”*. E Jorge declara: *“A maior função do professor é incitar à reflexão [...], tentar fazer com que a gurizada aprenda a questionar as coisas e pensar racionalmente”*.

Todos os professores citam atividades como pensar, refletir, agir, filosofar, etc. e compreendem que seja sua responsabilidade agenciá-las em seus alunos. Relacionar, “fazer

com que”, incitar, dialogar, são verbos que remetem a uma função necessária para que algo aconteça – no caso, o pensamento dos estudantes. Entretanto, a forma como se colocam as afirmações, o “fazer com que pensem” transforma-se em uma missão dogmática. É como se a problematização filosófica sobre questões mesmo que cotidianas fosse o fim último ou o grande objetivo de um pensar legítimo. Os professores enfatizam o “fazer com que”. É como se ele fosse o responsável pela aprendizagem do uso da razão por aquele que, antes de conhecer a filosofia, não pensava.

Porém, estas falas estabelecem um contraponto importante. O conhecimento filosófico desloca-se, a um modo quase socrático, de um conjunto de conteúdos (história da filosofia, textos clássicos, contexto) para a realização de atividades. O professor é agente principal no desencadeamento deste processo de “esclarecimento”, mas há, sem dúvida, um apelo pedagógico à participação do aluno. Comparando com seu tempo de estudante, no ensino básico, e depois, na graduação, professor Baltazar afirma: *“Eu sempre procuro ter uma aula diferente daquela época. Meu aluno tem chance de participar, de falar... eu não exijo o silêncio, eu provoço conversas, faço atividades em grupos, faço atividades participativas para que o aluno se sinta envolvido. Até porque o aluno hoje é diferente do que era quando eu era estudante”*. Tal concepção encontra forte relação com uma matriz construtivista. Luís Henrique Sommer (2007), aliás, destaca a homogeneidade desta matriz nos discursos educacionais brasileiros. Ele refere-se especialmente ao ensino fundamental, mas é possível deslocar sua análise para o ensino médio e perceber que, aí também, o estudante e a aprendizagem possuem centralidade.

A denominada *pedagogia ativa* tem sua origem nas ideias de Jonh Dewey e da Escola Nova durante o século XX. Além dela, o advento do construtivismo, sob as descobertas de Piaget modificam as perspectivas sobre a aprendizagem na medida em que “a aprendizagem significativa supõe uma assimilação do real e uma reconstrução no sujeito dos conhecimentos anteriores, que um conhecimento novo e significativo deve complementar, modificar ou descartar um conhecimento anterior” (OBIOLS, 2002, p. 112). Estas perspectivas são as que, historicamente, põem em xeque a pedagogia tradicional e suas ideias de ensino como transmissão. Para Obiols, a afinidade entre o construtivismo e a aula de filosofia remonta a tradição socrática e a *disputatio* medieval. Neste sentido, ele defende que a pedagogia ativa, o construtivismo e a ideia da aula-oficina confluem entre si e com a ideia de um ensino e uma aprendizagem da filosofia mais próximo da relação conteúdo e forma e com ação efetiva do estudante. Segundo o professor argentino:

Como a filosofia é uma busca permanente na qual deve colocar-se cada estudante, como a filosofia é um saber inacabado e como não há pessoa que não tenha desenvolvido de um modo mais ou menos embrionário, mais ou menos claro, mais ou menos articulado, algum conjunto de ideias filosóficas, a aprendizagem da filosofia, quando é uma aprendizagem integral nos termos que desenvolvemos antes, resulta de um processo ativo de construção e reconstrução permanente das ideias em que se ratificam, retificam, descartam ou se enriquecem as ideias iniciais (OBIOLS, 2002, p. 113).

Poder-se-ia, portanto, afirmar a descontinuidade relativa ao protagonismo dos sujeitos na aula de filosofia. Mas apesar dos discursos referentes a uma aprendizagem ativa em detrimento da educação bancária, destaca-se mais uma vez o ensino como referente máximo do discurso educacional (“fazer com que”). Afinal, frente às dificuldades encontradas com o trabalho de leitura, mais ainda que na academia, na escola, o professor detém a responsabilidade de atualizar o pensamento filosófico e fazê-lo acontecer.

As perspectivas de ensino dos professores entrevistados, de alguma forma, corroboram as definições de Obiols e, portanto, indicam modos de fazer e compreender a filosofia que têm por consequência determinadas práticas pedagógicas. A ideia de que a filosofia se efetiva pelo diálogo contém uma série de pressupostos da tradição, além de remeter a mais um paradoxo dentre os tantos de que a filosofia se alimenta. Um deles diz respeito justamente à relação entre o professor e os estudantes e a reivindicação de uma simetria do pensar – ou a negação disso...

3.7 Filosofia e diálogo – Sócrates explicador

O diálogo é visto como elemento pedagógico próprio da filosofia. A participação dos alunos é compreendida como efetivação do pensamento na aula. A exposição, a discussão, o embate de ideias seria, nesta perspectiva, a atividade filosófica legítima. Isadora, por exemplo, pergunta-se: “*como vou filosofar com meu aluno?*”. O verbo filosofar toma o lugar de trocar, conversar, compartilhar. A professora está falando da necessidade de *mergulhar no mundo do outro* para poder ensinar filosofia. Ela complementa: “*Tem que discutir ideias.*” Tal circunstância consistiria num jogo de posicionamentos, no qual concorda-se ou não com as razões do outro – seja ele o autor da obra referida ou o colega de aula. A professora pretende ressaltar a noção de que a filosofia é uma atividade que se efetiva no diálogo, na disputa, na discussão e no consenso. Ela contrapõe neste momento o papel explicador do professor. Para Isadora, filosofia não se faz com conhecimentos prontos. A filosofia não é um conhecimento

acabado, pronto para ser transmitido. É *construção*. Jorge também se refere à construção de conhecimento em contraposição a um sentido doutrinário. O professor diz cuidar para *não despejar conhecimentos* sobre os seus alunos e entende que o debate é o caminho para isso. Ele ainda relaciona o desenvolvimento do pensamento à possibilidade do diálogo: “*A gente pega aqui, alunos do segundo, do primeiro ano, do terceiro, que tu fala alguma coisa... e tu vai perguntar coisas pra eles e eles não falam nada – fica o “grilinho”, aquele silêncio. Porque eles não aprenderam, não foram estimulados a pensarem (sic), a pensar por si mesmos*”.

Quando se fala de diálogo e filosofia, o primeiro personagem que surge é Sócrates. Ele suscita precisamente a ideia de uma relação intrínseca entre o ensino e o fazer filosófico (OBIOLS, 2002, p. 94).¹⁶ Remetendo à experiência universitária alemã, Obiols bem lembra: “A tarefa do professor é ensinar, mas ensinar é concebido como um ato no qual o professor introduz os estudantes numa prática na qual é especialista: a da pesquisa e da produção filosóficas” (Ibid., p. 97). O ensino faz-se por construção dialética e é marcado pela falta – nem o aluno nem o professor teriam a resposta ao problema posto. O fazer filosófico, seja pela pesquisa, seja pela criação de respostas, passa a constituir o objetivo do ensino, em detrimento dos conteúdos estipulados pela tradição e já sabidos pelo professor. Os professores entrevistados remetem a filosofia a seu ato mais digno: o de compartilhar o conhecimento e o de exigir a reciprocidade para acontecer em aprendizagem. Mas esta atividade também corresponde ao papel singular que o professor toma para si, de ponte invisível entre o conteúdo filosófico e o pensamento do seu outro, que é o aluno. Ponte invisível, que não se coloca apenas como instrumento de transmissão – de um lado a outro do saber – mas como efetivação do pensamento filosófico mesmo.

Porém, apesar das considerações dos professores sobre o diálogo e a filosofia como atividade, não se pode deixar de reconhecer a lógica contida na sala de aula e as contradições por ela geradas. Uma das mais evidentes é justamente aquela entre o diálogo e a explicação. Ora, se os professores reivindicam aulas democráticas e uma pedagogia da atividade protagonizada por seus alunos, também descrevem a quase imposição estrutural da exposição de conhecimentos em seu sentido representacional. É assim, pois, que a história da filosofia tem se estabelecido. E, se há debate, ele tende a partir dos conhecimentos de senso comum e

¹⁶ Obiols complementa esta posição afirmando que a separação entre estes dois âmbitos (produção e ensino da filosofia) condiz justamente com o desprezo de muitos intelectuais pela atividade docente: “[...] pareceria sustentar-se uma aparente contradição entre a atividade filosófica propriamente dita e a atividade docente, que é também uma forma de separar, constantemente, o trabalho daquele que “pensa” (o filósofo pesquisador) frente àquele que “reproduz” aquilo que “outros” pensam (o professor de filosofia) (2002, p. 93).

crenças dos estudantes em combate com o saber filosófico “iluminado” que é levado e destrinchado pelo professor.

A constituição da filosofia como diálogo em choque com a figura do professor-explicador é explorada por Walter Kohan ao colocar lado a lado Platão-Sócrates e Rancière-Jacotot¹⁷. Para estes, Sócrates estaria presente em cada explicador:

Com efeito, são esses os dois atos fundamentais do mestre: ele interroga, provoca uma palavra, isto é, a manifestação de uma inteligência que ignorava a si próprio, ou se descuidava. Ele verifica que o trabalho dessa inteligência se faz com *atenção*, que essa palavra não diz *qualquer coisa* para se subtrair à coerção. Dir-se-á que, para isso, é preciso um mestre muito hábil e muito sábio? Ao contrário, a ciência do mestre sábio torna muito difícil para ele não *arruinar* o método. Conhecendo as respostas, suas perguntas para elas orientam naturalmente o aluno. É o segredo dos *bons* mestres: com suas perguntas, eles guiam discretamente a inteligência do aluno – tão discretamente, que a fazem trabalhar, mas não o suficiente para abandoná-la a si mesma. Há um Sócrates adormecido em cada explicador (RANCIÈRE, 2004, p.51, grifos no original).

Usando por referência o famoso encontro entre Sócrates e o escravo, no diálogo Mênon, eles denunciam a prática subjugadora do ateniense.

Jacotot-Rancière sustentam que Sócrates submete o escravo duplamente. Afirmam que Sócrates embrutece e não liberta porque não permite nem propicia que o escravo busque por si mesmo, que encontre o próprio caminho, e também, porque há algo estabelecido de antemão, que Sócrates já conhece, que o escravo deve conhecer, sem o qual o que possa aprender não terá valor algum (KOHAN, 2009, p. 48)¹⁸.

Neste sentido, é possível questionar se as práticas de ensino, em sala de aula, levam o diálogo na forma de uma conversa em que o professor inquire o outro em busca do conhecimento – que é afinal construído – ou se não fica restrito apenas a uma estratégia didática para alcançar os alunos e fazê-los interessarem-se pelo assunto em pauta. Vários professores dão exemplos dessas práticas de inquirição (Baltazar, Hélio, Jorge), todavia, o sentido crítico do conhecimento filosófico parece já estar pré-concebido – mesmo que ainda não explicitado. A explicitação, pois, constituiria a resposta final (e melhor) para o problema suscitado em debate. Um exemplo é a aula de Baltazar, na qual pergunta sobre os gostos de seus alunos. O professor já espera responder que, apesar da aparência, os jovens – e todos, em geral – são fortemente influenciados por fatores externos ao seu arbítrio. Deste modo, se não

¹⁷ Reproduz-se aqui o argumento de Kohan para usar os nomes destes pensadores conjugados: “Ainda que, com notórias diferenças entre Jacotot e Rancière, se dá um certo paralelo do que ocorre entre Sócrates e Platão. É certo que Jacotot escreveu, e conservamos seus textos; é certo que Rancière não escreve diálogos, e seu pensamento pouco se aproxima do de Platão. Mas não é menos certo que há um uso do discurso em que as figuras escritas se confundem ou, pelo menos, deixa de ser tão relevante a distinção entre um e outro. Jacotot é, na terminologia de G. Deleuze, um personagem conceitual de sua filosofia” (2009, p. 47, nota 1).

¹⁸ A corroboração da acusação de Rancière sobre as práticas de Sócrates pode ser conferida no capítulo “O caso do Eutífron”, exposta por Kohan, 2009, p. 52 ss.

está presente antes, como propedêutica, na forma de uma explicitação historiográfica, o conhecimento filosófico, na forma de conteúdo, será explicado pelo professor como solução do problema debatido. A discussão, o diálogo como construção, tem já seu final pré-definido pelos próprios conteúdos filosóficos. A atividade do filosofar, mesmo que existente, é apenas condição de chegada à filosofia. Os mestres de nossas escolas, pois, não são *ignorantes*.

Assim, para Rancière-Jacotot, a prática socrática pauta-se na crença da desigualdade de inteligências. O mestre, em postura de sábio, recai no paradoxo criado por ele mesmo: “Ele [Sócrates] sabe muito bem que todos têm pelo menos uma coisa a aprender dele: a reconhecer que não sabem o que creem saber” (KOHAN, 2009, p. 52). No mesmo sentido, os professores entrevistados remetem à figura de jovens estudantes que precisam de um caminho ao qual devem ser conduzidos: o da crítica. Esta competência faltaria aos seus alunos, assim como valores morais (Professora Helena) e valorização do conhecimento (Professor Jorge).

3.8 A crítica - Filosofia como confrontação política

Marilena Chauí certamente é um dos maiores nomes quando se trata de filosofia na escola. Ela assina um dos livros didáticos de filosofia mais populares entre os professores e é insistentemente citada por eles. Seus textos, seu livro, suas concepções notadamente demarcam o ensino da disciplina no ensino médio. Desta forma, não é difícil estabelecer uma relação entre suas palavras e as dos professores entrevistados para esta pesquisa. Chauí, na introdução de seu livro didático¹⁹, fala sobre o cotidiano e descreve crenças:

Como se pode notar, nossa vida cotidiana é toda feita de crenças silenciosas, da aceitação tácita de evidências que nunca questionamos porque nos parecem naturais, óbvias. cremos no espaço, no tempo, na realidade, na qualidade, na quantidade, na verdade, na diferença entre realidade e sonho ou loucura, entre verdade e mentira, cremos também na objetividade e na diferença entre ela e a subjetividade, na existência da vontade, da liberdade, do bem e do mal, da moral, da sociedade. (2007, p. 09)

Por conseguinte, ela refere-se à possibilidade de elaborar tipos peculiares, perguntas sobre tais crenças, à possibilidade de distanciar-se delas, estranhá-las. Este tipo de questionamento constituiria a *atitude filosófica* que, portanto, seria “A decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os

¹⁹ CHAÚÍ, Marilena. *Filosofia*. 1ª Ed. – Ed. Ática, 2007 – Série Novo Ensino Médio

comportamentos de nossa existência cotidiana, jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido” (Ibid.).

Ora, tal definição abrange muito das perspectivas reveladas pelos professores. Isadora, por exemplo, refere-se à grande bagagem cultural trazida pelos estudantes. Para a professora, a filosofia deveria desorganizar esses conhecimentos prévios. “*Eu acho que o sentido da filosofia seria desorganizar tudo isso para que eles [os alunos] pudessem se refazer, se reconstruir*”. Filosofia como aquele conhecimento que abala o senso comum ou a vida comum e, conseqüentemente, permite uma nova vida, um outro pensamento. Já para o professor Jorge, “*A filosofia também tem a função de fazer as pessoas pensarem sobre aquilo que está influenciando o seu comportamento e sua forma de ver o mundo. Então, você tem que pensar sobre essas coisas também, fazer uma análise crítica, racional sobre as próprias crenças*”. De modo geral, esta concepção de filosofia como crítica apresenta os seguintes supostos: em primeiro lugar, a relação necessária entre a filosofia e o cotidiano, o mundano; depois, a postura crítica e desconfiada sobre ele; ainda, a possibilidade de um olhar diferenciado por sobre as crenças habituais (o distanciamento); por fim, a ideia de que a atitude filosófica consiste em busca e conhecimento. Marilena Chauí, a seguir, chega a igualar, em seu texto, *atitude filosófica* e *atitude crítica*.

Quando questionados sobre os objetivos do ensino de filosofia no ensino médio e sua atribuição para a vida dos adolescentes, os professores respondem que pretendem que seus alunos saiam da escola com um senso crítico e uma visão privilegiada de mundo – a consciência – e que finalmente sejam pessoas autônomas e ativas em seu pensar e agir. A disciplina e o filosofar por ela proporcionados são como que condição para certa intervenção ética no mundo, ou minimamente, condição para um “pensar reto”, um adestramento intelectual normalmente possibilitado pelo desenvolvimento das ferramentas lógicas. Há, portanto, um deslocamento discursivo entre tais objetivos (da ordem da ação e da intervenção) e o tipo de conhecimento engendrado pelas aulas de filosofia (história, autores, conceitos, etc.). E a *crítica* é o referente utilizado para amalgamar estas funções.

Também é possível estabelecer um parâmetro interessante de concepções filosóficas entre os professores entrevistados, a partir de suas definições de *crítica*. De um lado, um ponto de vista que pode ser denominado “analítico”, pois pauta-se em uma função meta-discursiva da filosofia. Tal perspectiva tem muito a ver com a definição dada pelas Orientações Curriculares referentes ao emprego reflexivo da filosofia como *reconstrução racional*:

O exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, lingüísticas e de ação. É nesse sentido que podem ser entendidas as lógicas, as teorias do conhecimento, as epistemologias e todas as elaborações filosóficas que se esforçam para explicar teoreticamente um saber pré-teórico que adquirimos à medida que nos exercitamos num dado sistema de regras. (OCN, 2006, p. 24)

Seguindo este raciocínio, professor Hélio declara: “*Meu objetivo como professor de filosofia é mostrar que os discursos puramente do achismo (sic), sem qualquer base, são discursos que merecem ir para o saco de lixo*”. A crítica tem a ver com a instrumentalização necessária para reconhecer discursos de senso comum e, por conseguinte, elevar-se para um tipo de argumentação mais rigorosa e verdadeira. Neste mesmo sentido, o professor refere-se à relação da filosofia com os conhecimentos das outras ciências ou disciplinas:

Existe toda uma sistemática [na biologia] que foi discutida na aula de filosofia. As novas espécies que surgem são nomeadas porque existe certa hierarquização de tipo, espécie, família... Por que há uma hierarquização, por que há uma organização? Aí eu mostro que há uma relação com a filosofia. E é assim que a biologia constrói ciência. Então, é por aí que a gente mostra. Onde está a filosofia por trás disso: é uma função de tentar fundamentar o que dizem as outras disciplinas.

Para o professor, a função da filosofia consistiria em discriminar e organizar os mais diversos conteúdos das demais ciências. Sua possibilidade crítica estaria no reconhecimento dos diversos discursos e na análise deles.

De outro modo, existe uma visão política que entende a filosofia como possibilidade de desvelamento de discursos e uma consequente intervenção social. De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais, a possibilidade crítica acontece:

Quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e de ação compulsivamente restritos pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos, de sorte que, por um esforço de análise, a reflexão consegue flagrá-los em sua parcialidade, vale dizer, em seu caráter propriamente ilusório. É nesse sentido que podemos compreender as tradições de pesquisa do tipo da crítica da ideologia, das genealogias, da psicanálise, da crítica social e todas as elaborações teóricas motivadas pelo desejo de alterar os elementos determinados de uma “falsa” consciência e de extrair disso consequências práticas (2006, p. 24).

Sob este ponto de vista, os professores retomam a ideia corrente de crítica como intervenção concreta na sociedade e uma consequente transformação dela – “*Filósofo também é aquele que busca transformação*” (Professora Inês). Justificando a presença da filosofia no ensino médio, Inês defende a possibilidade de o estudante *pensar um pouquinho mais*. Para esta professora, a filosofia permitiria: “*Pensar a realidade, criar consciência. [Pois] somente pela reflexão profunda, sistematizada, globalizada, [a pessoa] vai conseguir se inserir, ter uma visão um pouco mais próxima do que verdadeiramente está sendo passado*”.

Respondendo sobre os elementos que a filosofia ofereceria para o adolescente, Baltazar afirma a possibilidade de “*ser sujeito, ser cidadão, ser protagonista, a participação e não aceitar as coisas assim como são apresentadas muitas vezes, olhar criticamente tudo o que nos é apresentado*”. E Jorge simplesmente afirma: “*A intenção do pensamento filosófico é fazer com que o próprio indivíduo chegue à política*”. A filosofia consistiria, então, num tipo de arma contra as ilusões sociais. Aqui, o discurso dos professores converge com as ideias de duas autoras também muito presentes no cotidiano escolar: Maria Lúcia Aranha e Maria Helena J. Martins, autoras dos livros didáticos “Filosofando” e “Temas de Filosofia”.²⁰ Segundo a apresentação do livro *Filosofando*, “a filosofia oferece condições teóricas para a superação da *consciência ingênua* e o desenvolvimento da *consciência crítica*, pela qual a experiência vivida é transformada em *experiência compreendida*, isto é, em saber a respeito dessa experiência” (Aranha & Martins, 2000, s/p, grifos no original). Sob a perspectiva explícita do materialismo dialético, expõe a possibilidade da filosofia como desveladora das formas de dominação, alienação e ideologia. Já na seção sobre a definição da filosofia, as autoras fazem um paralelo com a figura de Sócrates e concluem:

[...] o lugar da filosofia é na praça pública, daí a sua vocação política. Por ser alteradora da ordem, perturba, incomoda e é sempre “expulsa da cidade”, mesmo quando as pessoas se riem do filósofo ou o consideram “inútil”. Por via das dúvidas, o amordaçam, cortam o “mal” pela raiz e até retiram a filosofia dos cursos secundários... Mas há outras formas de “matar” a filosofia: quando a tornamos pensamento dogmático e discurso de poder, ou ainda, quando cinicamente reabilitamos Sócrates morto, já que então se tornou inofensivo (Aranha & Martins, 2000, p. 72).

Em destaque nesta definição, o caráter político e subversivo da filosofia. A partir disso, as autoras remetem à história da disciplina no Brasil, combatida pela *polis*, a exemplo de Sócrates. Por fim, advertem do perigo de fazer do discurso filosófico um aliado da ideologia dominante.

Menos engajado ideologicamente, talvez para obter mais sintonia com os novos tempos, “Temas de Filosofia” desloca o fazer filosófico para os conceitos de reflexão, dúvida, atitude e mantém, de forma mais amena e generalizada, a questão de sua capacidade subversiva:

A filosofia incomoda porque questiona o modo de ser das pessoas, das culturas, do mundo. Questiona as práticas política, científica, técnica, ética, econômica, cultural e artística. Não há área em que ela não se meta, não indague, não perturbe. E neste

²⁰ O livro “Filosofando” foi citado como material de trabalho por todos os professores e, em decorrência do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do MEC, foi escolhido para constituir o material didático dos estudantes.

sentido, a filosofia é perigosa, subversiva, pois vira a ordem estabelecida de cabeça para baixo. (Aranha & Martins, 2005, p. 12)

É interessante assinalar a conformidade das perspectivas expostas com um diagnóstico elaborado por Foucault (2005) sobre a constituição da filosofia, na modernidade. Em sua leitura bastante original de Kant e logo, da filosofia iluminista, Foucault propõe duas perspectivas filosóficas que se originariam no pensamento do filósofo alemão. Kant empreende, em certo momento, uma *analítica da verdade* voltada para as condições de possibilidade do conhecimento verdadeiro e norteada pelo pensamento científico. Esta noção condiz com o enunciado dos professores que assenta a filosofia como avalizadora dos demais discursos, sem reconhecer-se como produto da mesma lógica de saber-poder. A crítica, neste sentido, traduz-se por uma analítica da verdade, isto é, o exame das condições pelas quais, um conhecimento é verdadeiro ou válido.

De outro modo, Kant também empreende uma *ontologia do presente* ao conjugar a crítica da razão e a reflexão sobre a história. Foucault, ao analisar o texto “O que é Esclarecimento”, conclui:

É a primeira vez que um filósofo liga assim, de maneira estreita e do interior, a significação de sua obra em relação ao conhecimento, uma reflexão sobre a história e uma análise particular do momento singular em que ele escreve e em função do qual ele escreve. A reflexão sobre a “atualidade” como diferença na história e como motivo para uma tarefa filosófica me parece ser a novidade desse texto (2005, p.341).

Em seguida, Foucault relaciona a análise kantiana a uma atitude própria do Esclarecimento, isto é, a crítica filosófica permanente de nosso ser histórico (Ibid., p. 345). Kant identifica em seu tempo uma situação de “esclarecimento” e, ao expor as condições deste processo, aceitou “o desafio proposto pelo Iluminismo, discutindo o papel da razão na luta contra a “minoridade humana” (ASSMANN & NUNES, 2007, p.11).

As propostas dos professores entrevistados confluem para o tipo de crítica apontado por Foucault, a qual tem a ver com o enfrentamento político do cotidiano. Todavia, é importante frisar que, para o filósofo francês, a crítica não provém de uma instância de fora. Dissertando sobre o papel do intelectual para Foucault, Assmann & Nunes advertem sobre o equívoco de se compreender a atitude crítica deste sujeito como a capacidade de apontar problemas e soluções, como se fosse “uma espécie de consciência de todos”. Portanto, ao professor, enquanto intelectual de uma sociedade como a nossa, não caberia mostrar as armadilhas em que o ingênuo aluno está enredado, mas antes:

[...] mostrar como ele é capaz de questionar as próprias evidências, inquirir os próprios hábitos; como é capaz de “reproblematizar” e, como tal, aparecer diante dos outros como alguém que consegue “cuidar de si” e sugerir a esses outros que possam fazer o mesmo, sem, no entanto, dizer como o devem fazer e nem o que devem “reproblematizar”. (ASSMANN & NUNES, 2007, p. 7)

De forma circular, parece que voltamos à noção socrática de produção da filosofia pelo incitamento do outro a filosofar. Mas ainda sobre a perspectiva foucaultiana de crítica como ontologia do presente, cabe explicitar a forma como se dá sua possibilidade política. Para Foucault, a exposição kantiana da *Aufklärung* constitui o movimento crítico de nossa época e caracteriza-se pela “coragem de se indispor a tudo que impede a maioria” (GODOI & VASCONCELLOS, [20--], p. 8), ou, em termos foucaultianos, consiste nos movimentos de resistência às práticas de sujeição contemporâneas àquele que elabora a crítica. É da seguinte forma que Foucault elabora sua definição de crítica, em analogia com a noção kantiana:

A luta para não ser governado – ou melhor, para não ser governado exageradamente ou ser excessivamente “subjetivado” – é o desafio de resistir à condição de “minoridade” em nossos dias. Assim, o permanente questionamento de nossas “experiências constituídas” que acontecem não só no plano epistemológico, mas também nos espaços da política e da ética na esfera social, se apresentam como possibilidades das “práticas de liberdade” – não de uma libertação definitiva –, que podem ser vivenciadas como acontecimento histórico no meio social (FOUCAULT, 1999, p. 312, *apud* ASSMANN & NUNES, 2007, p.15).

Percebe-se, portanto, a regularidade enunciativa entre as concepções dos professores e a definição de uma filosofia que olhe para o mundo, para o agora e para o poder vigente. Entretanto, se as práticas pedagógicas condizem com a do professor explicador, muito provavelmente a filosofia tende a constituir-se, na sala de aula, como um saber verdadeiro em si. Logo, a crítica chega “pronta” ao estudante, na forma de modelos de pensamento e conceitos já destrinchados ao longo da história da filosofia. A crítica deixa de constituir uma atividade a ser exercida por cada indivíduo – como queriam Kant e Foucault – e passa a ser um conteúdo filosófico que é levado pelo professor. É neste sentido que Inês diz que, como professora, está “*formando ou pelo menos informando outras consciências*” ao defender que os conhecimentos que ensina auxiliam num pensar mais aprofundado sobre a vida. Consequentemente, os julgamentos que estes professores fazem da contemporaneidade, tais como: a falta de valores, a alienação dos jovens, a necessidade de moralização da política, a desvalorização do conhecimento, etc. constituem opiniões deles sobre o mundo, e não

necessariamente problematizações que exijam a reflexão crítica para obter respostas singulares.²¹

3.9 Filosofia e pensamento – Sobre uma imagem dogmática

Além da *crítica*, outro referente trazido pelos professores a respeito das contribuições oferecidas pela filosofia é o desenvolvimento do *pensamento* ou do ato de *pensar*. Os enunciados dos professores atribuem à disciplina o papel de “ensinar a pensar melhor” – “*pensar um pouquinho mais*”, como diz Inês. Esta suposição exclui tal possibilidade dentre as demais disciplinas escolares, como se estas não condissessem (talvez pela natureza de suas atividades escolares) com a aprendizagem da ação de pensar. Professora Isadora critica abertamente as posturas dos professores de outras disciplinas e contrapõe-lhes às possibilidades que somente a filosofia poderia oferecer:

A grande maioria dos professores são muito preocupados em dar o conteúdo, porque têm que avançar, têm que vencer, porque vem o colega depois deles e eles tem que dar toda a parte deles para que o colega dê andamento... então eles ficam desesperados catando hora-aula porque eles tem que vencer os conteúdos. E eles não param pra conversar com os alunos, eles não param pra discutir com os alunos [...] não fazem questões reflexivas, os alunos não sabem fazer perguntas... eu acho que nesse sentido, a filosofia contribui.

O pensamento, portanto, aparece como objeto e objetivo próprios da filosofia. Para Baltazar, “*O professor de filosofia é o que tenta fazer com que os seus alunos também passem a pensar*”. Jorge afirma: “*A maior função do professor é incitar à reflexão, fazer a gurizada pensar [...] tentar fazer com que a gurizada aprenda a questionar as coisas e pensar racionalmente*”. Helena, ao falar da necessidade de tornar a filosofia mais interessante para os adolescentes, resume: “*Que seja legal pensar*”; e Inês, ao descrever como explica o que é filosofia para os alunos, conclui: “*A grande diferença entre aquele que pensa e aquele que não pensa é a seguinte: aquele que pensa, que reflete, que faz filosofia vai perguntar o porquê*”.

²¹ Faço aqui, uma livre associação com o dito de Foucault: “Quando, nos dias de hoje, um jornal propõe uma pergunta a seus leitores, é para pedir-lhes seus pontos de vista a respeito de um tema sobre o qual cada um já tem sua opinião: não nos arriscamos a aprender grande coisa. No século XVIII, se preferia interrogar o público sobre problemas para os quais justamente ainda não havia resposta” (Ditos & Escritos II, 2005, p.335).

O pensamento filosófico, então, constitui-se em seu caráter racional, reto, lógico. Perguntada sobre o que seria a reflexão filosófica, Isadora afirma que é questionar de maneira diferente o óbvio, entretanto, seguindo uma *lógica do pensamento*. Segundo a professora: “*Você não pode se perder no pensamento. Se acaso você desviar do assunto, que retorne*”. Helena entende que o filósofo é aquele que *pensa conforme uma direção* determinada. Jorge é enfático ao definir filosofia: “*Filosofia é o uso da capacidade racional para tentar interpretar e compreender a realidade da forma mais abrangente e aprofundada possível*”. Em certo momento diz que “*sem razão não há filosofia*”. Tais asserções indicam certos supostos: há um pensar mais correto, mais verdadeiro, que coincide com o uso da razão; por conseguinte, a filosofia constitui caminho para esse pensamento correto.

Remeto-me a Gilles Deleuze (2009) e sua definição de *imagem dogmática do pensamento* para compreender os referentes que atravessam as enunciações dos professores. Para Deleuze, a filosofia tradicionalmente se estabelece sobre determinados pressupostos que não questiona. Eles designam de maneira pré-filosófica e dogmática condições para o conhecimento e dão sentido a determinados saberes filosóficos.

Os postulados em Filosofia não são proposições que o filósofo pede que se lhe conceda, mas, ao contrário, temas de proposições que permanecem implícitos e que são entendidos de um modo pré-filosófico. Neste sentido, o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma Imagem do pensamento, pré-filosófica e natural, tirada do elemento puro do senso comum (p. 192).

Ao modo nietzschiano, estes postulados são valorações morais estabelecidas através da história da filosofia e, apesar das considerações próprias de cada perspectiva filosófica (o racionalismo e o empirismo, por exemplo, veem de modo diverso a questão do alcance da verdade), engendram um modo geral de compreender como se dá o pensamento (este é sempre o caminho para a verdade). Deleuze identifica oito postulados do pensamento filosófico: *cogitatio natura universalis*; ideal do senso comum; modelo de reconhecimento; representação; negativo do erro; privilégio da designação; modalidade das soluções; resultado do saber.

De modo geral, tais pressupostos implicam na identidade entre o Eu e o Eu penso, na concordância entre as faculdades humanas e o mundo posto, na conformidade entre forma e conteúdo, na relação entre abstração e empiria, enfim, na ideia de que há, necessariamente, identidade entre o pensamento e a verdade: “o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro” (Ibid.). Logo, o pensamento reto, propiciado pela filosofia, permitiria alcançar o conhecimento do mundo. Quando os professores referem-se à filosofia como um pensamento lógico, dirigido,

racional, excluem a possibilidade do novo, da criação, da imaginação, da própria ilusão e impõem ao saber filosófico a condição de um discurso da busca pela verdade. Em outras palavras, a filosofia, mesmo quando denominada *ato de pensamento*, está sempre condicionada a algum conteúdo de conhecimento.

3.10 Filosofia prática e cotidiano – Sobre uma filosofia da “concretude”

Entre os professores entrevistados, há uma constante reivindicação pela filosofia prática ou então, pela relação explícita entre os saberes filosóficos e a realidade cotidiana. “*A filosofia, para mim, se perde o caráter prático, se perde a característica de poder ser usada no dia-a-dia, não é tão válida. Eu não gosto de filosofia no mundo das ideias*” (Professora Helena). Jorge, ao criticar a universidade, refere-se justamente à distância da filosofia prática. Ele afirma que a filosofia tem uma intenção “*que é interpretar e compreender a realidade, tentar entender a realidade de forma mais correta e abrangente possível. Mas lá na universidade, eles esquecem a filosofia prática, que é a filosofia política e a ética – estas são a tentativa de aplicar o conhecimento filosófico para tentar transformar e melhorar a realidade*”.

Há certa predominância de conteúdos de ética e política nas aulas destes professores. É comum haver um ano letivo inteiro dedicado a esses temas. E estas aulas são frequentemente tidas como as mais produtivas e geradoras de problematizações. Sobre esta condição, há o testemunho de Jorge, que corresponde a depoimentos de quase todos os professores: “*Quando você trabalha teoria do conhecimento ou ontologia, coisas mais abstratas, eles não se ligam muito. Agora, você vai trabalhar filosofia política e traz questões da atualidade: o que acontece na política, na arena política do Brasil... tentando analisar isso aí a partir de teorias filosóficas, parece que eles...*”. O sucesso dos conteúdos políticos nas aulas corresponde à “concretude” destes problemas para os estudantes. Neste sentido, mais que o interesse filosófico dos estudantes pela questão, o que se destaca na escolha destes temas são suas possibilidades pedagógicas. Tal como a história da filosofia, o uso de exemplos do dia a dia e a relevância da filosofia prática condizem com a instrumentalização didática destes professores.

Professor Hélio, por exemplo, costuma usar exemplos cotidianos – como uma senhora que precisa de ajuda, alguém que fura a fila, questões adolescentes sobre identidade pessoal,

etc. – aos quais seriam aplicadas resoluções filosóficas. Sua prática implica na instrumentalização dos estudantes com conteúdos e conceitos de lógica e filosofia e na avaliação das possíveis “aplicações” destes elementos em situações diversas. Ele explica sua proposta da seguinte forma: *“Pra mim, mesmo quando tem um problema ‘a’ – uma velhinha ou uma criança – se ele [o aluno] agiu com a velhinha daquela forma, com a criança ele vai tentar agir da mesma forma, ele já está tendo um outro episódio, uma outra circunstância. Então não é mera reprodução. A aplicação do conteúdo mostra a capacidade dele de aplicar o conteúdo”*. Este professor também destaca a noção de filosofia como a atividade de pensar sobre e resolver problemas, sejam eles dilemas morais ou problemas de linguagem ordinária. Perguntado sobre o que seria ensinar, ele revela: *“Quando eles [os alunos] conseguem fazer uma relação do conteúdo que eles aprendem com um problema que eles vão enfrentar, enfim, aplicar esse conteúdo”*. A perspectiva trazida pelo professor Hélio é eminentemente analítica, talvez a versão filosófica mais explícita no que concerne à ideia de filosofia como atividade. O paradoxo é a instrumentalização da filosofia com aparatos conceituais, mesmo que o uso deles implique em atividade mesma. O próprio professor Hélio reconhece: *“Eu não sei se a gente pode chamar de uma aprendizagem filosófica. Não sei se posso dizer que eles estão aprendendo filosofia. Eu acho que eles aprendem a usar algumas coisas que a filosofia tem, um eixo de ferramentas”*.

Para Helena, há uma trajetória para a aprendizagem da filosofia, a qual passa, necessariamente, pela história e pelos conceitos. Conforme a professora, *“O filosofar vem naturalmente. Ele está atrelado a isso, a partir dessas condições que o professor cria”*. Seguindo um raciocínio parecido com o de Hélio, Helena remete a uma ideia de aplicação de certos conhecimentos a situações variadas: *“[Dadas as condições], o professor pode desenvolver uma ideia, abrir um jornal, pegar uma reportagem, falar a respeito disso, teorizar”*. Segundo Inês, *“tudo que a gente teoriza, tudo que a gente produz, se não tiver uma aplicabilidade, se não for posto no chão da vida dos alunos e das pessoas [é meio vazio]”*. Para ela, a experiência em sala de aula lhe mostrou a importância de *botar a filosofia no dia-a-dia* dos alunos. Explica assim, sua prática: *“O que mais faço é botar a filosofia no dia-a-dia deles através da análise de textos, análise de situações, buscando fazer com que eles reflitam sobre sua realidade, que busquem analisar com olhos mais críticos o que sai na imprensa...”*

Enfim, o caráter prático da filosofia coincide com os objetivos críticos que os professores propõem. Mas, além disso, coincide com as condições institucionais impostas pelo âmbito escolar. Conforme Cerletti, “[...] por tratar-se de filosofia na institucionalidade educativa, toda tentativa de resolução ficará navegando em duas águas: entre o saber

filosófico e o “saber comum”, já que a introdução da ideia de utilidade coloca a filosofia em relação direta com o mundo” (2009, p. 42, grifo no original). A ideia de utilidade da qual o professor argentino fala diz respeito à correlação entre os objetivos filosóficos e os objetivos biopolíticos do Estado. Ela conduz à série de consonâncias entre os discursos legitimadores do ensino de filosofia no ensino básico e as produções disciplinares e de controle existentes nas políticas educacionais.²² Mas é possível somar, ainda, a condição vivida pelos docentes do ensino médio e a conseqüente necessidade de atrelar os conhecimentos da tradição filosófica e acadêmica a modos de ensino eficazes para jovens que não se pretendem filósofos profissionais.

Filosofia e filosofar – Entre o conteúdo e a atividade

Os professores apresentaram um discurso atravessado pelos seguintes referentes: *ensinar-pesquisar, história da filosofia, texto clássico, crítica, diálogo, pensar/pensamento, prática, etc.* Estas unidades enunciativas apresentam por si mesmas tensões no que confere às práticas pedagógicas a que remetem. Todavia, são conceitos produzidos no seio da própria filosofia e carregam, por isso, tensões também relativas à constituição deste saber. Elas denotam, pois, alguns paradoxos da filosofia e do ensino de filosofia.

Walter Kohan (2009) pensa uma série de paradoxos a partir da figura de Sócrates. A atuação de Sócrates conduz a elementos teóricos da filosofia e intrínsecos ao filosofar e, de alguma forma, os professores do ensino médio os remontam a partir das práticas pedagógicas e dos desafios que enfrentam cotidianamente. Uma destas antinomias manifesta a importância da busca como constituinte do movimento filosófico. O primeiro passo socrático é admitir a própria ignorância. Reconhecer que não se sabe incide no movimento de investigação e questionamento próprios do filosofar. De outro modo, o perigo de crer-se sábio – isto é, ter na mente conhecimentos específicos e não perceber que eles não destituem a ignorância – imobiliza o exercício que efetiva o filosofar. Neste sentido, a filosofia não é um saber, mas uma *relação com o saber*. Todavia, em 26 séculos de história, a filosofia depois de Sócrates não renega um corpo de conhecimentos e reflexões que se constitui em materialidade discursiva. Segundo Kohan, esta contradição está no cerne de oposições como história da

²² Veja-se, por exemplo, nas Orientações Curriculares Nacionais a relação engendrada entre a atividade filosófica a série de habilidades e competências estipuladas como objetivos educacionais mais gerais.

filosofia e problemas filosóficos; habilidades e conteúdos; textos clássicos e textos não filosóficos, imagens; etc. (2009, p. 73). Outra antinomia estaria presente na tensão entre quem ensina e quem aprende na medida em que o professor tem a função de mediar e arbitrar sobre o pensamento do aluno. Kohan questiona: “Pode a filosofia em situação educativa não apenas rechaçar as finalidades que desde o exterior pretendem regular os modos de vida, mas, em seu próprio discurso prescindir de determinar a lei do que pode e não pode ser pensado, do que deve ou não deve ser vivido?” (Ibid.)

A condição da filosofia na escola e na academia está permeada por estas e outras antinomias. Mas estas, em particular, remontam a um movimento que encontramos em praticamente todos os enunciados sobre filosofia e seu ensino. É o movimento entre a existência de um conteúdo de conhecimento e a atividade pura do pensamento. Segundo Obiols (2002), o ensino de filosofia está pautado em duas perspectivas que emergem da discussão kantiana sobre a possibilidade do conhecimento e que se resume no famoso enunciado: “Não se ensina filosofia. Ensina-se a filosofar”. Portanto, em lados extremos estariam o ensino tradicional, que exige a transmissão de elementos da filosofia em sua história, assim como o desenvolvimento de conceitos; e de outro lado, as propostas de um ensino sem conteúdo, que compreendem, pois, a filosofia como ato de pensar. Estas concepções, de formas mais diluídas, atravessam os discursos dos professores e convergem para práticas de ensino que exigem a referência (quase reverência) à tradição, e objetivam o desenvolvimento de habilidades de pensamento e ação.

A proposição em destaque encontra-se na *Arquitetônica da Razão*, capítulo da “Crítica da Razão Pura”, que trata “do que há de científico em nosso conhecimento em geral” (KANT, 2007, p. 522). Para Kant, a possibilidade de abstração do conhecimento se dá subjetivamente, e pode ser *histórica* ou *racional*. Neste sentido:

Um conhecimento dado originalmente, qualquer que seja a sua origem é, portanto, histórico naquele que o possui, quando não seria nada mais do que aquilo que lhe foi dado por outra parte, quer o tenha aprendido pela experiência imediata, quer tenha sido transmitido por alguém, ou ainda adquirido por meio da instrução (Ibid., p.524).

Kant adverte que esta forma de apreensão restringe o conhecimento aos limites do sistema filosófico – que é transmitido do exterior –, afinal “o poder de imitação não é o de invenção”. De outra forma:

Os modos de conhecimento racional que são racionais objetivamente (ou seja, que só podem resultar originalmente da própria razão do homem), não podem ter então esse mesmo nome subjetivamente a não ser que tenham sido extraídos das fontes gerais da razão, isto é, de princípios donde pode também resultar a intenção de criticar e até de rejeitar o que foi aprendido (Ibid.).

Em contraponto ao conhecimento histórico, o racional confirma a possibilidade de autonomia, porque não tem por condição conteúdos prévios, mas as faculdades intrínsecas ao pensamento. A seguir, Kant estabelece a diferença entre o conhecimento filosófico, que é um conhecimento racional por conceitos, e o matemático, que se dá por construção de conceitos e, então, conclui: “Um conhecimento pode ser objetivamente filosófico e, no entanto, subjetivamente histórico, como é o caso da maior parte dos estudantes e de todos aqueles que não enxergam além de sua Escola” (Ibid.).

Ora, o conhecimento racional só é possível se construído conceitualmente e, tal como a matemática, se efetiva pelo exercício da razão. A *filosofia*, enquanto um sistema racional, não pode ser aprendida como a matemática. A asserção de onde é extraída a máxima famosa é a seguinte:

Portanto, entre todas as ciências racionais (a priori) somente as matemáticas podem ser aprendidas, mas nunca a Filosofia (a não ser historicamente); quanto ao que diz respeito à razão, o máximo que podemos fazer é aprender a filosofar. (KANT, 2007, p. 525)

Disso, portanto, não decorre a negação da importância da aprendizagem histórica. Kant tão somente reitera que os conteúdos filosóficos (conceitos) só podem ser aprendidos historicamente e não filosoficamente. O exercício racional, pois, é de outra natureza. Se a matemática só pode ser apreendida a partir de seus princípios, a filosofia não. Kant entende por *filosofia* um sistema de conhecimentos que é objetivo na medida em que se constitui “de todas as tentativas feitas para filosofar”, e por *filosofar*, o exercício racional em si.

Na realidade, só podemos aprender a filosofar, ou seja, exercer o talento da razão na aplicação de seus princípios gerais em certas tentativas que se fazem na Filosofia, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de investigar, confirmar ou rejeitar esses princípios em suas próprias fontes. (Ibid., p. 525)

Para Lidia Rodrigo (2009), há uma confusão sobre a proposição de Kant, especialmente nos escritos sobre ensino de filosofia. Está na ideia negativa de *conteúdo* que permeia a dicotomia filosofia-filosofar. Segundo a professora, Kant “estabelece claramente que não se pode aprender filosofia do ponto de vista objetivo-racional [como no caso da matemática], mas que se pode aprendê-la do ponto de vista histórico-subjetivo” (p. 48). Neste sentido, a discussão relativa ao ensino de filosofia que derivaria dessa dicotomia tributada ao alemão “parece ser de outra ordem: ele dissocia a aprendizagem filosófica, concebida como um comportamento meramente aquisitivo, passivo, produto da faculdade de imitação, e a prática da filosofia enquanto exercício ativo da própria razão, graças à faculdade de invenção” (Ibid., p.49).

Rodrigo Gelamo (2008), por sua vez, destaca a reversão pedagógica que Kant propõe frente ao modo de transmissão da filosofia em seu tempo. O pensador alemão pretendia, pois, a possibilidade da *crítica* autônoma dos homens sobre o próprio pensamento e percebia que isso só seria viável pela efetivação da própria crítica. Segundo Gelamo:

Isso significa que o ensino de filosofia, com uma ênfase em seu conteúdo, jamais criaria as condições para o aluno aprender a filosofar, uma vez que, com o ensino de um conteúdo da filosofia, aprende-se tão somente um *conteúdo* ou uma *história da filosofia*. Para Kant, a verdade filosófica não está dada, mas precisa ser construída. (p. 62, grifos no original)

Neste mesmo sentido, Obiols entende que aprender a filosofar consiste em “desenvolver os talentos filosóficos que cada um tenha, aprender a realizar uma certa prática racional ou a fazer um uso livre e pessoal de sua razão” (2002, p. 72). Assim, não há necessariamente uma contradição entre filosofia e filosofar, mas a observação de que a filosofia só existe porque homens “ousaram conhecer” e usaram de sua autonomia para questionar e oferecer respostas. Logo, a continuidade da filosofia depende da efetivação do filosofar.

Ressalto, neste sentido, que, enquanto os saberes filosóficos estiverem atrelados a essa falsa, porém, presente dicotomia – mais um paradoxo! –, desde a formação inicial até o exercício da docência, o ensino da filosofia se constituirá de problemáticas relações entre as práticas docentes e os objetivos eminentemente filosóficos dos professores. Ainda no que concerne às práticas, esta pesquisa demonstra que elas constituem fundamentalmente técnicas de subjetivação dos sujeitos escolares (alunos e professores); engendram-se antes, pela necessidade de controle dos indivíduos, e, neste sentido, tornam secundária qualquer relação com os saberes filosóficos (aqueles, por exemplo, que apresentam a filosofia como diálogo, crítica e pensamento e, aparentemente, condicionam certas metodologias de ensino).

PARTE 4: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ENTRE SABERES DA TRADIÇÃO E A DISCIPLINA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A emergência é a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude.
(Foucault, 1979, p. 24)

4.1 A escola como espaço do discursivo e do não-discursivo

O problema que se delineou nesta pesquisa concerne à investigação dos discursos que perpassam a escola, a aula de filosofia e os sujeitos-professores de filosofia na tentativa de compreender/descrever os mecanismos e as relações de poder/saber, que, na escola, produzem saberes e práticas. Neste sentido, é necessário supor que os discursos e as práticas se coadunam neste espaço institucional que é a escola, e que, portanto, não há oposição entre o discursivo e o não-discursivo. Há, certamente, a complementaridade entre o *enunciável* e o *visível*.

O modelo de análise proposto por Foucault estabelece três formas de relação a partir do enunciado: o *espaço colateral*, que constitui as formações discursivas e do qual fazem parte apenas enunciados; o *espaço correlativo*, que trata da relação dos enunciados com seus sujeitos, objetos e conceitos¹; e, finalmente, o *espaço complementar*, que estabelece “*relações discursivas com meios não discursivos*” (DELEUZE, 1988, p. 21). Tal modo de relação é o que acontece nos espaços institucionais.

¹ Deleuze esclarece, no texto *Um novo arquivista*, as diferenças entre o sujeito, objeto e conceito nas frases e proposições e esses elementos, nos enunciados. “Se os enunciados se distinguem das palavras, frases e proposições são porque eles englobam, como seus derivados tanto as funções de sujeito como as de objeto e de conceito. Precisamente: sujeito, objeto, conceito são apenas funções derivadas da primitiva ou do enunciado. Assim, o espaço correlativo é a ordem discursiva dos lugares ou posições dos sujeitos, dos objetos e dos conceitos numa família de enunciados. [...] Ao sistema de palavras, frases e proposições, que procede por constante intrínseca e variável extrínseca, opõe-se então a multiplicidade dos enunciados, que procede por variação inerente e por variável intrínseca” (DELEUZE, 1988, p. 19-21). Fundamentalmente, sujeito, objeto e conceito, ao constituírem um enunciado, deixam de exigir referente, estado de coisas ou intencionalidade externa ao próprio enunciado.

Uma instituição comporta ela mesma enunciados, por exemplo, uma constituição, uma carta, contrato, inscrições e registros. Inversamente, os enunciados remetem a um meio institucional sem o qual os objetos surgidos nesses lugares do enunciado não poderiam ser formados, nem o sujeito que fala de tal lugar (por exemplo, a posição do escritor numa sociedade, a posição do médico no hospital ou em seu consultório, em determinada época, e o surgimento de novos objetos) (Ibid.).

O espaço complementar se constitui na medida em que não há anterioridade entre os aspectos discursivos e não-discursivos e, além disso, “as duas formações são heterogêneas, apesar de inseridas uma dentro da outra: não há correspondência nem isomorfismo, não há causalidade direta nem simbolização” (Ibid., p. 41). No caso desta pesquisa, a escola e a disciplina de filosofia compõem-se de enunciados e práticas (pedagógicas, políticas, filosóficas) que estabelecem o lugar dos sujeitos que falam sobre elas (professores) e demarcam entre si as formas de saber e de fazer. A escola enquanto instituição é condição desta complementaridade. Por conseguinte, apesar de tratar eminentemente de uma análise discursiva, nesta pesquisa não se pode esquecer a correlação entre os enunciados que atravessam os discursos dos professores e as características disciplinares e de controle próprias de nosso tempo.

A escola, enquanto instituição que serve a determinados propósitos sociais e políticos, engendra e põe em funcionamento determinadas técnicas que submetem alunos e docentes. Portanto, é pertinente observar mais detalhadamente outros elementos – para além das concepções filosóficas e de ensino dos professores – que conformam as práticas pedagógicas, no espaço escolar, às normas desta instituição em particular. Para tanto, proponho a leitura mais atenta de algumas políticas educacionais do Estado e, a seguir, a análise das práticas de ensino descritas pelos professores.

4.2 Escola, tecnologias de subjetivação e governamentalidade

A situação institucional em que se encontram os professores entrevistados pode explicitar muito da constituição de suas práticas de ensino e as consequentes disparidades entre elas e os objetivos filosóficos e educacionais que propõem. Há, por um lado, a necessidade de formar pessoas produtivas para o mercado de trabalho e uma atuação em sociedade e, neste sentido, precisa-se estabelecer as continuidades entre os discursos escolares e as normatizações do Estado. De outro modo, percebe-se a correlação entre as práticas, discursivas e não-discursivas, e a necessidade de controle e disciplinamento dos estudantes

(manter seu interesse pelos saberes escolares, fazer com que valorizem o conhecimento, fazer compreender a utilidade da filosofia para sua conduta cotidiana, etc.). Assim, proponho explorar a relação discursiva entre os objetivos filosóficos explicitados pelos professores e as políticas públicas educacionais brasileiras.

Cerletti (2009) conta-nos um pouco da história do processo de conformação da filosofia ao âmbito institucional na Argentina e as consequências deste movimento. Ele atenta que justamente este processo, marcado pela ocupação dos programas escolares oficiais, é que dá início à separação entre produção e transmissão filosóficas. O ensino de filosofia, portanto, passa a ser competência do Estado e assim:

Os mestres ou professores já não transmitem uma filosofia – ou a sua filosofia. Mas agora, para além do grau de liberdade que tenham para exercer esta atividade, ensinam “Filosofia” de acordo com os conteúdos e critérios estabelecidos pelos planejamentos oficiais e pelas instituições habilitadas para tal (p. 13).

Sob tal condição, o questionamento filosófico (ou a radicalidade do pensamento) encontra limites a sua circulação em prol da necessidade de assegurar o laço social. O Estado cumpre politicamente essa função geral reguladora, que tende a garantir a continuidade daquilo que liga cotidianamente através das disposições, das normas, das direções escolares e também através dos mestres e professores, que nisso operam como “funcionários” de tal Estado (Ibid., p. 69). Não obstante, o caráter moderno da escola permanece, segundo Cerletti, na relação entre aquisição de conhecimentos e a promoção da liberdade, e, “em especial, atualiza permanentemente a tensão entre “educar” para exercer a soberania (forjar sujeitos livres) e exaltar a necessidade da obediência (promover indivíduos governáveis)” (Ibid., p. 70).

Relativamente ao espaço da conformação social, nos currículos escolares, ressaltam-se as reformas educacionais ocorridas na década de noventa nos países latino-americanos, sob a égide das reformas espanholas. Neste contexto, insere-se a própria LDB, que pretende uma “formação ética e cidadã” e indica a “decisão política de enlaçar filosofia, educação e Estado com um sentido utilitário de acordo com a tônica dos tempos de reformas neoliberais” (CERLETTI, 2009, p. 71). “A vontade de construção simultânea de uma “formação ética” e uma “formação cidadã” mostra, mais que uma preocupação filosófica, uma intencionalidade prática de constituir um vínculo essencial entre ética e política, baseado fundamentalmente nas ações e decisões individuais, mais do que nas coletivas” (Ibid.). A coincidência entre as pretensões dos professores e as decisões da legislação surpreendem, mas encontram-se na manutenção do ideal moderno de autonomia a partir do conhecimento. Entretanto, como bem

ressalta Cerletti, nas disposições do Estado este ideal se entrelaça com as questões de governamentalidade. Cidadania e ética constituem, pois, elementos condizentes com os ideias empresariais em voga. Mas, a despeito dos professores terem em conta esta crítica, eles mantêm seu discurso em consonância com os objetivos oficiais.

Maria Isabel Bujes (2002) compreende a legislação como uma *tecnologia de subjetivação*. O sentido que a autora atribui à tecnologia é o mesmo proposto por Rose:

A tecnologia refere-se, neste caso, a qualquer agenciamento ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente. As tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados, ao nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos. (ROSE, 1996 a: 26 *apud* BUJES, p. 164)

As políticas públicas, tomadas como tecnologias de subjetivação, têm por condição a *governamentalidade*. Foucault (1979) desenvolve este conceito ao investigar a história da tríade “segurança-população-governo”. Neste sentido, *governamentalidade* diz respeito à produção de tecnologias relativas à população e têm como momento de emergência o período da Modernidade. O governo, até então, era tido como a arte própria ao soberano (concernente aos modos de comportamento, a melhor forma de exercer o poder, às formas de manter a obediência dos súditos, etc.). A partir do século XVII, através do desenvolvimento da ciência do governo e da expansão europeia, cada vez mais a economia adentra as questões de poder, e os problemas de população tomam o espaço em detrimento da família², tornando-se fim último do governo. Sob o desenvolvimento do capitalismo, a nova regra de governo é a menor intervenção do Estado. Entra em cena a governamentalidade dos economistas. Conforme Lokmann (2010), Foucault afirma um “naturalismo” em que a forma de governamentalidade pretende “respeitar as leis naturais da sociedade” em vez de regulamentá-las. Cabe ao governo, portanto, facilitar, mediar, permitir, suscitar, enfim, administrar a liberdade natural aos homens. Tais imperativos, aliás, constituem ainda hoje os discursos pedagógicos. Esta autora explica ainda que, no contexto neoliberal, a pergunta refere-se ao *como* intervir, na medida em que a intervenção torna-se necessária ao bom governo. O neoliberalismo, pois, engendra atualmente uma nova lógica, que permite, inclusive, a entrada da sociedade civil e empresarial nos âmbitos regulatórios, até então, específicos dos Estados. No entanto, a

² Foucault atribui esta nova perspectiva ao desenvolvimento da ciência estatística: “De fato, se a estatística tinha até então funcionado no interior do quadro administrativo da soberania, ela vai revelar pouco a pouco que a população tem uma regularidade própria: número de mortos, de doentes, [...] revela também que a população tem características próprias [...] irredutíveis aos da família: as grandes epidemias, a espiral de trabalho e de riqueza, etc.; revela finalmente que através de seus deslocamentos, a população produz efeitos econômicos específicos. (FOUCAULT, 1979, p. 288)

governamentalidade atua no *controle e produção* dos desejos e das vontades dos indivíduos. Mais uma vez ela lembra o cenário escolar, atualmente “livre” para criar e executar projetos pedagógicos, no entanto, cada vez mais atrelado a avaliações institucionais de larga escala que, em última instância, irão ditar metas e regras. É neste sentido que as políticas públicas, enquanto dispositivos³ de governo, consistem em tecnologias de subjetivação, constatáveis na escola através dos professores e estudantes.

Relativamente às aulas de filosofia, percebe-se a constante definição e busca, pelos professores, por constituir uma disciplina escolar que definitivamente crie condições de exercício da crítica. O debate, a opinião, a possibilidade de falar, ouvir, escrever, enfim, atividades presentes nas aulas de filosofia convergem para a criação de um ambiente conforme os ideais democráticos e a atuação cidadã estabelecida pela LDB. Tanto os Parâmetros como as Orientações Curriculares instituem as “competências comunicativas” como objeto da filosofia. Os documentos, inclusive, dão preponderância ao desenvolvimento de formas de aprendizagem em detrimento dos conteúdos. Assim, a filosofia consiste no desenvolvimento de habilidades e competências tais como ler, escrever, tomar posição crítica, articular conhecimentos, etc. As Orientações consideram a necessidade da “história da filosofia” a formar uma estrutura de conteúdos próprios da filosofia, mas corrobora a noção de que a *atividade* seja o objetivo pedagógico principal na escola.

A disciplina de filosofia se consolida em meio a discussões sobre sua “utilidade”. Os estudantes pouco enxergam tal utilidade e os professores insistem na possibilidade de uma intervenção crítica na vida e no mundo. Mas o que se percebe é que a utilidade, para estes sujeitos, existe em sua relação imediata com o mundo do trabalho, seja através da integração, na sociedade, de trabalhadores eficientes ou na possibilidade de inserção no ensino superior. Professor Hélio, por exemplo, percebe esta meta como explícita nas escolas privadas: “*A preocupação fundamental do colégio particular é tentar mostrar pro alunos que existem conteúdos que são importantes e como ele pode aprender esses conteúdos pra poder aplicar numa prova específica que é o vestibular*”.

O poder, segundo Foucault, é condição da instituição dos saberes e das verdades. Em razão disso, os dispositivos de governo e governo atuam na constituição de discursos que legitimam desde saberes cotidianos até saberes científicos. A filosofia, seja como discurso

³ O *dispositivo* surge nas investigações de Foucault, como conceito que delimita a perspectiva genealógica e as práticas de poder. Conforme Deleuze, o *dispositivo*: “É uma máquina abstrata, definindo-se por meio de funções e matérias informes, ele ignora toda a distinção de forma entre um conteúdo e uma expressão, entre uma formação discursiva e uma não-discursiva. É uma máquina quase muda e cega, embora seja ela que faça ver e falar” (1988, p. 44.).

de saber, seja como prática não discursiva (a de sala de aula, por exemplo) tem por condição a vontade de verdade legitimada na e pela sociedade.

Tal vontade de verdade, [...] se reforça pela ação de um sistema institucional, ela precisa se servir de um conjunto de práticas, como a pedagogia, por exemplo, e de um sistema de apoio, como livros, bibliotecas, associações ou grupos de estudiosos, etc. Esta vontade de verdade está associada ao modo como se distribui, se valoriza, se reparte e se atribui o saber na sociedade, passando a exercer uma espécie de pressão e um poder de coerção sobre os discursos (BUJES, 2010, p.164).

Desta forma, as políticas públicas exercem, a partir do âmbito de Estado, estas práticas de coação. Por outro lado, a filosofia, enquanto saber historicamente construído, tem por fundamento as questões sobre sua própria constituição. A pergunta “o que é filosofia” é filosófica em si e dela depreendem-se os mais diversos e contraditórios enunciados. Certamente que os enunciados acadêmicos e filosóficos, na medida em que são proferidos por especialistas, são fundantes de todo e qualquer discurso sobre filosofia ou ensino de filosofia e, conseqüentemente, exercem práticas pautadas neste lugar de poder que é dos especialistas. Mas a questão que neste momento se coloca é sobre os modos como os dispositivos de *governamentalidade* enunciam a filosofia. Assim, faz-se interessante pensar sobre os enunciados contidos nas políticas e sua correlação com as atuais concepções de filosofia que permeiam a escola e a sociedade como um todo. Vejam-se algumas considerações dos documentos que, hoje, norteiam o ensino de filosofia:

a) Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/1996 (LDB)

O único trecho que cita a filosofia é o § 1º do artigo 36:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes. [...]

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III - *domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.* (Grifos meus)

Na LDB, a filosofia sequer aparece como disciplina; ao lado da sociologia, é considerada um “conjunto de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania”. Este conjunto de conhecimentos, na concepção da lei, seria transversal aos conteúdos disciplinares e deveria ser “demonstrado” pelos estudantes ao final o ensino médio.

Para além das críticas – e elogios – às noções de cidadania contidas na lei e a possível ou inviável contribuição dos saberes filosóficos para tal, colocam-se em questão as condições de emergência do retorno da disciplina aos currículos brasileiros. A letra da lei reflete o momento histórico no qual o Estado, que por tanto tempo excluiu a disciplina, começa a ceder. Os pressupostos são vários: desde a luta dos professores em torno de questões trabalhistas, passando pela discussão acadêmica em favor do ensino deste conjunto de saberes como condição de uma formação humana plena, até a necessidade neoliberal de constituir saberes conforme seus interesses mercadológicos. No entanto, não se pode deixar de apontar a importância circunstancial de cada um destes elementos, que se intensifica a partir da promulgação da lei, mesmo sem a obrigatoriedade.⁴ E, apesar desta condição de não obrigatoriedade, a menção na LDB reforça um movimento pela consolidação, senão da disciplina, pelo menos dos conteúdos ou “saberes filosóficos”. Assim, a filosofia constituirá, ao lado das disciplinas de Humanidades, uma forma de saber a ser desenvolvido e requerido nos posteriores documentos curriculares criados pelo governo.

b) Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)

As diretrizes apresentam propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. São um seguimento da LDB e, no caso da filosofia e sociologia, serviram como justificativa – rápida e não muito persuasiva – da não-obrigatoriedade. Assim, no documento, afirma-se:

Na área das CIÊNCIAS HUMANAS [...] destacam-se as competências relacionadas à apropriação dos conhecimentos dessas ciências com suas particularidades metodológicas, nas quais o exercício da indução é indispensável. Pela constituição dos significados de seus objetos e métodos, o ensino das Ciências Humanas e Sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Direito, entre outros. Nesta área incluir-se-ão também os estudos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica... (1998, p. 93)

A filosofia, ao lado das demais Ciências Humanas e Sociais, tem reforçado seu papel relativo à vivência social e à produção cultural pelos indivíduos. A proposta de torná-la disciplina é refutada sob o argumento da fragmentação dos conhecimentos. Ainda neste

⁴ Apenas em 02 de junho de 2008, doze anos depois da LDB, o presidente em exercício José Alencar sanciona a obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia.

sentido, os saberes filosóficos são compreendidos como transversais a todos os outros, na medida em que os articula através das competências e habilidades que deve desenvolver.

c) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Propõem um novo perfil para o currículo, tendo em vista o que se identifica como novo ensino médio, ou seja, corroboram e justificam as noções estabelecidas na Lei.

[...] buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (1999, p. 04)

Desta forma, ainda compreendem a filosofia como uma espécie de competência. Estruturam o currículo conforme áreas de conhecimento – dentre as quais estão as “Ciências Humanas e suas Tecnologias” –, como se a classificação por áreas resolvesse o problema da fragmentação disciplinar. Reforçam as proposições da LDB que atrelam os conhecimentos das Ciências Humanas a “consciências críticas e criativas”. Reforçam ainda, o discurso das competências e habilidades, ou seja, o desenvolvimento, através da educação, de práticas ativas e reativas ao mundo posto (sociedade civil, mercado de trabalho).

d) Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias (OCN)

Este material tem por objetivo “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente”. Assim, empreende um debate sobre conteúdos e procedimentos didático-pedagógicos. Relata o processo de consolidação, seja institucional, nos debates éticos, na mídia, enfim, o crescimento da demanda pelas discussões filosóficas na sociedade brasileira.

Mesmo ainda sem a obrigatoriedade, procurou estabelecer a especificidade dos conhecimentos filosóficos e a necessidade de constituir uma disciplina. Assim, mesmo sendo um documento oficial, empreende quase que uma discussão filosófica sobre o que seja a Filosofia. Argumenta pela necessidade de formação específica dos professores e relaciona a formação de estudantes no ensino médio aos objetivos estipulados nas diretrizes para o ensino superior. Critica as intenções da legislação brasileira de transformar conhecimentos filosóficos em meio para um suposto aprendizado da atuação cidadã. A despeito das críticas às considerações da legislação sobre a filosofia, acata e justifica as noções de habilidades e competências e a contribuição proeminente da filosofia em relação aos saberes sociais. Ora, a constituição da filosofia, seja como saber ou como prática, tem, no discurso efetivado pela legislação, um apelo à produção de subjetividades aptas e adaptadas ao neoliberalismo. A

contraposição, e mesmo a negação destes valores, tem por cerne a mesma matriz discursiva, o que significa, no âmbito da escola e dos discursos pedagógico-filosóficos, a reprodução constante dos termos da vontade de verdade neoliberal.

Foucault já apontava a necessidade de formas de resistência aos discursos institucionais como única condição de atuação livre para os indivíduos. A liberdade, no entanto, é sempre imanente às condições postas pelos discursos vigentes e possíveis. Neste sentido, a prática da liberdade refere-se

[...] à luta para abrir possibilidades de novas relações para si e para os acontecimentos do mundo. A ética que [Foucault] propõe é enraizada historicamente e propugna uma autoformação como luta pela liberdade dentro dos limites de cada situação. (Eizirik, 2005, pp.143-144)

Por conseguinte, Foucault “concebe o sujeito como agônico, agonístico, no sentido de ser “uma provocação permanente das relações poder-saber-subjetividade” (Ibid., p.144). Neste sentido, as possibilidades de resistência dizem respeito ao exercício das relações cotidianas e micro; e a possibilidade de se engendrar “discursos menores” seria, para a Filosofia da Diferença – à qual se filia Foucault – a forma de se estabelecer práticas também alternativas às instituídas pelas relações neoliberais. Disto não se depreende, portanto, a transformação definitiva dos discursos maiores e cooptantes, mas antes, a possibilidade de:

[...] invenção e pluralização de novos modos de existência, de novos mundos possíveis, com aquilo a que Gilles Deleuze e Félix Guattari designavam por ‘processos de singularização’, de ‘micropolítica’, de ‘devires minoritários, num regime de conexão aberta às multiplicidades, à diferença, à alteridade. (GADELHA, 2009, p. 209)

Destaca-se, ainda neste sentido, a relação perversa empreendida pelos discursos políticos, econômicos e sociais contemporâneos. Talvez, a possibilidade de resistência e de autonomia em relação a estes instrumentos depreenda-se do conhecimento de *como* eles funcionam, atuam sobre os indivíduos. Talvez a resistência, na escola, exista na construção de outros discursos e práticas que não apenas os propostos institucionalmente. Um primeiro passo nesta perspectiva seria o fim da ingenuidade com relação aos discursos contemporâneos sobre liberdade. Lockmann explica que a estratégia, no contexto neoliberal, é tornar o sujeito sempre mais livre, sem que isto signifique sua não conformação no interior das práticas de sujeição. Conforme a autora, no contexto neoliberal:

Ser livre é saber comportar-se de acordo com determinadas regras, é saber conduzir suas próprias condutas e gerenciar com competência suas escolhas. [...] escolhas individuais que não comprometam os interesses coletivos. Sendo assim, o sujeito do neoliberalismo é responsável por si mesmo, consegue assegurar-se dos riscos a que

todos estão submetidos, tem recursos para prover suas necessidades, trabalha, consome, enfim, governa a si próprio. (2010, p. 61)

Voltamos, portanto, ao questionamento das condições sobre as quais a *crítica* se consolida na escola. Em que medida o trabalho empreendido nas aulas de filosofia permite o pensamento autônomo sobre si mesmo e seu tempo? A noção de autonomia levada a cabo pelos professores não se inscreve tão somente na capacidade de viver conforme os postulados econômicos e políticos deste tempo? O embate político e subversivo proposto constitui um movimento de resistência ou apenas reproduz o discurso maior das políticas neoliberais? Até que ponto é aceitável a consonância entre os discursos filosóficos e os biopolíticos com o fim de manter a filosofia como um saber com valor de verdade?

4.3 Práticas de ensino e as relações de poder na escola

As metodologias de ensino (tradicionais ou progressistas), as estratégias didáticas, a avaliação constituem as práticas de cada professor e permitem compreender a relação pedagógica estabelecida com a filosofia. Na medida em que, do discurso dos professores, emerge a tensão entre práticas voltadas à apreensão de conteúdos e a intenção em desenvolver habilidades próprias da atividade filosófica, torna-se interessante explorar as possibilidades do fazer pedagógico no cotidiano do ensino médio. Elas se constituem formas de conhecimento e discursos encarnadas nas atividades cotidianas desses sujeitos. É neste sentido que não se pode tomar os discursos dos professores, até aqui descritos, como meras representações das práticas institucionais, pois eles são motores efetivos da própria instituição e seus jogos de poder-saber. Portanto, a presente seção propõe, em consonância com a problematização de James Donald (1995), “a implicação dos aparatos de conhecimento dentro dos sutis mecanismos da escolarização enquanto forma de regulação social” (p. 26, tradução minha).

A escola, mais do que as políticas em si, engendra os processos de subjetivação, seja pelos discursos que legitima ou pelas formas de controle que efetiva. Os saberes que atravessam esta instituição seguem, além de normas políticas, saberes próprios às questões de ensino. Portanto, as práticas de subjetivação produzidas neste espaço convergem também para a história da pedagogia. Sob esta perspectiva, Julia Varela realiza uma análise genealógica de determinados modelos pedagógicos e sua implicação nas concepções de tempo e espaço educativos. A autora identifica o auge das pedagogias disciplinares no século XVIII; a

consolidação das pedagogias corretivas no início do século XX; e por fim, a emergência das pedagogias psicológicas, contemporaneamente (1995, p. 159). A descrição destes momentos permite a visualização de mudanças significativas nos modos de controle dos sujeitos escolares, mas também a identificação de vestígios importantes de cada perspectiva nos fazeres pedagógicos vigentes.

O modelo disciplinar descrito por Foucault (2010) tem seu auge ainda no século XVIII. Varela atenta para sua correlação com o tipo de economia que se deslindava: “Lo importante ahora es la redistribución de los individuos em el espacio, su reorganización, la maximización de sus energías y de sus fuerzas, su acumulación productiva tan necesaria para la acumulación de riquezas, para la acumulación de capital” (1995, p. 164). A escola, neste sentido, promove técnicas a fim de aumentar a força econômica dos corpos e reduzir sua força política, tornando-os dóceis e úteis (FOUCAULT, 2010).

A sociedade disciplinar é marcada pela relação entre dois pólos: o *indivíduo* e a *massa*. O poder, pois, “constitui num corpo único aqueles sobre os quais se exerce, e molda a individualidade de cada membro” (DELEUZE, 1992, p. 222). A disciplina consiste em uma forma de poder analítico que tem por objetivo o controle dos corpos através dos detalhes, de sua organização interna e da eficácia dos seus movimentos. Foucault (2010) estabelece uma série de princípios disciplinares: a distribuição dos corpos no espaço; o controle das atividades; a vigilância hierárquica; a sanção normalizadora; e o exame. A escola disciplinar, portanto, é uma instituição que classifica, seria, ordena, exercita, enfim, realiza sobre os corpos um conjunto de ações que têm por finalidade o controle e a produção social, econômica e mesmo cultural. Não será difícil relacionar estes elementos a uma série de características da escola atual. Mas antes, vejamos o restante da análise de Julia Varela.

O início do século XX presencia o advento da Escola Nova, tributária das políticas higienistas do século anterior e pautada em valores biogenéticos e naturalistas. Esta e outras denominadas pedagogias de correção constituem a gênese das críticas ao modelo “tradicional” de ensino, justamente por seu nível de disciplinarização. Elas demarcam novas práticas em que a criança passa a ser o centro de um processo de autoeducação e cabe à escola e aos professores, adaptar-se a “seus interesses e tendências naturais” (1995, p. 173). Além disso, compõem a história do processo de cientifização do discurso pedagógico:

Sus sistemas teóricos implicam la aceptación de una visión ideológica de la sociedad formada por individuos y aceptan también [...] el positivismo evolucionista que los lleva a pensar que la historia de la educación, em su evolución ascendente, ha pasado por um estágio teológico dogmático autoritário – que identifican com la pedagogia tradicional –, y se encuentra em um estágio metafísico revolucionário,

que tiende, com la ayuda de las innovaciones que ellos mismos introducen, a alcanzar um estágio científico-positivo que será el resultado de estádios experimentales sobre el niño así como del conocimiento de las leyes que rigen su desarrollo. (VARELA, 1995, p. 175)

Tal característica sobressai-se nas medidas profiláticas e terapêuticas que constituem os procedimentos educativos. Tais procedimentos prometem liberar o corpo das crianças em nome de uma aprendizagem natural e livre, mas engendram um processo de disciplinarização de subjetividades, estabelecendo as bases para um novo tipo de sujeito, o psicológico.

Conforme Varela, “las pedagogias psicológicas se caracterizan por um control exterior débil: la “creatividad” y la “actividad” infantiles son promovidas y potenciadas, y las categorías espacio-temporales deben ser flexibles y adaptables a las necesidades de desarrollo dos alumnos”, (1995, p. 181). Entretanto, cada vez mais há uma organização e planificação minuciosas dos meios, assim como das etapas de desenvolvimento. A especialização dos conhecimentos pedagógicos coincide, pois, com o controle cada vez menor dos estudantes sobre o próprio processo de aprendizagem. À medida que a pedagogia se psicologiza, o nível de liberdade individual do estudante é mais ressaltado e, paradoxalmente, se complexificam os saberes a respeito desse processo, aumentando, em razão disso, o controle por parte do especialista-pedagogo. A pedagogia psicológica encontra ecos nas políticas educacionais de Estado, que promovem a liberdade individual: conforme Varela, a educação institucional está cada vez mais voltada para a busca da liberdade individual, na medida em que propõe a formação de sujeitos comunicativos, criativos, expressivos, empáticos, que interajam e se comuniquem bem (1995, p. 184).

A escola, portanto, testemunha a convivência de formas de subjetivação que impõem tanto a disciplina dos corpos como o governo das mentes. Para Deleuze (1992), vivemos em um processo de crise da sociedade disciplinar e transição para uma sociedade de controle. A diferença está no que se refere à constituição física dos espaços: se a disciplina constitui-se de lugares fechados (confinamentos), o controle acontece “ao ar livre”. A linguagem analógica e relacional da disciplina está sendo substituída pela numérica e modular. A nova constituição social possui o modelo da empresa e, em contraponto ao modelo anterior, apresenta como inovações a valorização do mérito, a formação permanente e a consequente substituição do exame pelo controle contínuo.

A fábrica constituía os indivíduos em um só corpo, para a dupla vantagem do patronato que vigiava cada elemento na massa, e dos sindicatos que mobilizavam uma massa de resistência; mas a empresa introduz o tempo todo, uma rivalidade inextinguível como sã emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um dividindo-o em si mesmo. (DELEUZE, 1992, p. 221)

Não obstante as diferenças, o controle sugere o reforço da individualidade e põe em evidência o autogoverno como condição de uma vida produtiva. Por isso, além de reproduzir técnicas disciplinares, a escola se encontra em um processo de transição conforme a perspectiva da gestão governamental. Nas sociedades neoliberais, a escola mantém o caráter moderno de disciplinamento, mas se constitui cada vez mais de formas contemporâneas de controle dos corpos e mentes, tais como a ampliação do tempo de estudo, os objetivos de ensino atrelados a objetivos empresariais, a constituição de sujeitos capazes de autogovernarem-se, etc.

A disciplina e o controle são técnicas de subjetivação que permeiam tanto o espaço físico das instituições como as práticas realizadas pelos indivíduos que delas fazem parte, isto, na medida em que constituem “espaços mistos reais, pois regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas [também] ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias” (FOUCAULT, 2010, p. 143). O que me interessa para essa pesquisa é perceber a relação entre estas técnicas e as atividades de ensino descritas pelos professores. Ora, o que seriam as atividades de ensino senão formas de “estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades e os méritos.”? (Ibid., p. 138)

Um dos elementos que primeiro se destaca nas práticas de ensino, entre os professores entrevistados, é a já comentada relação entre a filosofia e o cotidiano dos jovens. Partir dos problemas dos alunos é uma sentença recorrente. A filosofia, neste sentido, serviria para pensar e agir no dia-a-dia: *“Na minha concepção, a única utilidade que a filosofia tem no ensino médio e que eu consigo fazer com que ela seja benéfica para o estudante, é que ele possa utilizá-la para alguma função na vida cotidiana”* (Professor Hélio). Esta também é a garantia de envolver os estudantes, incitar seu interesse e iniciar didaticamente o processo de ensino: *“tem que cativar o aluno com o próprio conteúdo da disciplina. Então tem que considerar muito a realidade dele e o que ele pensa sobre a vida, sobre as coisas da vida e, a partir daí, elevar para o nível de reflexão filosófica”* (Professora Isadora). Segundo estes professores, a percepção sobre a necessidade de atrelar os conteúdos da filosofia aos interesses dos seus alunos acontece a partir da experiência em sala de aula e é um tipo de reflexão didática pouco proporcionado em sua formação inicial. Além disso, eles relatam a importância de estabelecer uma relação afetiva e de escuta com os seus jovens alunos. Helena, respondendo sobre práticas que teve de incluir ou modificar a partir de sua experiência, fala disso:

Tem uma coisa que é o escutar o aluno. Você tem que ter uma atenção enorme com o adolescente. Às vezes, perde momentos de filosofar deles; às vezes eles querem e você tem que tocar matéria, [...] Na verdade, não que eu tenha incluído. Estou tentando achar uma forma de incluir, ainda, isso. Que forma que eu consigo escutar mais o meu aluno e ao mesmo tempo cumprir com a minha tarefa de ter que cumprir aquele conteúdo ali. Não me vem nada à cabeça. Eu fui aprendendo na prática mesmo, sinceramente. O que eu peguei de teoria dentro da graduação eu tive que incluir alguns programas de besteiro, eu tive que incluir algumas coisas de internet, de tecnologia. Não incluí em sala de aula, mas tive que me aprimorar nisso para tentar entender o que eles estavam falando em sala de aula – me inteirar do tipo de cultura, de informação.

Respondendo à mesma questão, Baltazar comenta a importância da proximidade com os jovens alunos: *“Meu modo de me relacionar com os alunos: o meu jeito de lidar com o aluno é muito próximo a ele, eu me aproximo muito do aluno”*. Isadora aposta na concepção freireana de afetividade: *“tem que respeitar muito o que o aluno diz, porque tu não vai chegar aqui e aplicar uma filosofia erudita. Aliás, nem é essa a idéia, não é essa a intenção; acho que não deveria ser essa a intenção de um professor de ensino médio, que é muito diferente do ensino acadêmico”*. Jorge reforça: *“Eu trato os alunos como amigos”*. Assim, a relação simétrica com o jovem é levantada por estes professores, que a entendem como necessária no dia a dia da escola. É neste sentido que Inês contrapõe-se a um modo de ensinar constantemente rechaçado pelos discursos educacionais mais recentes: *“Eu me aproximo deles, eu faço um trabalho inverso do professor tradicional”*. As novas normativas educacionais condizem, afinal, com determinados referentes tais como: “chamar a atenção do aluno”, “aproximar-se”, “compreendê-lo”. A consonância com os modelos pedagógicos descritos por Obiols (2002) e Varela (1995) é evidente e promove para o docente o papel de mediador, instigador, provocador imerso em um processo que pertence eminentemente ao estudante: a aprendizagem. Cabe, portanto, a lembrança da figura de Sócrates a convergir com tal condição de ensino, e sua função paradoxal de promover a liberdade na medida em que dirige o pensamento do outro.

Apesar de a aula expositiva ainda ser primordial, há um apelo à inovação das atividades de ensino, as quais devem condizer com os aspectos acima citados. Professor Hélio faz uma crítica contundente às práticas tradicionais de ensino: *“Pegar o giz, escrever no quadro e explicar o que está no quadro, isso não se faz no ensino médio e a filosofia no ensino médio vai acabar morta”*. Ele atenta para a importância da ludicidade a fim de chamar a atenção dos alunos. Isadora ressalta a importância da discussão em grupo: *“Eu pensava que a filosofia não era uma disciplina como todas as outras [...]. Então, a gente fazia rodas de conversa, a gente sentava em roda”*. Ela ainda fala dos trabalhos de pesquisa: *“Uma das coisas que eu*

faço muito com eles é o trabalho de pesquisa, eles pesquisam e eles gostam de pesquisar. Eles pesquisam em livros, em internet”. Baltazar remete às inovações tecnológicas e as possibilidades que ela traz: “às vezes eu vou com eles na internet, nos computadores do laboratório e peço para pegarem a imagem do pensador, ler alguma frase do pensador. Eles gostam, de certa forma, mas é uma coisa que chama a atenção, até pela possibilidade de eles ocuparem a internet”.

O trabalho de pesquisa aparece como um recurso didático importante para concentrar o interesse dos alunos. Mas quais são os critérios da pesquisa, como ela se constitui, e qual seu objeto? Filosofia, história da filosofia, um problema a ser resolvido? Professor Baltazar dá uma pista quando conta que os alunos vão à internet para conhecer imagens e frases de pensadores. Parece, aí, que a pesquisa é como uma forma de aproximação com os elementos filosóficos, mas não uma investigação filosófica em si. Por outro lado, uma rápida leitura dos livros didáticos aos quais os estudantes têm acesso faz perceber o caráter propedêutico deste material; é comum haver uma contextualização histórica dos problemas e autores, seguidos de textos “complementares”. Assim, os livros disponíveis para pesquisa são basicamente depositários de informações não filosóficas.

O debate ou a “exposição dialogada”, por sua vez, compreendem o aspecto democrático das aulas de filosofia, pois permitem – se não exigem – a participação dos alunos. Todavia, qual o objeto desta discussão? Em que medida ela não fica apenas na introdução de temas polêmicos? Que tipo de jogo argumentativo permitem? Não foi possível compreender a dinâmica dos debates pelos depoimentos dos professores, mas Isadora indica algo: *“Eu pegava fragmentos de textos clássicos. E, a partir dali, a gente começava uma discussão. Mas essa discussão, não necessariamente, era uma discussão filosófica”.* Enfim, as metodologias que pedem maior atividade do aluno, atendem principalmente a necessidade de evitar a dispersão destes. Seguindo as perspectivas progressistas de ensino, são meios de tornar os objetos de conhecimento mais interessantes, palatáveis e passíveis de curiosidade. Neste sentido, elas tendem primordialmente a seu papel subjetivante e apresentam baixo impacto enquanto formas de efetivação do filosofar.

Por conseguinte, um dos aspectos que exige de forma mais explícita o uso de práticas de disciplinamento é a quantidade de alunos que a escola de massas⁵ impõe a cada professor:

⁵ Conforme Lidia Rodrigo (2009), o Brasil passa pelo processo de democratização/massificação do ensino básico a partir da década de 1970 e isso implica na heterogeneização das salas de aula e a consequente crise dos saberes, até então voltados para a formação de uma elite social. Para James Donald (1995), é justamente o processo de ampliação do sistema educativo que permite a profusão de ideologias e saberes pedagógicos a compor as perspectivas de poder de Estado.

“tenho 30, 40 alunos por sala” (Professora Inês); *“é mais interessante fazer prova, pois é difícil corrigir 840 trabalhos e controlar a possibilidade de cópia”* (Professor Jorge). Assim, apesar de o discurso docente coincidir com os modelos de simetria professor-aluno, as condições estruturais (senão a falta de estrutura) impõem o instrumento disciplinar denominado por Foucault, “vigilância hierárquica”, em que a visibilidade é a condição de “produção” de poder. Desta forma, as práticas, mesmo que “democráticas” e permitindo determinadas liberdades dos alunos, ainda implicam na possibilidade de vigilância e controle pelo professor. As ditas inovações em relação aos modelos tradicionais de ensino podem consistir no reforço desses padrões, e, portanto, ainda traduzem-se em formas de dividir e organizar os estudantes. Sommer (2007, p. 63-64) bem lembra que o ordenamento das classes em círculo na verdade implica em maior controle, porque amplia o campo de visibilidade dos alunos e exige maior autocontrole por parte de cada um, que deve se comportar independentemente do olhar do professor. Neste sentido, mantém-se a definição de Foucault: “a disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se autossustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados” (2010, p. 170).

Vejam os a descrição de uma atividade pelo professor Hélio: *“apliquei uma prova em grupo, cada membro do grupo era responsável por retirar um argumento do texto e um contra-argumento e não podia se repetir no grupo, então não tinha como colar. E quem terminava antes a prova ia ajudando os outros a procurar isso e encontrar por eles mesmos”*. Os trabalhos em grupos, assim como as pesquisas se adequam às perspectivas que valorizam a coletividade, a flexibilidade e a criatividade, elementos que, de acordo com Varela (1995) e Lockmann (2010), concernem aos objetivos neoliberais de flexibilidade e comunicação. Além disso, não deixam de ser uma forma de divisão do grupo em nome de um tipo de produtividade e mantêm a individualidade na forma da avaliação final.

A “seriação”, por sua vez, refere-se ao “conjunto de alinhamentos obrigatórios; cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe...” (FOUCAULT, 2010, p. 142). A divisão dos anos letivos por séries permite um tipo de homogeneização dos níveis intelectuais dos estudantes, conforme o grupo. É desta forma que os professores ajuízam que os mais novos, mais imaturos, não são capazes de produzir a

partir da leitura dos clássicos. Esta tarefa cabe aos mais velhos, os dos terceiros anos.⁶ Consequentemente, ensino de filosofia atrela-se a uma normativa escolar sobre as possibilidades de cada idade e tempo, assim como uma concepção pedagógica evolutiva, que sugere a ampliação de capacidades conforme o volume de conhecimentos e o consequente “lugar” na ordem de idade, assuntos ensinados, dificuldade crescente destes assuntos (Ibid., p. 141).

Outro elemento que compõe o funcionamento disciplinar é o tempo e sua correspondência a um nível de produtividade dos indivíduos. A escola reflete, pois, técnicas para a apropriação, acumulação e utilidade do tempo que atuam sobre: “Como capitalizar o tempo dos indivíduos, acumulá-lo em cada um deles, em seus corpos, em suas forças ou capacidade, e, de uma maneira que seja susceptível e de controle? Como organizar durações rentáveis?” (FOUCAULT, 2010, p. 151-152). Aqui, é interessante pensar na correlação entre um tempo de atividades disposto dentro da instituição e a necessária acumulação de conhecimentos estipulados pelas diretrizes escolares. Destacam-se, entretanto, os próprios docentes como sujeitos desse modo de disciplinarização. Eles se submetem ao encadeamento entre o tempo proposto para a aula de filosofia (entre um e dois períodos semanais) e a imposição de um mínimo de conteúdos a ser ensinado. O curioso é que, embora a disciplina ainda não tenha um programa de conteúdos estipulado oficialmente, é constante a reclamação sobre a cobrança de ter que “passar o conteúdo”: “*Tenho um programa a cumprir*” (Professora Inês). Segundo professora Helena: “*Às vezes você perde momentos de filosofar deles; [porque] tem que tocar matéria, você tem um período, tem que terminar a matéria porque na próxima aula tem prova, tem a prova e tem que fechar as notas porque tem que entregar*”. E Isadora, ao criticar precisamente a necessidade da submissão da filosofia às condições da escola, praticamente repete a colega: “*Você tem uma carga horária mínima, [...] tem que ter aquela rotina: então tem que ter avaliação, tem que ter conteúdo*”. Parece que, apesar de exaltarem a diferença da filosofia em relação às demais disciplinas e a importância desta para efetivar modos de ensino mais criativos e democráticos, os professores entram na lógica de transmissão e repetição. É neste momento que o modelo pautado em conteúdos se instaura e a história da filosofia, por exemplo, passa a ser utilizada como uma listagem cronológica de modelos de pensamento, autores e textos.

A normativa sobre os conteúdos que devem ser trabalhados em determinado tempo parece estar atrelada ao programa para os processos seletivos da UFSM. Mesmo que neguem

⁶ Conforme foi exposto na seção sobre leitura e uso de textos.

a dependência de suas aulas em relação a isto, os professores admitem ter estes processos como norte: *“O mais importante, numa aula de filosofia, não é preparar para vestibular, embora o professor não vá ensinar coisas totalmente fora do que cai no vestibular – porque eles também vão ter que fazer o vestibular. Então, você tenta mostrar que o conhecimento é mais importante, mas também ensina o que vai cair no vestibular”* (Professor Jorge); *“Aqui em Santa Maria a gente tem que trabalhar com polígrafo de cursinho”* (Professora Helena); *“E os professores, principalmente no ensino médio, estão preocupados com os vestibulares, questões de vestibular, de ENEM e correm atrás disso. Ficam fazendo quase o que os cursinhos fazem”* (Professora Isadora); *“O único dos planejamentos que eu tento seguir à risca é o do terceiro ano, pela entrada no vestibular, porque os professores são pressionados pela escola a dar aquele conteúdo”*⁷ (Professor Hélio). Assim, os conhecimentos de filosofia, na escola, conformam-se a um modelo de ordenação segmentada, seriada e progressiva. Há conhecimentos mais e menos complexos e há um mínimo de conhecimentos a serem ensinados.

Embora as diretrizes oficiais sobre ensino de filosofia diluam a relevância dos conteúdos em nome das competências e habilidades, a presença do vestibular condiciona uma perspectiva de que existem conhecimentos mínimos e força um processo de transmissão em detrimento do desenvolvimento de capacidades e do pensamento. As provas seletivas estabelecem uma listagem de questões de múltipla escolha e exigem o maior número de acertos. Ao dizer que “os professores fazem o que os cursinhos fazem”, Isadora denuncia práticas de simplificação e quantificação dos conhecimentos. A professora contrapõe-se a isso, mas dá pistas de como a escola, em geral, funciona. Uma das consequências dessa relação entre tempo e quantidade de conhecimentos é a refutação dos textos clássicos e de uma leitura mais atenta. Além da dificuldade de leitura e compreensão pelos estudantes, o distanciamento do uso de textos é justificado pela falta de tempo e pela impossibilidade de dar continuidade ao trabalho. Isadora ressalta a importância de um trabalho contínuo: *“muitas vezes a filosofia fica uma disciplina chata porque o professor não consegue dar continuidade. O professor pode ser cheio de boa intenção, mas ele, muitas vezes, quando começa, já bate, já termina”*. E, frente à necessidade de “tocar matéria”, esse movimento fica prejudicado.

Por fim, um elemento que se destaca no fazer pedagógico exigido na escola condiz com o “exame”. Este instrumento disciplinar conjuga as técnicas de vigilância e de sanção normalizadora, afinal, “é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar,

⁷ O professor refere-se a uma escola privada.

classificar e punir” (FOUCAULT, 2010, p. 177). A “vigilância hierárquica”, conforme já aponte, diz respeito à ordenação espacial dos sujeitos em prol da observação constante deles e do controle de suas atividades. A “sanção normalizadora” condiz com modos de objetivar as condutas dos indivíduos através da comparação e da diferenciação com o fim de medir suas capacidades; procede pelo reagrupamento de casos individuais, conforme padrões estatísticos, permitindo a identificação e coerção daqueles que se desviam (DONALD, 1995, p. 53).

O exame consiste na superposição das relações de poder e saber – “é a técnica pela qual o poder, ao invés de emitir os sinais de seu poderio, ao invés de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação” (FOUCAULT, 2010, p. 179). Desta forma, além de controlar, do modo mais eficiente possível, as condutas e os conhecimentos transmitidos aos indivíduos, torna-se discurso de saber sobre estes sujeitos. Este aspecto pode explicar por que, mesmo diante de tantas mudanças, o exame se reforça como instrumento “pedagógico” nas escolas. A prova, da forma como vem sendo realizada na escola – cada vez mais ritualizada e independente dos professores⁸ – mantém o caráter disciplinar da normalização. Ela promove formas de avaliação que exigem objetividade, em consonância com os modelos avaliativos de nível nacional e internacional ou mesmo com o vestibular; é sempre por escrito, e exige um mínimo quantitativo; serve de comprovação material do rendimento de cada um. E, não obstante as críticas engendradas no próprio discurso pedagógico, acaba condicionando um tipo de ensino pautado em conteúdos de conhecimento.

Uma forte crítica perpassa as falas dos professores em relação à avaliação realizada na escola. Isadora refere-se precisamente à sujeição dos estudantes a esta prática:

“O aluno está condicionado de uma outra maneira. Aí, “toca-lhe” conteúdo e ele acha o máximo. Você dá um questionário pra ele com 40 perguntas e ele se acomoda naquelas 40 perguntas reproduzindo. [...] eles adoram polígrafo, porque eles tem tudo ali, parece que passa por osmose; eles põem aquilo debaixo do braço e vão estudar só pro dia da prova. [...] a filosofia não pode entrar nesse esquema, não é possível.”

Como Isadora, professor Baltazar também ressalta a incongruência entre sua perspectiva de ensino de filosofia e o exame: *“É uma coisa complicada, é complicado você trabalhar filosofia sabendo da finalidade da filosofia, você fazer a avaliação de um aluno e atribuir um valor a ele”*. Inês destaca mais uma vez a preferência dos estudantes, e acrescenta a solução que encontra para tornar o exame mais “produtivo” em termos filosóficos: *“Eles gostam muito de prova objetiva. Eu faço prova objetiva sem nenhum problema – saio da sala,*

⁸ É comum, entre as escolas nas quais os professores entrevistados trabalham, que haja, semestralmente, a “semana” de provas. Durante este período, os estudantes vão à escola somente para prestar o exame, que, em cada dia corresponde a uma disciplina.

faço provas diferentes, não tem nenhum problema. Agora, a reflexão no meio tem e é puxada”.

Os professores normalmente concordam sobre o caráter autoritário da avaliação e contrapõem-se, mais uma vez, ao ensino “conteudista” que ela tende a promover. O enunciado que se ressalta diz da incompatibilidade entre o filosofar (pensar, discutir, criticar) e a possibilidade de quantificá-lo. Entretanto, parece que não há muitas alternativas: “*Na escola X, no primeiro trimestre, não fiz prova, fiz um trabalho diferente. A direção me cobrou: ‘como você não faz prova?’ – Mas eu fiz uma atividade avaliativa*”. Os professores estabelecem, então, estratégias para tornar as avaliações mais “filosóficas”: “*As respostas da prova estavam na própria prova. Então exigia mais atenção do aluno em ler, interpreta.*” (Professor Jorge);

Fiz duas folhas de questões de assinalar e de escrever. Nas de escrever procurei fazer umas questões em que eles poderiam colocar um pouco a ideia deles em relação aos assuntos. Aí eu consigo, pelo menos, perceber de cada um se houve uma progressão, até se eles aprenderam o conteúdo. Então, já que estou fazendo avaliação aproveito para cobrar o conteúdo, porque o aluno, muitas vezes pede isso. (Professor Baltazar)

Porém, o aspecto que se ressalta entre os entrevistados é a manutenção da avaliação como instância de poder. Enquanto prova objetiva, responde pelo status da disciplina no contexto escolar; e Helena deixa isso claro quando explica como mantém a “seriedade” da disciplina e exige o devido respeito à filosofia: “*Eu sou uma professora que aplica provas dentro da disciplina de filosofia, provas sem consulta, individuais. E eles [os alunos] estavam abismados, indignados. Como é que eu ia aplicar uma prova de filosofia?*”. Além disso, a avaliação se mantém como estratégia individualizante, que ressalta o olhar diretivo do professor e a possibilidade de objetivação do outro:

Quando eles chegam à escola, eu faço uma sondagem pra ver o nível em que eles estão e eu parto dali. E se o aluno é bom, mas ele só quer me convencer, ele tá “ferrado”, a nota dele é baixa, porque ele é bom, [mas] ele está sendo relapso, ele não está se botando pra fora. Eu exijo que ele faça; não exijo que ele concorde comigo. (Professora Inês)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa consiste na análise dos discursos em vista de suas dispersões e descontinuidades e conclui – ou tem por suposto – a multiplicidade dos enunciados. Considerei que o sujeito representado pelo professor é passível do entrecruzamento dos mais diversos enunciados a constituírem os saberes sobre filosofia e ensino, contemporaneamente. Suas falas, portanto, remeteram-me tanto à formação inicial, no curso de licenciatura em Filosofia como a sua experiência cotidiana na escola. A descrição de sua experiência na graduação levou-me ao questionamento sobre as condições de formação do filósofo/professor existentes nos cursos de licenciatura em Filosofia, assim como a relação entre esses modelos e suas condicionantes políticas, sociais e históricas. Por conseguinte, levei em conta sua relação – ou distanciamento – com as políticas públicas, com a documentação oficial e a implantação governamental da disciplina. Além disso, destaco a importância de compreender a contextualização histórica da difusão de certos saberes pedagógicos e filosóficos, como por exemplo, da tradição “uspiana”, que promoveu, no Brasil, uma concepção de filosofia como interpretação dos clássicos, concebendo uma forma de “se fazer filosofia” conservadora e especializada e o conseqüente acanhamento da criação filosófica no país, tanto na academia como nas propostas de ensino, até bem pouco tempo.

Enfim, a análise das falas dos professores encaminhou para temas como a história do saber filosófico no Brasil, a história da disciplina de filosofia nas escolas públicas e privadas, a história da formação de professores de filosofia, o processo recente de reconstituição da disciplina ao ensino médio, etc. Contudo, o objetivo, nesta pesquisa, não foi a reconstituição linear destes processos, mas a compreensão de como se constituem estes sujeitos – os professores – imersos em tantos discursos e, eles mesmos, produtores/reprodutores de discursos com intenção de verdade. Procurei indícios para esta questão nas práticas intrínsecas à instituição escolar. Estas práticas são produzidas e reproduzidas pelos indivíduos que dela fazem parte: estudantes e professores de filosofia. Os saberes e os modos de fazer filosóficos, em sala de aula, confundem-se com os saberes e os modos de ensinar e aprender e logo, com os saberes e modos de ser que constituem a sociedade contemporânea. Tal premissa também pode ser considerada uma conclusão desta pesquisa: a condição institucional da filosofia, na

escola, ou mesmo na academia, implica em formas de subjetivação que se debatem frontalmente com a liberdade filosófica. Os saberes e modos de ser e fazer que compõem o espaço institucional escolar articulam uma provável ordem que, em princípio, exclui a possibilidade efetiva do filosofar.

Certamente esta pesquisa não trouxe muitas novidades no que diz respeito às concepções filosóficas e pedagógicas explicitadas pelos professores do ensino médio. Afinal, é conhecida de muitos a crítica ao caráter bacharelístico de nossas licenciaturas; além disso, elementos como a história da filosofia e o caráter crítico, dialógico, racional, etc. da filosofia são comuns ao vocabulário daqueles que se aliam às formações discursivas sobre o saber filosófico e/ou seu ensino. Mas, o que pode distinguir essa pesquisa é a proposta de uma análise discursiva que permitiu enfatizar as regularidades enunciativas entre os discursos que compõem os saberes em questão. Neste sentido, destaco a relação – mais próxima do que se costuma admitir – entre as concepções filosóficas dos professores que atuam no ensino médio, e a tradição, clássica e acadêmica. Portanto, os professores entrevistados mobilizaram os mais diversos saberes a fim de justificar suas práticas pedagógicas; desde os científicos e acadêmicos, passando pela tradição filosófica e aqueles pautados na experiência comum de sala de aula – para os quais, denunciam os professores, a formação inicial não prepara.

A pesquisa ainda evidenciou determinadas discontinuidades nos discursos e nas práticas não-discursivas entre os professores entrevistados. Elas compreendem, em primeiro plano, as mudanças históricas da estrutura institucional da escola (disciplina, controle); e em seguida, estas discontinuidades traduzem a imagem de ensino transmitida na formação inicial, seja explicitamente, através dos saberes pedagógicos que põe em funcionamento, seja de modo obscuro, através da formação acrítica, conforme os apontamentos de Alejandro Cerletti (2009) e Elisete Tomazetti (2009).

Outro elemento que se destaca entre os saberes e práticas docentes é a noção representacional do conhecimento e conseqüentemente, a prática tradicional do ensino que privilegia o saber em relação ao aprender (este, enquanto processo, experienciação). Rodrigo Gelamo (2009) contribui com a interessante analogia entre a imagem dogmática do pensamento filosófico anunciada por Gilles Deleuze e a imagem do ensino de filosofia corrente em nossos dias. Faz-me pensar nos discursos dos professores, nos quais a apropriação de conhecimentos filosóficos geraria, espontaneamente, pessoas aptas ao pensamento e à atitude filosóficas. Ainda neste sentido, a imagem dogmática do ensino de filosofia estipularia a necessidade de se buscar nos modelos históricos de construção e resolução de problemas, métodos universais e corretos de pensamento, levando, muitas vezes,

à exclusão das experiências singulares possíveis em sala de aula. Um terceiro aspecto deste dogmatismo seria a ideia de que a disciplina proporcionaria instrumentos de pensamento correto através da transmissão de conteúdos filosóficos e exercícios lógicos. Além disso, a prática de aulas explicativas, na medida em que constitui o cerne didático-pedagógico de uma aula de filosofia, pode recair em mera exposição na qual os problemas filosóficos reduzem-se a nomes, sistemas e abstrações que devem ser explicados de um lado, e compreendidos de outro. Desta forma, conjeturo que nem professores nem alunos são forçados a exercitar seu pensamento através de uma experiência filosófica.

Relativamente às condições de ensino encontradas, aponto a eminência da transmissão de conteúdos em detrimento da experiência filosófica e, neste sentido, a força das estratégias institucionais de subjetivação perante os objetivos filosóficos dos professores entrevistados. Neste sentido, destaco, ainda com Gelamo, a diferença entre *saber* e *aprender*, isto é, a diferença entre assimilar uma série de informações e efetivamente ser capaz de fazer a atividade, como numa aula de direção, na qual “o saber pode ser adquirido com a leitura e assimilação das informações presentes no manual do condutor”, no entanto, “a pessoa que passa por essa situação é um sabedor do que é dirigir, o que não significa necessariamente ter aprendido a dirigir” (2009, p.95). Deleuze, por sua vez, diz que:

Aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição [...] E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado - o saber - para dele extrair os princípios transcendentais. (2009, p.238)

Entendo que na escola o aprender não deve ser considerado apenas o intermediário. É justamente este processo intermediário que deve ser objeto da experiência escolar. “Mas a escola é lugar da aprendizagem” – qualquer de nós diria. Contudo, seja pela tecnização da educação ou pela pragmática cotidiana pautada na imediatividade e eficácia, o que se presencia é um ensino conteudístico e, paradoxalmente, sem conteúdo, sem significação para as pessoas. O que interessa, neste contexto, é o saber. Segundo Gelamo:

[...] o papel do ensinar ficou reduzido, por um lado, ao método de ensinar bem, aos métodos de transmissão de conhecimento, aos métodos de bem explicar aquilo que os alunos deveriam saber para pensar filosoficamente, e, por outro, aos conteúdos que precisariam ser ensinados aos alunos para atingir tal objetivo. Assim, o ensinar seria uma maneira de fazer conhecer o conhecimento já anteriormente produzido por outro. (2009, p. 157)

Didáticas, metodologias e avaliações constituem, neste sentido, tentativas de tornar o ensino eficaz. Mas é de senso comum que, de um ensino sistemático, não necessariamente

resulte uma aprendizagem expressiva. No contexto filosófico, então, o ensino por um viés representacional não condiz com um processo de experiência que já é, em si, o filosofar. Portanto, concordo com Kant e os professores entrevistados, quando eles dizem que a filosofia deve efetivar-se enquanto *atividade*. Entretanto, os elementos discursivos e não-discursivos proporcionados pela pesquisa mostraram que esta possibilidade depende de uma mudança justamente nas práticas de ensino – ainda vinculadas a um modelo pedagógico tradicional. Entendo, pois, que a aprendizagem se dá pela repetição do exercício filosófico, assim como a liberdade de criação, no entanto, sem os pressupostos da razão explicadora¹. Ora, se a filosofia é pensamento em ato, deve-se reconhecer que o caminho do raciocínio também incorre no erro, na ilusão, na “reinvenção da roda”. Neste sentido, sugiro que a criação não deve estar condicionada à originalidade, mas tão somente ao ato de pensar, sem os pressupostos dogmáticos denunciados por Deleuze.

¹ A razão explicadora, conforme as definições de Rancière (2004) parte da ideia de desigualdades de inteligências – o mestre sempre sabe mais que o aluno; por conseguinte, sugere que a aprendizagem pressupõe a mediação de outro; e enfim, exclui processos como a adivinhação e os atos de tentativa e erro, do movimento de aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1993.

_____. **Temas de filosofia**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2005.

ARANTES, Paulo Eduardo. **Um departamento francês de Ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, 316 p.

ASSMANN, Selvino José; NUNES, Nei Antonio. **Michel Foucault e a genealogia como crítica do presente**. In: Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis, v.4, n. 1, Florianópolis, jan/jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de julho de 2001. Seção 1, p. 50. MEC. Portaria INEP n. 171, de 24 de agosto de 2005. Publicada no Diário Oficial de 26 de agosto de 2005, Seção 1, pág. 60. Filosofia.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3)

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

____. Resolução CNE/CP nº 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

BUJES, Maria Isabel E. **Governando a subjetividade:** a constituição do sujeito infantil no RCN/EI. In: Revista Pro-posições. – São Paulo. v. 13, n. 1(37), p. 163-175, abr., 2002.

CASTRO, Edgardo. **Diccionario Foucault.** Temas, conceptos y autores. – 1 ed. – Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Trad. Ingrid Müller Xavier. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 101 p.

CORDEIRO, Denilson Soares. **A formação do discernimento:** Jean Maugüé e a gênese de uma experiência filosófica no Brasil. Orientação: Paulo Eduardo Arantes. Tese. Universidade de São Paulo, 2008. 212p.

CHAUÍ, Marilena. **Filosofia.** Série Novo Ensino Médio. 1 ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** Trad. Cláudia Sant'Ana Martins. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

____. **Diferença e Repetição.** Trad. Luiz Orlandi; Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Graal, 2009.

____. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle.** In: Conversações. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992. Pp.219-226.

DE SÁ, Raquel Stela. **A arqueologia:** como os saberes aparecem e se transformam. Disponível em: Espaço Michel Foucault. – <www.filoesco.unb.br/foucault>. Acessado em: 04 ago. 2011.

DONALD, James. **Faros del futuro:** enseñanza, sujeción y subjetivación. In: LARROSA, Jorge (Org.). Escuela, poder y subjetivación. – Madrid: La Piqueta, 1995. Pp. 21-78.

EIZIRIK, Marisa F. **Michel Foucault:** um pensador do presente. Ijuí: ed. Unijuí, 2005.

FAVERO, Altair Alberto et al. **O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais**. Cad. CEDES [online]. 2004, vol.24, n.64, pp. 257-284. Acessado em 04 jan. 2012

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. Tese. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996.

_____. **Foucault e a análise do discurso em educação**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 114, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acessado em: 29 mar. 2011

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

_____. **A governamentalidade**. In: Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo. Ed. Loyola, 2009b.

_____. **Que são as Luzes?** In: Ditos e Escritos II. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Org. Manoel Barros da Motta; trad. Elisa Monteiro – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. Pp.335-351.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. De Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GODOI, Judson N.; VASCONCELLOS, Jorge. **Foucault, leitor de Kant ou Esclarecimento e crítica do presente**. Disponível em: <<http://www.gamaon.com.br/pdf/vol7/judsonjorge-artigo.pdf>>. [20--]. Acessado em: 07 fev. 2012.

GOLDSCHMIDT, Victor. **“Tempo lógico e tempo histórico na interpretação dos sistemas filosóficos”**. In: A religião de Platão. Trad. Ieda e Osvaldo Porchat. São Paulo: 1963.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão pura**. Trad. Lucimar A. Coghi Anselmi, Fulvio Lubisco. São Paulo: Ícone, 2007. 539 p.

____. **Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?** (Aufklärung). In: CARNEIRO LEÃO, Emmanuel. Immanuel Kant: textos seletos. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, pp.63-71.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Trad. Ingrid Müller Xavier. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 95p.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. **História da filosofia: centro ou referencial?** In: NETO, Henrique Nielsen (Org.). O ensino de filosofia no 2º grau. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986, p.153-162.

LOKCMANN, Kamila. **Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população**. 2010. xxx f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LOYOLA, Olga Aparecida do Nascimento. **Filosofia na Universidade: traçar, inventar, criar**. 2008. xxx f. Tese – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008..

MAUGÜÉ, Jean. **O ensino de filosofia: suas diretrizes**. In: Revista Brasileira de Filosofia, v.5, fasc.4, n. 20, 1955. pp. 642-649.

NOBRE, Marcos. **Ensinar Filosofia: uma conversa sobre aprender a aprender**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. 105p.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Trad. Sílvia Gallo. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. 144p.

PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. **Alheio olhar**. Goiânia: Editora da UFG, 2004. 156p.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. De Lílian do Valle – 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 280 pp.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. In: **Revista Brasileira de educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. pp. 57-67. Acessado em 29 mar. 2011.

PORCHAT, Oswaldo. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. In: SOUZA, José Crisóstomo de (Org.). **A filosofia entre nós**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Mudanças curriculares no curso de Filosofia Licenciatura Plena da UFSM. In: **Filosofia na Universidade**. Org.: Adriana Mattar Maamari et. all. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. pp. 195-211.

_____. Sobre ensino, aprendizagem e resistência na aula de Filosofia do Ensino Médio. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia da Educação – RESAFE**. Número 13: novembro/2009 – abril/2010. pp. 41-53. Acessado em: 20 fev. 2012.

TUGENDHAT, Ernst. A filosofia como exercício na universidade. In: SOUZA, José Crisóstomo de (Org.). **A filosofia entre nós**. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

VARELA, Julia. Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Escuela, poder y subjetivación**. Madrid: La Piqueta, 1995. Pp. 155-189.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. LOPES, Maura Corcini. **Há teoria e método em Michel Foucault?** Implicações educacionais. In: Foucault, Deleuze e Educação. Org.: Sônia Maria Clareto, Anderson Ferrari. – Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. 154p. (Caminhos da pesquisa educacional, 9)

ANEXO A – Currículos do Curso de Filosofia – Licenciatura da UFSM¹

¹ Fonte: TOMAZETTI, 2006, p. 202-ss.

- Currículo do Curso de Filosofia da UFSM – Parecer 277/62 – Regime Seriado Anual (em vigência até 1971)

Primeira Série	História da Filosofia Antiga Introdução à Filosofia Filosofia Geral: problemas metafísicos Lógica Francês	– 150 horas – 120 horas – 120 horas – 120 horas – 60 horas
Segunda Série	História da Filosofia Medieval Filosofia do Ser Absoluto Filosofia da Religião Sociologia Educacional Psicologia Educacional Didática Geral Administração Escolar	– 120 horas – 120 horas – 60 horas – 120 horas – 160 horas – 60 horas – 60 horas
Terceira Série	História da Filosofia Moderna Antropologia filosófica Filosofia Moral Filosofia do Ser Material Filosofia do Ser Social Didática Especial Filosofia Tomista	– 120 horas – 120 horas – 120 horas – 120 horas – 120 horas – 90 horas – 60 horas
Quarta Série	História da Filosofia Contemporânea Filosofia da História Filosofia da Educação Filosofia da Arte Prática de Ensino Sociologia Educacional Ética Familiar	– 120 horas – 90 horas – 60 horas – 60 horas – 60 horas – 60 horas – 60 horas

- Currículo do Curso de Filosofia da UFSM – 1971, passando por algumas modificações nos anos 1977 e 1988. (em vigência até 2003)

1º Semestre	Introdução à Filosofia Lógica Metodologia História da Filosofia Antiga I	– 60 horas – 60 horas – 60 horas – 90 horas
2º Semestre	Estrutura e Funcionam. do Ens. De 2º Grau História da Filosofia Antiga II História da Filosofia Medieval I Filosofia do Ser I Sociologia Geral	– 60 horas – 60 horas – 60 horas – 60 horas –
3º Semestre	História da Filosofia Medieval II Psicologia da Educação Filosofia do Ser II História da Filosofia Moderna I	– 60 horas – 60 horas – 60 horas – 90 horas
4º Semestre	Psicologia da Personalidade Antropologia Filosófica I	– – 60 horas

	História da Filosofia Moderna II História da Filosofia Contemporânea I Filosofia da Religião I	- 60 horas - 60 horas - 60 horas
5º Semestre	História da Filosofia Contemporânea II Ética I Antropologia Filosófica II Filosofia da Religião II Didática	- 90 horas - 60 horas - 60 horas - 60 horas - 60 horas
6º Semestre	Filosofia do Ser Absoluto Ética II Didática Especial de Filosofia	- 90 horas - 60 horas - 75 horas
7º Semestre	Filosofia da Linguagem Filosofia da Natureza Prática do Ensino de Filosofia Teoria do Conhecimento	- 45 horas - 60 horas - - 90 horas
8º Semestre	Filosofia da Arte Filosofia Social Filosofia da História	- 60 horas - 60 horas - 90 horas

- Currículo do Curso de Filosofia da UFSM, a partir do Projeto Político Pedagógico de 2004.

Núcleo de Disciplinas de Natureza Propedêutica	Filosofia da linguagem Introdução Filosofia Lógica Metodologia
Núcleo de Disciplinas de Natureza Histórica	História da Filosofia Antiga História da Filosofia Medieval História da Filosofia Moderna I História da Filosofia Moderna II História da Filosofia Contemporânea I História da Filosofia Contemporânea II
Núcleo de Disciplinas de Filosofia Teórica	Metafísica Teoria do Conhecimento Filosofia da Ciência
Núcleo de Disciplinas de Filosofia Prática	Ética Filosofia da Arte Filosofia Política
Núcleo de Disciplinas Didático-Pedagógicas	Psicologia da Educação A (1º sem. – 90 h) Políticas Públicas e Gestão da Ed. Básica (2º sem. – 75 h) Pesquisa para o Ensino de Filosofia (3º sem. – 60 h) Fundamentos da Educação Especial (4º sem. – 60 h) Didática em Filosofia (5º sem. – 60 h) Prática em Filosofia (6º sem. – 60 h) Estágio Curricular Supervisionado I (7º sem. – 210 h) Estágio Curricular Supervisionado II (8º sem. – 210 h)