

SABERES NECESSÁRIOS A UM EDUCADOR-PESQUISADOR-FILÓSOFO

Leoni Maria Padilha Henning*

Resumo

O presente texto tem por objetivo discutir sobre o significado do “ensino de filosofia” num contexto mais amplo de Educação, defendendo uma formação do profissional que contemple os saberes referentes à sua área de atuação, mas que considere os ensinamentos oriundos da pesquisa e também da pedagogia, onde deverá inscrever a sua consciência como educador. Enquanto tais dimensões significam aspectos necessários e igualmente importantes para a prontidão ao exercício da profissão, constituem-se assim nos saberes que garantem a formação do *educador-pesquisador-filósofo*. Tendo isso como norte, procuro argumentar em favor de um profissional favorecido pelos aspectos citados. Dentre algumas das preocupações apresentadas, intento mostrar os descaminhos assumidos por aqueles que optam pelas especializações exageradas no âmbito da formação educacional dos mais jovens, cindindo a figura do educador-filósofo. Há ainda aqueles que se enclausuram nos ambientes da pesquisa em que solitariamente mergulham, negando desse modo os propósitos formativos e o potencial educativo dessa atividade, bem como, as oportunidades desafiadoras da realidade concreta, quer oriundas do mundo do trabalho, quer apresentadas pelas condições de perplexidades postas diante da juventude na atualidade - perante o que, muito a filosofia tem a contribuir. Desconsiderar tais possibilidades da disciplina enquanto área de confluência da educação (como formação plena), pesquisa e ensino denota uma situação curiosamente surpreendente, em especial, quando se trata das atividades realizadas pelo filósofo. A fragmentação decorrente de semelhante situação pode, no limite, se tornar nefasta à formação plena do jovem, quando observamos as necessidades que as sociedades atuais vêm impondo à juventude e as oportunidades que povoam uma imprevisível realidade – diante do que o conjunto desses ensinamentos se constitui em instrumental de tamanha grandeza.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Educador-Pesquisador-Filósofo.

Introdução

Num texto recentemente escrito¹, discuto sobre o tema “pesquisa filosófica e ensino de filosofia” procurando argumentar em favor da distância *apenas aparente e ilusória* presente entre os dois assuntos, uma vez que neste caso há um denominador comum, a filosofia, em torno do qual orbitam tanto a pesquisa quanto o ensino e em referência ao qual os interesses de ambos confluem. Nesse sentido, quando realizadas cooperativamente, as ações do pesquisar e do ensinar, enriquecem o campo da filosofia e avançam para o aprimoramento de

* Docente do Departamento de Educação na Universidade Estadual de Londrina, onde trabalha na área de Filosofia e Educação. Graduada em Filosofia (UFPR, 1974), possui os títulos de pós-graduação: 1. *Master of Education* (MSU, 1976); 2. *Master of Science* (ISU, 1991); 3. Doutorado em Educação (UNESP, 2003). E-mail: leoni.henning@yahoo.com

¹ Texto aceito para compor uma coletânea sobre “ensino de filosofia”, mas ainda não publicado.

ambos. O contrário também me parece verdadeiro: quando esses trabalhos se efetivam de maneira muito distanciada e separada, oferecem riscos à própria filosofia. Pois, um ensino não acompanhado pela pesquisa se apresenta debilitado pela carência de renovação, atualização e inquirição metódica, próprias àquele que realiza ações dentro da área filosófica, não estimulando com isso o pensar filosófico, o qual requer atividade de investigação peculiar e dedicação amorosa diante dos problemas que o homem enfrenta. Do mesmo modo, uma pesquisa desvinculada do compromisso com a melhoria social por meio de uma merecida e sistemática devolução dos seus achados à sociedade - em relação ao qual, o ensino nos parece ser um dos principais mecanismos para essa finalidade - mostra-se inoperante, presunçosa, configurando-se ainda como uma espécie de narcisismo intelectual.

No caso do presente texto, busco tratar da formação de um profissional composta pelo influxo da “pedagogia”, da “pesquisa” e da “filosofia” cujos atributos advindos dessas esferas de saberes devem se amalgamar de forma a permitir um equilíbrio de qualidades necessárias à boa feição do conjunto. Em relação à primeira, situamos todo o contexto teórico, metodológico e das práticas educativas que acolhe os interessados em se introduzir na esfera escolar, tornando-se educadores. Notamos que os três elementos devem se encontrar intimamente interligados, pois propomos que se apresentem hifenizados, configurando-se o seu conjunto como aquele constituído por aspectos de um mesmo profissional, referindo-se então ao *ser* educador, ao *ser* pesquisador e ao *ser* filósofo, ambos coexistindo num mesmo sujeito, tempo e situação, devendo realizar atividades cooperativas e complementares. Ou seja, entendemos que, com isso, podemos evitar tanto as caricaturas quanto as deformações presentes no resultado final dessa empreitada quando essa composição é negada, colocando, desse modo, em descrédito, as ações profissionais daquele caracterizado por uma figura rachada, dual, fragmentada e desconexa.

Contudo, podemos ainda nos perguntar em relação a este nosso ensejo: *tamanho ambição não seria algo tremendamente idealista e mesmo inalcançável? Seria possível tal formação?* É sobre esse assunto que me proponho a debruçar-me para análise.

Ser professor - ser pesquisador

Embora observemos nos dias de hoje muitas ações combativas no tocante à dualidade presente na formação para o magistério, de um lado, e na formação para a pesquisa, de outro, ainda nos deparamos com algumas fragilidades.

Com Paulo Freire aprendemos:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p. 32).

Diante desses esclarecimentos, podemos rerepresentar um questionamento que elaboramos no texto recentemente escrito e já mencionado: “[...] se para ensinar é preciso aprender a pesquisar; e se pesquisar no campo da filosofia levaria a um impulso – necessário - ao ensino ou, em outras palavras, para o que e para quem a atividade de pesquisa estaria sendo dirigida e com que finalidade ela frutifica nos meios universitários”². Além disso, perguntamos: se devemos ensinar a matéria envolta nas ações da pesquisa implementada para a efetivação dos resultados apresentados, tornando possível ao iniciante a percepção sobre os caminhos percorridos para que os frutos do trabalho tenham sido alcançados; e, ainda, estimulando essas ações junto aos estudantes em formação, para que novos conhecimentos sejam produzidos e para que as revisões dos antigos conteúdos possam ser realizadas de modo contínuo. Contudo, a formação daquele que ensina também deverá ser da mesma natureza daquela do estudante em formação para que este possa dar continuidade ao trabalho, numa perspectiva compreensiva e facilitadora das ações como pesquisador. Com isso, retomamos a questão anteriormente posta sobre a compreensão das relações estabelecidas entre a pesquisa e ensino no campo da filosofia.

Tomamos Paulo Freire, mais uma vez, que nos diz:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1997, p. 32).

No campo da pedagogia percebe-se uma aproximação cada vez maior da ideia do professor-pesquisador, quando observamos, como ilustração, a presença progressiva dos trabalhos de conclusão de curso – TCCs - nos cursos das faculdades de educação. Trata-se, pois, de uma medida de superação para além da visão dualista de teoria, de um lado, e prática ou estágios, de outro, uma vez que coloca como eixo combinatório dos dois termos, a

² Trecho contido no texto de minha autoria ainda não publicado e referido na nota 1.

produção de conhecimento. Nesse patamar, as ações, antes vistas de modo separado, se aglutinam, permitindo a captação de um sentido pleno do trabalho dinâmico e criativo dos profissionais. Trata-se ainda de uma produção assaz comprometida com uma ideia consumatória dos conhecimentos teórico-práticos obtidos no curso de pedagogia, realizada no caso, pela investigação. Outro avanço observado é termos encontrado produções filosófico-educacionais, dentre outras afins, elaboradas pelos graduandos dos referidos cursos, o que nos indica um impulso desses profissionais para uma visão mais abrangente de educação, para além de uma formação apenas técnica (embora sendo esta também importante) mas, podendo, desse modo, oferecer um modelo mais apropriado a uma formação enriquecida e concernente ao que queremos alcançar também com o *educador-pesquisador-filósofo*. Nesse sentido, entendemos que esse personagem devesse ser produzido considerando o contexto de formação de professores, sendo o mesmo sugerido qual seja o curso do qual um profissional proviesse. Esse substrato formativo do *ser professor* torna-se assaz importante para o seu entendimento e tomada de consciência do papel social de sua profissão, conferindo-lhe ainda saberes que lhe permitem maior segurança em sua atuação profissional e um melhor trânsito em todos os cantos da escola, facilitando-lhe ainda observar as relações da instituição com a sociedade maior.

No entanto, encontramos dificuldade em alguns outros cursos de formação de professores, ou seja, em outras licenciaturas, onde mesmo com a presença da referida atividade, os TCCs, os problemas pesquisados raramente se reportam a alguma questão atinente ao “ensino de” ou sobre “educação”. Tais problemas lhes parecem, frequentemente, ser algo alheio ao seu campo de análise, para não dizer que, em alguns casos, lhes denotam como questões de menor calibre a serem tratadas num trabalho de pesquisa. Os problemas versados, por exemplo, na maioria dos casos nos cursos de filosofia, são particularmente retirados do próprio contexto da literatura filosófica, no qual os estudantes transitam atentamente em seu afã reflexivo junto aos seus professores-orientadores, mas isso feito cirurgicamente, recortando-se daí o que não está suficientemente esclarecido ou o que requer maior popularização pela agudeza de ideias que apresenta ou, ainda, porque exige revisão dado outras interpretações já feitas, dentre outras razões. É evidente a importância desses estudos para o desenvolvimento do campo em apreço, considerando-se as suas especificidades. No entanto, o “ensino de filosofia”, por exemplo, está a exigir a produção de conhecimentos feita pelos filósofos. Por que essa produção seria algo menor?! Devemos registrar, contudo, um despertar crescente para esta questão, resultando num gradativo interesse pelos profissionais da área, embora isso tenha sido feito até agora, de modo ainda

muito lento e pouco abrangente em proporção à pressa requerida.

No panorama dificultoso da “formação de professores”, acima brevemente mencionado, é que situamos as *licenciaturas em filosofia*, mesmo que no presente caso, estejamos tomando por base as nossas experiências mais imediatas em nossa universidade. E por que nos valemos das *licenciaturas em filosofia* como fator inspirador para essas reflexões? Porque, por princípio, seria nesse contexto de formação que encontraríamos o *educador-pesquisador-filósofo*, figura com quem gostaríamos de nos deparar ao cabo de sua formatura. Entendemos que quando ele estiver abraçando as tarefas como professor de filosofia, em gozo de suas atribuições legais como profissional, deva considerar tanto a educação quanto a filosofia como campos avizinados à formação humana e social, mesmo que tenha conteúdos específicos a cumprir em sua rotina de trabalho. Contudo, como alerta Edgar Morin:

[...] o conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta *ready made*, que pode ser utilizada sem que sua natureza seja examinada. Da mesma forma, o conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana. Trata-se de armar cada mente no combate vital rumo à lucidez (MORIN, 2000, p. 14).

Esse alerta me parece interessante, no sentido da ênfase dada ao necessário despertar da criticidade ao mesmo tempo em que se ensina. Eis uma das tarefas do *educador-pesquisador-filósofo*. Aquele que não despreza o interesse e a curiosidade diante do *querer saber mais*, mas que postula a necessidade de uma *atividade gnosiológica atenta e cuidadosa* indispensável perante o conhecimento produzido e diante daquele que venha a resultar da investigação.

Com efeito, não vejo como necessária a insistente distância construída em nossa tradição no que tange aos *bacharelados em filosofia*, de um lado, e *licenciaturas em filosofia*, de outro, discussão que desenvolvo no texto já referido, em notas, no presente trabalho. É evidente que os cursos superiores se encontram localizados dentro de limites e exigências, em cujo âmbito seus profissionais se esforçam para estabelecer a necessária adequação dos seus propósitos, intenções e desejos de realizações, muitas vezes e em grande parte impostos, precisando frequentemente restringir suas propostas na tentativa de garantir minimamente o que é requerido numa formação específica. Daí, evidentemente, o surgimento de algumas carências e lacunas que somente são resolvidas em situações particulares de enfrentamento. Mas, o que quero defender é que, se bem entendida a formação de *bacharéis em filosofia* esta

não deveria comprometer-se, por princípio, com uma espécie de alheamento em relação à formação dos seus *licenciandos*, questão que procuro ilustrar com a pergunta anteriormente já colocada: “se para ensinar é preciso aprender a pesquisar; e se pesquisar no campo da filosofia levaria a um impulso - necessário - ao ensino ou, em outras palavras, para o que e para quem a atividade de pesquisa estaria sendo dirigida e com que finalidade ela frutifica nos meios universitários”. Ou seja, não haveríamos todos, pesquisadores e professores de filosofia, de estarmos preocupados com a formação da nossa gente e com o projeto social maior que nos envolve a todos? Não seria isto próprio às atribuições também do “filósofo”? Ser pesquisador em filosofia seria apresentar uma indisposição ou um distanciamento efetivo em relação ao mundo? Se a resposta é não - não estaria então presente na alma do filósofo uma certa vocação de educador?

Contribuições e expectativas do trabalho do filósofo-educador no panorama educacional do mundo atual

A competência da filosofia para compor e decompor a totalidade, sempre visando à captação do sentido que articula os meandros do conjunto, somada à sua destreza condutora a uma mais lúcida compreensão do mundo em face da fragmentação inoperante provocada pelos conhecimentos isolados e distantes, leva-nos a creditar a essa disciplina uma indispensável tarefa educativa em termos de uma facilitação maior em vista de uma *efetiva formação humana*. A habilidade interdisciplinar da filosofia atesta a esta disciplina, a meu ver, o enfrentamento do problema muito bem posto por Morin quando diz:

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto (MORIN, 2000, p. 14).

Guardadas as reservas quanto à posição do autor, entendo que à filosofia corresponde significativa parcela nesta tarefa de repensar um conhecimento livre dos perigos da fragmentação e exagerada especialização. No entanto, devemos nos perguntar se esta mesma fragmentação não atingiu a própria filosofia enquanto atividade acadêmica. Contudo, acreditamos que a filosofia como disciplina escolar pode servir para efetivar sua capacidade de costurar as partes da realidade que são expressas na forma dos conteúdos específicos, justamente porque assim pode investir no exercício de elaboração da compreensão do mundo,

nas ações coletivas para operar mudanças efetivas na realidade, angariando o sentido da totalidade ou do conjunto explicativo do real. Conforme nos adverte Delors (1999, p. 19):

[...] a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana, coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entreatada pacífica e, por que não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece.

Vivemos hoje diante de uma realidade antes tida por utópica, a aldeia global, com todas as qualidades e defeitos que pode acarretar a uma sociedade que se efetivou em conformidade a outras coordenadas. Observamos, contudo, que esse panorama impregna inexoravelmente todos os ambientes da atualidade, conduzindo necessidades, interesses e problemas novos à educação sem que os anteriores tivessem sido ainda resolvidos. O enfrentamento de situações marcadas por uma alarmante diversidade de culturas e clientela escolar outrora excluída, por níveis diferenciados de compreensão de mundo, por problemas complexos e incomuns ao ambiente escolar tradicional, por uma geração de novas situações de riscos as quais demandam atitudes altamente bem preparadas para a garantia de um mínimo de controle e de um ambiente pacífico – são expressões de um mundo em ebulição, cujo investimento em educação requer revisão constante dos seus postulados, preconização dos seus princípios e finalidades bem refletidos, tratamento altamente profissional, recursos compatíveis com a atualidade e uma visão prospectiva calcada no fomento por uma sociedade realmente educada, civilizada. No entanto, encontramos diuturnamente condições escolares incompatíveis com as novas exigências. Encontramos bem caracterizada essa sociedade nas seguintes palavras: “A humanidade mal se reconhece no espelho deformante onde aparecem como estigmas os males de que sofrem nossas sociedades”, o que nos impõe “[...] um *sobressalto de nossa consciência, um despertar ético* [...]” (CARNEIRO, 1999, p. 221 – grifos do autor). Para este autor: “O século XXI enfrenta, assim, o seu maior desafio: o da *reconstrução das comunidades humanas*” (1999, p. 222 – grifos meus). Nesse contexto, urge a descoberta do outro, como parceiro para a construção de uma sociedade menos excludente e mais tolerante, pautada na formação para a justiça e para o viver bem em comunidade.

E, é nesse panorama e diante dessas novas imposições que o professor, quer seja de filosofia ou de qualquer outra disciplina, deverá propor os seus objetivos educativos, não sendo mais admissível que tais profissionais não se sensibilizem pelas questões reais que os cercam. É evidente ainda, que o professor de filosofia, em razão das ferramentas intelectuais que possui, apresenta peculiaridades importantes para problematizar esta realidade.

A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. *É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações. A aposta é alta e põe em primeiro plano os valores morais adquiridos na infância e ao longo de toda a vida* (DELORS, 1999, p. 152-153 – grifos meus).

Pelo exposto, entendemos que sendo um “professor”, independentemente da disciplina com que trabalha, se lhe depara, como requisito, a sua necessária apreensão intelectual acerca do que efetivamente a “educação” diz respeito e, também, se lhe exige diligência e o acompanhamento inteligente do desenvolvimento dos processos educativos em que está inserido. O professor-filósofo tem muito a contribuir com a sua preparação marcadamente reflexiva, nesse contexto definido, por exemplo, por Bernard Charlot como: “[...] a educação é um direito, e não uma mercadoria. É um direito universal, vinculado à própria condição humana e é como direito que deve ser defendida.” (2005, p. 145). Adiante especifica: “[...] é direito ao sentido, às raízes, a um futuro; é direito ao universal, à diferença cultural, à originalidade pessoal.” O autor enfatiza que, mesmo que a educação não deva se opor, evidentemente, ao trabalho e ao desenvolvimento socioeconômico, já que a preparação profissional atende a uma das características humanas (a laboral), contudo, tais objetivos não podem sobrelevar-se a uma educação mais ampla, pois, esta diz respeito a um

[...] processo pelo qual, de maneira indissociável, o ‘filhote’ de homem se torna um ser humano, membro de uma sociedade e de uma cultura em um dado momento e lugar, um sujeito com sua história pessoal. Ela é movimento de humanização, de socialização, de subjetivação; é cultura como entrada em universos simbólicos, como acesso a uma cultura específica, como movimento de construção de si mesmo [...] (CHARLOT, 2005, 145).

Com base nessas considerações, o autor insiste:

É preciso reconhecer que as atuais práticas pedagógicas estão longe de garantir sempre o respeito a esses direitos e gerar uma transformação da escola pública em profundidade, uma *transformação que ateste sua capacidade de transmitir um patrimônio, de responder aos desafios do presente e do futuro e de renovar a si própria* (CHARLOT, 2005, p. 148-

149 – grifos meus).

Eis aí os desafios para a prática docente. Diante do panorama acima apresentado de modo muito real, perguntamos: *em que medida o professor de filosofia compreende esse contexto no qual percorre durante os seus dias de trabalho?* Qual seria o seu entendimento sobre a sua participação na “transformação” exigida por Charlot? Ou, ele nada teria a ver com isso?!

O que quero mostrar é que as ações pedagógicas do professor de filosofia, mesmo que digam respeito, em primeiro lugar, à sua disciplina – o que é compreensível – como, por exemplo, se deve ensinar pela história da filosofia ou não, etc., suas ações, na verdade, afetam um panorama muito maior do que aquele efetivado pelos conteúdos contidos em suas aulas, em que pese sua cuidadosa e esmerada organização e planejamento disciplinares. Esse entendimento é o que lhe permite colocar-se no horizonte da educação.

Nesse sentido, recupero um outro texto que escrevi sob o título *A andarilhagem da filosofia endereçada ao universo institucional*³ (2011) em que problematizo a visão do filósofo transmitida pela literatura por meio da descrição de um viver livre, tendendo a um perfil errante, contestatório e, até mesmo, excêntrico. Assim, iniciando a sua vida profissional, pode o jovem professor desejar recuperar aquelas figuras pitorescas com as quais conviveu durante toda a sua vida universitária, tornando-as suas referências marcantes no ambiente institucional das escolas concretas e reais nas quais trabalha. “Como esse profissional passa a lidar com uma atividade, a do filósofo, agora traduzida em objetivos, procedimentos e materiais didáticos, etc., bem delineados pelo sistema educacional?”, pergunto. Acrescentemos ainda um outro questionamento: “E, tudo isso acontecendo numa sociedade com suas necessidades próprias, valores instituídos, práticas definidas, e assim por diante, na qual devemos estar preparados a viver e a conviver com nossos pares” - como educar pela filosofia?

Ademais, há uma Lei maior, na qual o professor deve sustentar os seus propósitos, uma vez que tais determinações legais legislam sobre as ações de todos os profissionais da educação, estabelecendo “as diretrizes e bases da educação nacional” as quais dizem respeito diretamente à educação que se efetiva em instituições próprias de ensino. Eis, pois o lugar onde encontraremos os professores de filosofia junto aos demais agentes educativos escolares.

Não obstante o texto legal apresentar diretrizes bem estabelecidas aos profissionais da

³ Este texto, igualmente, está aceito para ser publicado na Revista Dialogia (UNINOVE), estando no momento em fase de editoração.

educação, também expõe conceitos, valores, princípios recheados de problemáticas filosóficas diante das quais os filósofos deverão refletir, mostrar as entrelinhas do texto, posicionando-se pelos conhecimentos que a sua formação propiciou-lhes em vista de uma postura digna de educador-filósofo.

Nesse sentido, no Título I, parágrafo 2º, a Lei postula que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Qual seria o trabalho do professor de filosofia e como faria para atender a esse postulado? No Título II – *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, se estabelecem “os princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana”, defendendo-se “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”. Além disso, busca-se “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância; a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a valorização do profissional da educação escolar; a gestão democrática do ensino público, a garantia de padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar”; dentre outras. As questões sobre “o direito à educação e o dever de educar” configuram-se como aquelas especialmente vinculadas aos interesses dos filósofos e são mostradas no Título III da mesma Lei. Não precisamos insistir de que se trata aqui de problemas concernentes ao tratamento metódico da filosofia, articulados aos interesses particulares do trabalho especificamente filosófico que o professor realiza. Em se tratando da educação básica, Capítulo II da Lei, e em cujo nível de ensino encontramos o professor de filosofia, há os indicativos pertinentes aos conteúdos curriculares no Art. 27, dentre os quais destacamos o que deveria ser profundamente apreciado e examinado por este profissional, a saber, “I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; [...] III – orientação para o trabalho; [...]” (LDB, 2010, p. 25). Na Sessão IV, quanto ao Ensino Médio – nível de ensino diretamente vinculado ao exercício do profissional da filosofia, encontramos alguns pontos que merecem destaque. Mesmo aparecendo no Art. 34, inciso IV, a obrigatoriedade da disciplina resultante da aprovação da Lei nº 11.684, de 02/06/2008, quando estabelece as finalidades desta etapa do ensino básico não enfatiza diretamente os benefícios da filosofia como conteúdo condutor capaz de incitar competência e interesse nos assuntos mencionados. Vejamos o que estabelece como finalidades do ensino médio (Sessão IV, Art. 35) e, em seguida, o que indica como diretrizes ao seu currículo:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB, 2010, p. 28-29 – grifos meus)

No Art. 36. postula que

“O currículo do ensino médio observará [...] as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania [onde estaria a filosofia?];

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição; IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 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 [onde estariam as contribuições da filosofia?];

III – (revogado).

§ 2º. (Revogado).

§ 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º. (Revogado.) (LDB, 2010, p. 29-30 – grifos e acréscimos meus).

Os acréscimos feitos nos fragmentos do texto original indicam que à filosofia, embora obrigatória como disciplina, reivindica-se pouco, fazendo-a ressurgir no cenário da educação de modo tímido e de forma diluída. Pensamos que tendo evidenciado tais informações, argumentamos em favor das enormes contribuições que o filósofo poderá cumprir na ambiência escolar como um todo, embora devendo fazê-lo mais diretamente em sala de aula em sua lida com os conteúdos de que trata a disciplina de filosofia, especificamente. Não obstante a importância desse trabalho é necessário, contudo, observar que tais conteúdos, métodos e atividades de ensino e sua forma geral de organização, estão implicados de alguma forma no projeto político-pedagógico da instituição, o qual contempla

os pressupostos e princípios consoantes às opções teóricas feitas pelos seus dirigentes – o que também é preciso ser bem compreendido pelos professores. Além disso, o conjunto dos saberes trabalhado pelo professor e seu modo de fazê-lo carregam uma força de influência significativa, mas nem sempre explícita, cujo alcance atinge além das paredes da escola. Eis a amplitude das contribuições que esse profissional pode fomentar no contexto escolar brasileiro, com o retorno da disciplina, enquanto educador envolvido com os debates promovidos na instituição, nas interações do dia-a-dia com seus colegas e, assim por diante.

A atenção com respeito à *teoria do currículo* e as *concepções pedagógicas* prevalentes na escola devem perseguir os objetivos profissionais cotidianos do professor de filosofia, diante de cujas preocupações ele tem muito a contribuir por meio do *background* que construiu em sua formação.

Há muitos elementos já levantados por outros estudiosos e que merecem a nossa consideração, em se tratando da *teoria do currículo*, como a seguir pontuamos, tomando por base Giroux (1997, 43-51):

- “[...] se a área curricular pode continuar a se padronizar segundo o modelo das ciências naturais”.
- Se “[...] a área curricular encontra-se em um estado de paralisia, incapaz de desenvolver intenções emancipadoras ou novas possibilidades curriculares”.
- Se as escolas e o currículo estariam mais bem comprometidos com os valores, atitudes e interesses dominantes em causa da manutenção da forma como a sociedade se encontra em suas bases.
- Se a “[...] chamada racionalidade tecnocrática que orienta a teoria e o projeto tradicional curricular” está cada vez mais fortalecido. Cito Giroux, (1997, p. 45):

Os novos críticos alegam que a *teoria no modelo curricular dominante* é completamente ignorada ou excessivamente instrumentalizada. Em outras palavras, a teoria é importante na medida em que pode ser rigorosamente formulada e empiricamente testada. Seu principal propósito neste modelo é *de natureza tecnocrática*: revelar proposições semelhantes a leis acerca da organização, implementação e avaliação curricular que possam ser factualmente provadas ou refutadas. A *teoria, assim, é reduzida a uma estrutura explicativa empírica de engenharia social*. A partir dessa perspectiva crítica, a *teoria parece incapaz de libertar-se de sua camisa de força empírica a fim de levantar questões acerca da natureza da verdade, da diferença entre aparência e realidade, ou da distinção entre conhecimento e mera opinião*. Ainda mais importante, a *teoria do paradigma curricular dominante parece incapaz de fornecer uma base racional para criticar os ‘fatos’ de determinada sociedade*. A *teoria, neste caso, não apenas ignora sua função ética, mas também está destituída de sua função política* (Grifos

meus).

- Se, na verdade, há uma adoção dos “princípios da administração científica” na teoria do currículo vigente.
- Se “[...] os modos de raciocínio, investigação, e pesquisa característicos do campo [curricular] têm sido modelados segundo suposições extraídas de um modelo de ciência e relações sociais intimamente ligados aos princípios da previsão e controle” (GIROUX, 1997, p. 44 – acréscimo meu).
- Se o conhecimento dentro do currículo dominante é para ser administrado e dominado, uma vez que é excessivamente objetivado e, desse modo, torna-se distanciado do significado humano e das necessárias interações intersubjetivas não sendo mais “[...] visto como algo a ser questionado, analisado e negociado” (p. 45). Ademais, sendo o conhecimento dessa forma entendido, ele é retirado do conjunto dos significados gerados no processo interpretativo dos sujeitos, importando-se mais com as questões de cunho técnico. Assim, o autor reclama: “O que se perde aqui é a noção de que o conhecimento não é simplesmente ‘sobre’ uma realidade externa; ele é, sobretudo, autoconhecimento orientado em direção à compreensão crítica e emancipação” (GIROUX, 1997, p. 46).

Todo o conjunto dessas considerações nos faz recuperar Charlot (2005) quando defende a educação enquanto um processo, ao mesmo tempo, de hominização, de socialização e singularização. Vejamos:

[...] A *cria* da espécie humana não se torna homem se não se apropriar, com a ajuda de outros homens, dessa humanidade que não lhe é dada no nascimento, que é, no início, exterior ao indivíduo.
A educação é essa apropriação do humano por cada indivíduo. A educação é hominização. Mas um ser humano não pode apropriar-se de tudo que a espécie humana criou, em todos os tempos e em todos os lugares [...] a educação é indissociavelmente hominização e socialização: o ser humano é sempre produzido sob uma forma socioculturalmente determinada. Enfim, o ser humano assim produzido é sempre singular, absolutamente original: a educação é singularização. [...] O ser humano [...] é totalmente humano, totalmente social, totalmente singular” (CHARLOT, 2005, p. 56-57 – grifo do autor).

Nesse sentido, uma das condições imposta ao homem comporta a *obrigação de sempre querer aprender e de realizar o dever de ensinar*, uma vez que é um ser desejanter, pois inacabado e incompleto até a morte, e comprometido com a preservação da espécie e da

cultura construída. Tudo isto faz da educação uma sua aliada, em que pese as dificuldades que a própria educação, enquanto instituição, se lhe apresenta.

Para além do mero conhecimento, apreensão de conteúdos e de informações as mais densas e variadas, o *educador-pesquisador-filósofo* deve buscar contribuir para uma saudável construção de uma visão ampla de mundo no qual cada qual se localize e se entenda no seu ambiente subjetivo e singular, natural e social. Se é verdade que o patrimônio cultural humano deva ser garantido pela educação, também o é, a sua apropriação, reconhecendo o outro como mediador necessário que auxilia na construção de um sujeito desejante por aquilo que lhe faça sentido em sua relação ampla com o mundo.

Considerações finais

Procurei situar o “ensino de filosofia” partindo de um contexto mais amplo de educação, colocando-o ainda, no contexto escolar do currículo e dos fazeres pertinentes às ações dos educadores. Tomei como baliza as ideias que giram em torno dos saberes necessários a um *educador-pesquisador-filósofo*, tema sobre o qual me dediquei a pensar nesses parágrafos.

Nesse sentido, gostaria de chamar a atenção sobre a efetiva e inegável importância de tratarmos e de nos esforçarmos a nos aprofundar sobre o tema “ensino de filosofia”. Mas o *educador-pesquisador-filósofo* exige mais. A preocupação desse profissional vai para além das questões que tratam do seu que-fazer em sala de aula, pois é um educador-filósofo. Para ele, há um enorme risco quando acentuamos por demais o “ensino de” e nos esquecemos de que a educação, como dito, é um processo de hominização, socialização e singularização, como nos ensinou Charlot, frente a que, devemos nos preocupar com as articulações que o aprendente será capaz de realizar fora da escola e no contexto da vida e do mundo. Sem isso, qualquer ensino é inoperante se, de fato, levarmos em consideração o que a educação efetivamente diz respeito.

Ademais, o acento muito exagerado nos “ensinos de”, sem a consideração da presença do *educador-pesquisador-filósofo*, pode facilitar uma concepção de currículo fortemente mecanicista e tecnificado com uma grande ênfase nos resultados, no produtivismo, quem sabe no eruditismo ou no simples acúmulo de informações e conteúdos, e em objetivos facilmente prognosticados e diagnosticados por avaliações bem assertivas. E, diga-se de passagem, isso tudo coloca em risco o próprio futuro da filosofia nas escolas, cuja disciplina terá imensas dificuldades em se adequar nessas condições, permanecendo no currículo com a lamentável

tarefa de realizar um trabalho alheio à sua própria natureza.

REQUIRED KNOWLEDGE FOR AN EDUCATOR-RESEARCHER-PHILOSOPHER

Abstract

The goal of this paper is to discuss the meaning of “teaching philosophy” in a broader educational context, advocating a professional training that not only includes the knowledge of the professional’s area of expertise but also the lessons from research and pedagogy, from where heforms a consciousness as educator. While such dimensions are necessary and important aspects to the practice of professionals, they also constitute the knowledge that guarantee the formation of the educator-researcher-philosopher. Having this in mind, I argue in favor of a professional favored by the above-mentioned aspects. Among some of the concerns, I show the erroneous attitudes of those who take too much emphasis to specializations in order to educate young people. So many specialties divide the educator-philosopher. There are also those who enclose themselves in the research environment, thus denying the formative purposes and the educational potential of this activity, as well as the challenging opportunities in practical reality, either coming from the world of work or from the youth’s perplexity with the world – to which philosophy has much to contribute. To disregard such possibilities of the subject as an area of confluence of education (as full training), research and teaching evidences a curiously surprising situation, especially when it comes to the activities performed by the philosopher. The fragmentation resulting from such a situation can, ultimately, become harmful to the full training of the youth, when we note the requirements that today’s societies impose on the youth and the opportunities that present themselves in an unpredictable reality. In face of this situation these lessons are wonderful tools.

Keywords: Philosophy Teaching. Educator-Researcher-Philosopher.

Referências

CARNEIRO, Roberto. Educação e comunidades humanas revivificadas – uma visão da escola socializadora no novo século. IN: DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: UNESCO/Cortez Editora, 1999.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e Globalização – questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: UNESCO/Cortez Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e terra, 1997.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

HENNING, L. M. P. “Pesquisa filosófica e ensino de filosofia”- um discurso construído pela intermediação da filosofia da educação. 2012. [trabalho aceito, mas ainda não publicado].
_____. A andarilhagem da filosofia endereçada ao universo institucional. *Dialogia*. 2012. [trabalho aceito, mas ainda não publicado].

LDB. *Câmara dos Deputados*. Biblioteca digital. 5ª edição, 2010. Disponível: <http://bd.camara.gov.br> Acesso em: 27/11/2011.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: UNESCO/Cortez Editora, 2000.

Recebido em: fevereiro de 2012
Aprovado em: abril de 2012