

O QUE MOTIVA PROFESSORAS E PROFESSORES AO ENSINO DE FILOSOFIA?

WHAT MOTIVATES TEACHERS TO TEACH PHILOSOPHY?

José Benedito de Almeida Júnior¹

Resumo:

O objetivo deste trabalho é analisar os fatores de motivação e os fatores de desmotivação do trabalho docente em ensino de filosofia. Consideramos este um tema de crucial importância para ser abordado na formação docente, porque o trabalho na Educação Básica sofre inúmeros ataques de autoridades governamentais e, também, de discursos que desincentivam discentes que têm interesse em atuar no ensino de filosofia, mas são impactados, tanto pela realidade da desvalorização, quanto pelos discursos negativos sobre a carreira docente. Para desenvolver este trabalho, utilizaremos como referências teorias da psicodinâmica do trabalho, a serem aplicadas ao caso do trabalho docente e, em especial, ao ensino de filosofia. Demonstramos que alguns fatores motivacionais ligados à prática docente de filosofia seriam: metodologias, conteúdos, fundamentos decoloniais e feministas, em especial, o feminismo negro. Para tanto, utilizaremos reflexões filosóficas e pedagógicas sobre teorias e práticas decoloniais.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Formação docente; Motivação; Decolonialidade; Filosofia.

Abstract:

The aim of this work is to analyze the motivating factors and demotivating factors in teaching philosophy. We consider this to be a crucially important topic to be addressed in teacher education, because work in basic education suffers numerous attacks from government authorities and from speeches that discourage students who are interested in working in philosophy teaching but are impacted both by the reality of devaluation and by negative speeches about the teaching career. To develop this work, we will use theories from the psychodynamics of work as references, to be applied to the case of teaching work and, in particular, to the teaching of philosophy. We have shown that some motivational factors linked to philosophy teaching practice are methodologies, content, decolonial and feminist foundations, especially black feminism. To do this, we will use philosophical and pedagogical reflections on decolonial theories and practices.

Keywords: Teaching philosophy; Teacher education; Motivation; Decoloniality; Philosophy.

¹ Professor do Instituto e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia. Email: jbeneditoalmeida@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0240796579540981>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5801-7284>

Em primeiro lugar, abordaremos a noção de motivação humana, em geral, depois a motivação no trabalho, a motivação no trabalho docente e, por fim, especificamente, a motivação no ensino de filosofia. A palavra motivação deriva do verbo latino *movere*, e do substantivo *motus*. Assim, tanto a ação de mover, quanto o resultado que é o motor, aquele que move, indicam que a noção mais profunda de motivação indica um motor interno que promove movimento. Este motor está ligado aos sentimentos, tal como podemos compreender ao notarmos a relação da palavra emoção, *emovere*, em latim, isto é, mover de dentro para fora, por meio de um impulso que é o sentimento e, mais especificamente, o desejo. Estar motivado significa desejar algo e mover-se em direção ao objeto ou situação desejada.

Desta forma, temos de admitir que a motivação é um fenômeno pessoal e intransferível. É impossível alguém motivar alguém, seja em que condições forem. Aqui, observamos uma percepção bastante sutil de Archer, para ele, é preciso entender que a motivação não nos é dada pelos objetos desejados, mas das nossas necessidades ou desejos. Segundo Archer (1997, p. 25): “a motivação, portanto, nasce das necessidades humanas e não daquelas coisas que satisfazem estas necessidades”. Isto quer dizer que, a motivação é o movimento em direção à satisfação das necessidades e não exatamente o resultado final, pois este é a satisfação. Conclui Archer: “... a questão que se segue é como pode uma pessoa motivar outra. A resposta é simplesmente que não se pode”. (1997, p. 25)

Frederick Herzberg, por sua vez, analisou esse problema sob a perspectiva de diferenciar fatores de higiene² e fatores de motivação. Os fatores de higiene são aqueles que atendem as necessidades básicas, os quais são necessários, porém incapazes de produzir motivação. Em dado momento das pesquisas sobre o tema da motivação, acreditava-se que o atendimento desses fatores era suficiente para gerar a motivação formando, o que ficou conhecido pelos teóricos como “mitos da motivação”, dentre os quais Herzberg destaca: redução do expediente de trabalho, salário, benefícios previdenciários, preparo em relações humanas, comunicações, comunicações nos dois sentidos, participação no trabalho e outros. Tais fatores podem concorrer para dar sensação de acolhimento e de satisfação no ambiente de trabalho, mas eles, em si mesmos, são incapazes de gerar qualquer motivação.

Em dezenas de turmas em que trabalhei este tema, quando indaguei se salário é fator de motivação, recebi como resposta, prontamente, que sim. Tal fenômeno é fruto de uma concepção equivocada do que é a motivação para o trabalho e, também, discentes jovens, com pouca experiência para perceber qual tipo de atividade é motivante para si, tomam o salário como uma das referências de orientação. Somente com o tempo é que percebemos a dissociação entre salário e motivação. Em resumo, se não gostamos da atividade que desenvolvemos não é o salário que nos fará gostar, ele pode ser um incentivo para que a aceitemos, por conta das necessidades ou sonhos financeiros, mas a psique humana não suporta, por longo tempo, esta dissociação e pode entrar em crise profunda.

Os fatores de motivação são aqueles relacionados ao desenvolvimento como pessoa e profissional, também derivam de determinadas necessidades, mas não exatamente como as anteriores. Herzberg diferencia essas necessidades:

² O termo em inglês *hygiene factors* é tradicionalmente mantido nas publicações da área de psicodinâmica do trabalho. Em português gera uma confusão inicial, mas depois, no contexto fica claro do que se trata. Uma solução seria traduzir como “fatores de necessidades básicas”, porém, consideramos mais coerente manter a tradução costumeira.

Estão presentes no caso dois conjuntos de necessidades inerentes ao homem. Um deles pode ser considerado originário de sua natureza animal: o impulso natural para evitar sofrimento causado pelo meio ambiente, mais os impulsos adquiridos que se tornam condicionados às necessidades biológicas básicas. A fome, por exemplo, que é um impulso biológico básico, torna necessário ganhar dinheiro e este depois se torna um impulso específico. O outro conjunto de necessidades relaciona-se com aquela característica humana singular, que é a capacidade de realizar e, através da realização desenvolver-se psicologicamente (1997, p. 117).

Da função negativa dos fatores de higiene

Os fatores de higiene não são capazes de motivar, mas sua ausência provoca desmotivação, porque quando as condições materiais atingem níveis críticos o processo de desmotivação é inevitável. Pode-se concluir que os fatores de higiene, portanto, têm uma função somente negativa, porque sua presença não motiva, mas sua ausência desmotiva; ao passo que a presença dos fatores de motivação age efetivamente.

No que se refere à carreira docente este fenômeno é muito claro: os salários insuficientes para manter um padrão de vida razoável e confortável, exigindo, portanto, que docentes assumam cargos em várias escolas o que leva à sobrecarga de trabalho; indisciplina e assédio moral no trabalho. E, principalmente, um fator decisivo para a desmotivação na carreira docente: o trabalho não realizado. Para explicar melhor estes fenômenos vamos lançar mão das teorias de Christophe Dejours sobre a carga psíquica do trabalho.

Dejours é estudioso da psicodinâmica do trabalho e, em seus estudos, observou que um dos fatores de estresse é o trabalho não realizado ou trabalho fatigante. Esta expressão indica a presença da motivação, mas a impossibilidade de se exercer uma atividade criativa efetivamente desejada, por obstáculos como controles autoritários, falta de oportunidade e outros, neste caso, trabalho equilibrante. Em suas palavras:

Inversamente, um trabalho livremente escolhido ou livremente organizado oferece, geralmente, vias de descarga mais adaptadas às necessidades: o trabalho torna-se então um meio de relaxamento, às vezes a um tal ponto que uma vez a tarefa terminada, o trabalhador se sente melhor que antes de tê-la começado: é o caso do artista, do pesquisador, do cirurgião, quando estão satisfeitos com seu trabalho. É preciso postular a existência de uma carga negativa do trabalho, ou de uma “descarga psíquica” de trabalho. Esse é o caso do trabalho que reverte em proveito da homeostasia. Estamos aqui dentro do enfoque do *trabalho equilibrante* (1994, p. 25).

Curiosamente, nem Dejours cita a docência como trabalho equilibrante, pois a desvalorização não é fenômeno restrito ao Brasil. Os mecanismos de controle que surgiram da ideia de que o fracasso escolar pode ser solucionado pelo controle do trabalho docente, com mirabolantes teorias didáticas ou casos absolutamente exógenos trazidos como solução, como foi as ondas de modelos escolares da Coreia do Sul, da Finlândia e outros. Quanto mais diminuem a liberdade docente, mais o fenômeno da desmotivação se fortalece e suas consequências se manifestam, dentre elas o absenteísmo e as licenças médicas por estresse no trabalho e a rotatividade.

Um trabalho fatigante é assim definido por Herzberg:

A partir disso, os fatos tornam-se relativamente mais simples para ser interpretados: se um trabalho permite a diminuição da carga psíquica, ele é equilibrante. Se ele se opõe a essa diminuição, ele é fatigante. No trabalho por peças não há quase espaço para a atividade fantasmática; em todo o caso, as aptidões fantasmáticas não são utilizadas e a via de descarga psíquica está fechada; a energia psíquica se acumula, tornando-se fonte de tensão e desprazer; a carga psíquica cresce até que aparecem a fadiga, a astenia, e a partir daí a patologia: é o trabalho fatigante (1994, p. 25).

Para exemplificar como seria possível enriquecer o trabalho docente, utilizemos a concepção de Herzberg, o *enriquecimento do cargo* que define a implementação de princípios que proporcionam a motivação. Para cada princípio há os consequentes motivadores. São eles: desenvolvimento e progresso; responsabilidade; realização profissional; reconhecimento e aprendizagem, abaixo sucintamente descritos.

- Eliminar alguns controles, mas manter a obrigatoriedade de prestar contas. (responsabilidade e realização profissional);
- Aumentar a obrigatoriedade de cada empregado prestar contas de seu próprio trabalho. (responsabilidade e reconhecimento);
- Dar a uma pessoa uma unidade natural completa de trabalho, como módulos, divisões, áreas, etc. (responsabilidade, realização e reconhecimento).
- Conceder mais autoridade a um empregado em sua atividade; liberdade no cargo. (responsabilidade, realização e reconhecimento);
- Fornecer relatórios periódicos diretamente ao próprio empregado e não ao supervisor. (reconhecimento interno);
- Acrescentar novas tarefas e mais difíceis, não executadas anteriormente. (desenvolvimento e aprendizagem);
- Atribuir tarefas específicas ou especializadas a cada um dos empregados, permitindo-lhes que se tornem peritos. (responsabilidade, desenvolvimento e progresso).

Concluindo, ao optar pela carreira do magistério, seja em que nível for, é preciso que se esteja consciente de sua escolha. A motivação não é externa, nenhum fator extrínseco pode gerar o interesse por algo que, de saída, não agrada nem atrai a atenção. Porém, em virtude das políticas públicas que desvalorizam salários e cargos; do constante ataque sofrido pelos profissionais da educação, por parte da imprensa e de outras entidades como FMI, FIESP, Instituto Ayrton Senna, e outras fundações privadas que intervêm na escola pública sem diálogo com docentes, resultando em formas de controle de conteúdos e métodos que impedem a criatividade e a liberdade de cátedra, a profissão docente se torna desmotivante. Recentemente, com a implantação do NEM (Novo Ensino Médio) e seus itinerários, os docentes se tornaram apenas reprodutores de conteúdos pré-estabelecidos, e este é o principal fator de desmotivação como veremos adiante.

Fatores de motivação docente: conteúdos e métodos

Nossa perspectiva é a de que os conteúdos e métodos debatidos na vasta bibliografia sobre ensino de filosofia nos permite vislumbrar os elementos constitutivos e fundamentais da motivação para o trabalho. Decidir quais serão os

conteúdos da disciplina e de cada aula é exercer a criatividade, assim como quais métodos didáticos serão utilizados para levar os conteúdos à turma.

No caso do ensino de filosofia, os fatores de motivação foram em larga medida teorizados, sendo que sempre novas teorias surgem o que é motiva novas gerações. Além, obviamente, do fator intrínseco, gostar de filosofia e de ensinar filosofia, os fatores mais determinantes me parece ser: métodos e conteúdos. Como se ensina, para quem, e o quê.

Métodos

No trabalho de formação docente em ensino de filosofia vemos alunos e alunas bastante motivadas em preparar aulas. Aqui fazemos um corte estratégico para não considerar a realidade desmotivadamente da carreira docente, mas aquele momento no qual docentes começam a imaginar como serão suas aulas.

Uma observação importante é a de que nosso objetivo na didática ou na metodologia do ensino de filosofia é trabalhar na perspectiva de repertórios, ou seja, não dizemos que existe um único método ou uma única abordagem didática possível e treinamos os e as alunas neste método. Nosso objetivo é demonstrar e experimentar um repertório de métodos para que discentes possam, desde o estágio até assumirem suas turmas, encontrar os métodos de ensino com os quais se sentem mais à vontade.

A utilização de filmes, poemas, games, textos filosóficos. Alguns tendem mais ao uso de imagens, outros de canções, outros, ainda em demonstrações em esquemas ou mapas conceituais; teatro, debates, rodas de conversa são frequentes nos planos de aula que nos entregam. A proposição de atividades práticas criativas é um fator de motivação no sentido proposto por Dejours, um trabalho livremente elaborado e assumido faz com que o momento posterior à execução do trabalho, no nosso caso, aulas, seja mais satisfatório do que o momento anterior, o da elaboração [novamente, insistindo que estamos desconsiderando todo o processo de desqualificação do trabalho docente, uma suspensão temporária da realidade].

Podemos, por exemplo, adaptar a teoria dos estilos de aprendizagem para os estilos de ensino. Em geral, utilizamos a teoria de Fleming, a VARK há quatro estilos principais de aprendizagem: Visual, Auditivo, Leitura e Escrita e Cinestésico. Ora, se discentes aprendem por seus estilos, quando docentes, também tendem a ensinar a partir destes mesmos estilos. Por exemplo, docentes cinestésicos, tenderão a fazer debates, peças de teatro, seminários, olimpíadas de filosofia; docentes visuais utilizarão muitos filmes e imagens; docentes auditivos, canções, leituras em voz alta; docentes leitura e escrita farão, principalmente, análises detalhadíssimas de textos. Estes são apenas alguns exemplos e logo nos vem à memória. Docentes e discentes combinam mais de um estilo e, portanto, realizam atividades criativas de todos os estilos.

É neste sentido que o famoso posfácio de Victor Goldschmidt *Tempo histórico e tempo lógico na abordagem de sistemas filosóficos* ainda é um texto de grande valia para a formação docente. Evidentemente, não deve ser tomado como uma camisa de força para a criação de aulas, artigos, dissertações, teses etc., na verdade, numa mentalidade unidimensional, até mesmo textos de Paulo Freire podem virar regra inquebrantável. Dito isso, apontamos algumas percepções de Goldschmidt sobre o trabalho com filosofia que são de grande valia para a formação docente. Este é o trecho mais conhecido:

Parece que haveria duas maneiras distintas de interpretar um sistema; ele pode ser interrogado, seja sobre sua verdade, seja sobre sua origem; pode-se pedir-lhe que dê razões, ou buscar suas causas. Mas, nos dois casos, considera-se ele, sobretudo, como um conjunto de teses, de dogmata. O primeiro método, que se pode chamar dogmático, aceita, sob ressalva, a pretensão dos dogmas a serem verdadeiros, e não separa a léxis (A. Lalande) da crença; o segundo, que se pode chamar genético, considera os dogmas como efeitos, sintomas, de que o historiador deverá escrever a etiologia (fatos econômicos e políticos, constituição fisiológica do autor, suas leituras, sua biografia intelectual ou espiritual etc.) (Goldschmidt, 1963, p. 139).

Assim, entendemos que uma parte do trabalho docente é ensinar os conceitos filosóficos, presentes nas obras e, a outra parte, dar oportunidade para que alunas e alunos reflitam sobre as questões atuais. Não tenho certeza se o objetivo é produzir conceitos, como atividade fim, mas com certeza, reflitem criticamente sobre, como dissemos, as questões atuais. Acreditamos que o estruturalismo não deve ser visto como o único caminho a ser seguido, antes disso, investigar os fundamentos teóricos e metodológicos sobre o trabalho de docentes de filosofia (de todos os níveis de ensino) é muito importante para aprofundarmos as noções de didática de filosofia, sem a pretensão de oferecer receitas prontas.

É importante observar, ainda, que a reflexão de Goldschmidt não foi feita com o objetivo de estudar o *ensino de filosofia*, mas a *pesquisa* em filosofia e, em especial, a pesquisa no nível superior. Por isso, nossa adaptação terá um deslocamento acentuado da pesquisa para o ensino, mas quanto ao nível, acreditamos que as informações aqui apresentadas podem ser úteis a todos os níveis de ensino, pois não se refere a nenhum em particular. Por fim, há outras questões no excerto de Goldschmidt que poderiam interessar, mas por limites de espaço para um artigo se torna inviável, neste momento, aprofundarmos essa análise.

Há outras propostas teórico-metodológicas, mas, a nosso ver, elas ainda não estão tão consolidadas quanto a de Goldschmidt, pois, via de regra, o que se tem é a apresentação de propostas metodológicas para o “ensinar a filosofar” na perspectiva de diferentes filósofos: Sócrates, Nietzsche, Deleuze, Sartre, Kant, Marx, entre outros, desta forma por fim, haveria tantas propostas metodológicas quantos são os filósofos. Não se trata, portanto, da questão sobre o que ou por quê ensinamos filosofia, mas como, as possibilidades metodológicas.

Conteúdo

Como os conteúdos da filosofia se tornam fatores de motivação? Essa questão parece ser muito complexa, mas na verdade, a resposta é muito simples: a escolha dos conteúdos já faz parte, e talvez seja o principal elemento do processo de criatividade das aulas. Como vimos com Dejours, a possibilidade de escolher e organizar livremente seus é, juntamente com o método, o principal fator motivacional à docência. Esta liberdade deverá ser considerada em relação às instituições nas quais trabalhamos, docentes não são mônadas soltas no processo escolar ou acadêmico. Contudo, o ideal é que a liberdade de cátedra nos permita um elevado grau de liberdade, em relação, como dissemos, à instituição na qual trabalhamos.

Da mesma forma que em pesquisa acabamos por escolher um tema que se tornará eixo, na docência, também escolhemos este eixo. Em outros trabalhos há discussões sobre os eixos orientadores do conteúdo, ou seja, quais são as perspectivas pelas quais orientaremos nosso planejamento. Via de regra, assinalam-se três eixos: o histórico, por área e por temas. Em resumo, o eixo histórico toma como referência uma cronologia de filósofos e filósofas acompanhando a dinâmica de suas obras; o eixo por área, toma como referências as grandes e tradicionais áreas da filosofia, como a metafísica, teoria do conhecimento, filosofia da ciência, ética, filosofia política, estética e outras; por fim, o eixo temas é o mais aberto às possibilidades, pois a abordagem por temas leva, necessariamente às áreas e às histórias da filosofia, por exemplo, a liberdade, a verdade, a felicidade, o belo. Há, para alguns autores, uma possibilidade que seria o eixo problemático, sua proposta é tomar como referência a problematização para organizar os conteúdos. Quanto à esta proposta, discordamos de seu estatuto de eixo ordenador do conteúdo, pois a problematização é um método didático, que é funcional para qualquer área do saber e não da filosofia especificamente, como os outros três eixos acima apontados.

Portanto, se futuros ou futuras docentes vão planejar suas aulas, os conteúdos serão um dos fatores de motivação das suas carreiras. Neste caso, se já vimos o “como” e o “o quê” ensinar, isto é, método e conteúdo, agora trata-se de uma questão de posicionamento quanto aos motivos de se ensinar filosofia, o “por quê”, por exemplo, alguns terão como referência o papel político da filosofia como uma forma de defender a democracia, a filosofia no processo de formação do cidadão crítico; ou o interesse dos trabalhadores, deslindando as artimanhas da ideologia burguesa quem mantém o controle ideológico dos aparelhos de Estado; ou ainda, a importância da filosofia na formação da pessoa, em sua subjetividade e liberdade em face à sociedade opressora, com seus dispositivos de controle.

Neste sentido, a importância da filosofia para debater os temas éticos da nossa sociedade nos leva a um fator extremamente importante: a identidade.

Identidade, decolonialidade e conteúdos

Tocaremos num ponto delicado das tais questões atuais que afetam tanto discentes, quanto docentes, da educação básica ou do ensino superior: a decolonialidade. Como afirma Sueli Carneiro, desde o título de sua tese *Dispositivo de racialidade, a construção do outro como não ser, como fundamento do ser* (2023) é parte da mentalidade eurocêntrica desconstruir o outro para construir-se a si mesmo. Portanto, não se trata de negar o ser do pensamento eurocêntrico, mas afirmar nosso pensamento a partir de nossos próprios questionamentos e respostas. A decolonialidade não reproduz o comportamento predatório da filosofia ocidental que é, por excelência, epistemicida.

Porém, podemos nos perguntar, quem tem medo da decolonialidade? Perguntamos pelo medo, porque toda forma de resistência à decolonialidade, seja com ironias ou tentativas de teorização com fundamentos racistas, reflete uma resistência ao direito do outro ser e pensar sua existência por conta própria. O dispositivo de racialidade quer manter o negro subalterno ao pensamento branco europeu. Nas palavras de Carneiro: “A racialidade é compreendida como noção produtora de um campo ontológico, um campo epistemológico e um campo de poder, conformando, portanto, saberes, poderes e modos de subjetivação cuja articulação institui um dispositivo de poder” (p. 40-41).

Com naturalidade assume-se que a História da Filosofia é a história da filosofia europeia; que a filosofia nasceu na Grécia; e que somente se faz filosofia em grego e alemão. A nosso ver a filosofia é um fenômeno humano, tal como a literatura, a matemática, as formas econômicas, a arte e outros fenômenos da cultura humana. Desta forma, não podemos usar o termo História da Filosofia no singular, mas sempre no plural: histórias da filosofia. É preciso reconhecer que outras culturas, por diversos meios, também produzem pensamento filosófico e, apenas porque não são eurocentradas, não perdem seu valor epistemológico.

No final das contas, e não poucas vezes, nos perguntamos por que estamos estudando as questões e as soluções filosóficas do tempo do filósofo. Precisamos fazer eruditos estudos para entender o contexto social, político e cultural em que viveram para compreender a profundidade de seus conceitos (o método etiológico de Goldschmidt). Quando se trata de ministrar aulas sobre este conteúdo, então adentramos no problema da contextualização, bastante discutido no âmbito da didática da filosofia. Tal problema é ainda mais complexo quando somente muito de longe, as questões vividas pelos filósofos dizem a respeito ao nosso próprio tempo.

Por esta razão, esta é uma das nossas teses, há tanta evasão nos cursos de filosofia e tanto desinteresse no ensino médio: a absoluta desconexão entre o que apresentamos com história da filosofia e o que discentes e docentes vivem no cotidiano. Uma vez que docentes são treinados em cursos superiores monolíticos em que falar de filosofia é falar da história europeia da filosofia, ficam mesmo sem qualquer ferramenta metodológica para abordar as questões atuais que docentes e discentes vivem. Nós não aprendemos nada além de estudar o filósofo (aqui posso usar o gênero masculino como espelho desta realidade) e seus estudiosos (também no masculino) vivenciam.

Tal situação é extremamente injusta, afinal, não há qualquer obra filosófica que não tenha sido produzida para responder às questões de seu tempo, sejam questões éticas, políticas, epistemológicas, estéticas etc. todas as obras são respostas. A nós, estudantes e docentes do hemisfério sul, cabe apenas estudar a realidade do outro, negando a nossa realidade em seu valor ontológico e a nossa capacidade de filosofar sobre nosso tempo, portanto nossa capacidade epistemológica.

Um dos fatores mais fortes de desmotivação, é, portanto, estudar a realidade do outro sendo que a nossa está passando diante das nossas janelas da sala de aula, nos pátios, corredores, salas de professores e na rua.

Dentro deste contexto de falta de identidade também podemos inserir a ausência de filósofos negro, mas por que isso? Não há, por acaso pensadores negros? Aprofundando ainda mais a questão da identidade, nos chama a atenção a ausência de filósofas, cujas obras serão analisadas no mesmo nível epistemológico que os filósofos homens. Esta ausência de filósofas e filósofos, negros e negras, transparece nas propostas das disciplinas de filosofia no nível superior, na quantidade de pesquisas e nas referências bibliográficas.

Recentemente a ANPOF acolheu estas reivindicações, ainda não completamente, e criou grupos de trabalho sobre raça, gênero, mulheres na história da filosofia. Tais grupos visam incentivar pesquisas que deem espaço para outras realidades que não do pensamento patriarcal branco. Este movimento é fruto das inquietações frente à naturalidade com que considerávamos (incluo-me complementemente) que a história da filosofia era resultado da coletânea de homens brancos europeus.

Aspecto relacional

O último fator motivacional que analisaremos neste trabalho é algo que se encontra principalmente no campo dos sentimentos e que resultará em ações para a construção da carreira, a resposta à pergunta: que tipo de docente queremos ser? Tal questão nasce da nossa vivência como alunos e alunas submetidos a docentes que apresentam pouca ou nenhuma preocupação didática e ética frente às turmas. Também, da vivência em turmas nas quais docentes faziam questão de dar boas aulas e tratar toda a turma com respeito e equidade.

Ainda que seja estranho, num artigo sobre filosofia, tratarmos da questão da importância dos sentimentos para o direcionamento das nossas ações no mundo, nas conversas com colegas docentes, podemos perceber que estas memórias são fundamentais para a construção da carreira docente. Aqueles que sucumbem ao ressentimento e se consideram ontológica, cultural e epistemologicamente superiores aos discentes e outros docentes, reproduzem comportamentos autoritários na sala de aula, típicos da educação bancária tão bem descrita por Paulo Freire. Não escondem por trás de seu autoritarismo uma suposta competência como pesquisador que os incita à desprezar a prática docente, mas apenas a própria insegurança dos conhecimentos que advoga ter.

Em uma obra coletiva recente, a equipe organizadora destacou a importância das memórias e afetos para os saberes docentes tratando do tema a partir da ideia de que ser docente, por mais erudito que se possa ser, é ainda uma escolha que derivou de saberes e afetos. Diz a equipe:

“Memórias: trajetões, afetos e saberes” delineia a trajetória formativa, política e afetiva dos autores, reunidos sob uma modalidade discursiva memorialística e/ou ensaística para dizer dos seus caminhos formativos que aqui se juntaram para escrever “a muitas mãos” o traçado singular de uma travessia que, embora distinta (cada um de nós movido por sua afetação no sentido deleuziano), possui em sua configuração essencial a eleição pela docência (2023, p. 10)

Indo para o final das reflexões deste item, não podemos deixar de citar algumas passagens que se nos apresentam estas outras perspectivas de modo a reivindicar, para nós também, o direito de filosofar.

Há propostas pedagógicas que são, claramente, ecos de vozes que a filosofia tradicional tentou silenciar. Em ambos os casos, as propostas pedagógicas são construídas a partir de outros referenciais teóricos que fazem sentido, não somente à concepção filosófica do e da autora, mas principalmente a partir das vivências. Na obra *Cuidado, Escola!* (1987) a equipe de organização nos advertia de que as escolas exigiam que deixássemos nossa vida, nosso modo de falar e de pensar fora de seus muros, pois ali, seria apresentado um mudo superior e sempre certo. Refiro-me à ilustração nas páginas 44 e 45.

A primeira citação é da obra *Pedagogia das encruzilhadas* (2017) na qual o autor destaca o papel da decolonialidade não apenas como discurso, mas como ação prática. Em suma, pode-se falar da importância de autores e autoras negras e indígenas, homens e mulheres, mas estão presentes em nossas referências? Se estão, aparecem efetivamente em nossas aulas? Ou figuram apenas em discursos?

Assim, a decolonialidade deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social na vida

comum. A princípio, esse é um desafio que está lançado? Devemos estar atentos às ciladas do *fetichismo conceitual* para não perdermos de vista o histórico e o horizonte de luta que nos abrem caminhos. A decolonialidade como um ato de resiliência e transgressão, é, logo, uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário (Rodrigues Júnior, 2017, p. 32).

Por outro lado, também observamos com Cristiane Dias, em sua dissertação, *Por uma pedagogia Hip-Hop: o uso da linguagem do corpo e do movimento para a construção da identidade negra e periférica (2018)* que as expressões estéticas de jovens de periferia são geralmente silenciadas como formas de arte menores, sem valor epistemológico e estético. Este tipo de silenciamento é um grande fator de desmotivação - lembrando da teoria de Herzberg em que se indica a falta de reconhecimento como um desses fatores - tanto para discentes, quanto docentes. Especialmente no caso da estética ainda há uma forte submissão colonizada, em que só é possível discutir arte, a partir da experiência europeia e das reflexões de alguns filósofos. Assim, Dias não somente observa a importância da cultura *Hip-Hop*, mas ainda destaca o hip-hop feminista lembrando que mesmo entre os excluídos ainda o fenômeno do machismo também oprime as mulheres negras. Em suas palavras:

Desse modo, o *Hip-Hop* tem servido como arma de combate à violência contra as mulheres pretas periféricas, sendo um agente multiplicador de todo o conceito a respeito do feminismo das pretas, podendo exercer um papel fundamental em se tratando de políticas públicas para as mulheres negras no contexto dessa cultura.

Por sua vez, o movimento *Hip-Hop* faz dos jovens sujeitos portadores de uma cultura específica, criadora de sentidos e práticas culturais locais/globais, um espaço de fala. Por fim, repensar o lugar onde a juventude pode discutir essas questões a respeito das dimensões éticas, culturais, educacionais, sociais de uma sociedade democrática seria a escola, porém existem lacunas entre os jovens e a educação (2018, p. 103).

Citamos estes exemplos da área de educação, pois cremos que o ponto de vista de quem está priorizando a formação docente pode nos alertar, nos cursos de filosofia, bacharelado e licenciatura, que a insistência numa perspectiva colonizada de pensamento e práticas filosóficas, leva à exclusão e evasão discente e, portanto, futuros e futuras docentes.

Conclusões

Neste artigo tivemos por objetivo apresentar os fatores que conduzem à motivação docente. Entendendo por motivação um impulso interno, que não pode ser estimulado, em nenhuma hipótese, externamente. Ninguém motiva ninguém, é o conceito fundamental que nos levou às reflexões ora apresentadas. No entanto, como é um tema muito amplo, procuramos nos dedicar à motivação docente para o ensino de filosofia, especificamente. Métodos, conteúdos, identidade de gênero, racial, cultural são fatores fundamentais para a motivação de docentes, que refletem também nas turmas discentes, pois a filosofia deixa de ser apenas apresentação de situações filosóficas, políticas e éticas do outro, para ser, também, a experiência de refletir sobre a própria realidade. Este outro, por sua vez, também deve ser motivo de identidade: filósofas negras, negros, filósofas mulheres, filósofos e filósofas indígenas, orientais. Não são apenas opções à filosofia europeia,

mas conteúdos urgentes, sob pena de, mesmo com títulos de pós-doutorado, apresentarmos um pensamento subalterno heterônimo.

Referências

ARCHER, E. O Mito da Motivação. *In*: BERGAMINI, C. W.; CODA, R. (Org.). **Psicodinâmica da Vida Organizacional**. São Paulo: Atlas, 1997.

CARDOSO, Camila. R.; CARRIJO, Fabiana. R.; OLIVEIRA, Manoel M. **Memórias**: trajetos, afetos e saberes. Curitiba: CRV, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. São Paulo: Zahar, 2023.

DEJOURS, Cristophe. **Psicodinâmica do trabalho**. Tradução de Ideli Domingues. São Paulo: Atlas, 1994.

DIAS, Cristiane Correia. **Por uma pedagogia Hip-Hop**: o uso da linguagem do corpo e do movimento para a construção da identidade negra e periférica. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2018.

FLEMING, N. D. **Teaching and learning styles**: VARK strategies. Christchurch, New Zealand: N. D. Fleming, 2001.

GOLDSCHMIDT, V. **A Religião de Platão**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

HARPER, Babbete; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel D.; OLIVEIRA, ROSISKA, D. **Cuidado, Escola!**

RODRIGUES JÚNIOR, Luiz Rufino. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2017.

Recebido em: 03/2024
Aprovado em: 05/2024