

ENSINO DE FILOSOFIA E RELAÇÃO PEDAGÓGICA: QUANDO O OFÍCIO DE PROFESSOR/A É PRODUZIR UM ENCONTRO PEDAGÓGICO

**PHILOSOPHY TEACHING AND THE PEDAGOGICAL RELATIONSHIP: WHEN THE
OFFICE OF TEACHER IS TO PRODUCE THE PEDAGOGICAL ENCOUNTER**

Willian Xavier Lopes¹

Resumo:

Este texto é derivado da apresentação realizada no evento “VII Encontro Nacional do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar: pensar o campo, filosofar o ensino” da ANPOF. Neste trabalho, vamos delinear aspectos de uma pesquisa inicial de mestrado que investiga as interlocuções entre a relação professor/a-aluno/a e o ensino de Filosofia. O objetivo central deste artigo é discorrer sobre tópicos fundamentais de referência teórica, a saber: o contexto de emergência do pragmatismo educacional que não favorece as condições para o encontro pedagógico; a proposição de que a autoridade do/a professor/a se assenta em produzir, na perspectiva artesanal, a relação pedagógica para inserir os/as alunos/as na Obra da humanidade. Ademais, abordamos esta proposição no contexto do ensino de Filosofia, na qual vamos intuir que o estabelecimento da relação pedagógica passa pela produção de um problema filosófico-pedagógico. Por último, concluímos a artesanaria no ensino de Filosofia depende da ação do/a professor/a, em orientar-se tanto como um/a filósofo/a que estabelece relações consigo, com o mundo e com o Outro, quanto a compreensão de que a sua atividade de ensino, na oficina da sala de aula, produz Filosofia.

Palavras-chave: Artesania; Autoridade Docente; Ensino de Filosofia; Relação Pedagógica.

Abstract:

This text is derived from the presentation made at the ANPOF event “VII Encontro Nacional do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar: pensar o campo, filosofar o ensino”. In this paper, we will outline some aspects of an initial postgraduate research project investigating the interlocutions between the teacher-student relationship and philosophy teaching. The main objective of this article is to discuss fundamental topics of theoretical reference, namely: the context of the emergence of educational pragmatism that does not favor the conditions for the pedagogical encounter; the proposition that the teacher's authority is based on producing, from an artisanal perspective, the pedagogical relationship to insert students into the Work of humanity. Furthermore, we address this proposition in the context of philosophy teaching, in which we realize that the establishment of the pedagogical relationship involves the production of a philosophical-pedagogical problem. Finally, we conclude that craftsmanship in philosophy teaching depends on the actions of the teacher, orienting him/herself both as a philosopher who establishes relationships with him/herself, with the world and with the Other, and understanding that his/her teaching activity, in the classroom workshop, produces philosophy.

Keywords: Artesania; Pedagogical Relationship; Philosophy Teaching; Teaching Authority.

¹ Licenciado em Filosofia e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em “Filosofia, Cultura e Educação” (FILJEM/CNPq). E-mail: willian.xavier@acad.ufsm.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4771212057251215>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5233-1175>.

Primeiras palavras: uma pesquisa em (des)construção

O presente texto teve origem na apresentação de uma proposta de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), no evento “VII Encontro Nacional do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar: pensar o campo, filosofar o ensino” da ANPOF², ocorrido em agosto de 2023 em Santa Maria/RS. O conteúdo deste texto não se limita ao que foi apresentado anteriormente, mas aborda as novas compreensões e movimentos adquiridos no decorrer da própria pesquisa. Em um primeiro momento, o nosso³ interesse era compreender a intersecção entre o ensino de Filosofia e o ofício de professor/a, considerando a existência de novas relações pedagógicas no contexto contemporâneo, tendo como base as mudanças ocorridas a partir do que foi chamado de Reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC/2018⁴. O objetivo inicial da pesquisa pretendia compreender e analisar se a partir dos novos discursos educacionais, junto com a diluição da Filosofia como disciplina escolar, poderia incidir no fazer cotidiano dos/as professores/as das escolas.

Pessoalmente, o envolvimento pela temática da relação pedagógica e as possíveis interlocuções com o ensino de Filosofia⁵, deriva da minha própria experiência de estágio no curso de Licenciatura em Filosofia. Neste espaço, a intenção era conduzir na sala de aula uma espécie de laboratório onde todos assumissem a responsabilidade com os estudos propostos, e paralelamente, concebessem a Filosofia como um arcabouço conceitual (e prático) que nos oferecesse as condições para pensarmos nossos próprios problemas. Foi diante disso que percebi alguns efeitos na minha relação com os/as estudantes. Em determinado momento da minha prática docente na escola, ao invés de tencionar para um engajamento entre eu, alunos/as e a matéria filosófica, havia aparentemente uma dúvida acerca da autoridade da matéria, ou da filosofia como um saber empreendido na concretude da vida. Compreendi que havia pouco espaço comum entre nós, havia pouca fricção inter-relacional entre eu (professor) e os/as alunos/as, por mais que inovasse em aspectos didáticos, oferecesse recursos didáticos alternativos na sala de aula e construísse aulas mais dinâmicas, me parecia que esse ‘espaço curto’ impossibilitava um ‘tatear’ didático-filosófico entre eu os/as alunos/as e o próprio conteúdo filosófico.

Esse sentimento me causava um incômodo; em determinado momento questioneei se a docência era pra mim. Conforme alguns relatos semelhantes de colegas docentes de estágio, percebi que é um efeito geral, a fluidez e a aceleração nas relações é uma propriedade contemporânea, e junto com isso, o descentramento do/a sujeito contemporâneo impede uma relação atenciosa com o

² A Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) foi fundada em 1983 durante uma reunião sobre a pesquisa em Filosofia, ocorrida em Brasília. Conferir em: <https://anpof.org.br/anpof/historico-da-anpof>. Acesso: 30 abr. 2024.

³ O uso da escrita em primeira pessoa do plural é para comunicar que as decisões referentes à pesquisa foram tomadas em conjunto com a minha orientadora, Professora Dr^a Elisete Medianeira Tomazetti.

⁴ A imposição da Lei 13.415/2017 pela Medida Provisória 746/2016, junto com a última versão da Base Nacional Comum Curricular (2018) dão forma para o que entendemos como o Novo Ensino Médio. Tal momento para a Filosofia na Educação Básica é movido por implicações sobre ensinar e aprender por competências, não há mais um corpo de saberes necessários à compreensão, antes necessita mobilizar competências nos estudantes.

⁵ Ao longo deste texto, frequentemente, utilizo o termo “ensino de Filosofia” para me referir às práticas de ensino e aprendizagem em Filosofia na Educação Básica, ademais, utilizarei o termo “Ensino de Filosofia” para me referir a uma área específica de conhecimento.

estudo. Tal problemática era maior que a particularidade da minha experiência, e cabia, como futuro docente, tentar desvendá-la.

Em algum ponto, a nossa pesquisa justifica-se na interconexão entre a proposição de determinadas políticas educacionais e a sua emergência num contexto contemporâneo. Entretanto, já nos primeiros movimentos da pesquisa, foi possível observar que não seria possível apreendermos as condições necessárias para contemplar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma política que influencia em novas relações pedagógicas, tendo em vista a gama de estudos e investigações que abrangem este documento normativo, em um tempo tão diminuto como o mestrado. Através dessa adversidade, optamos por alterar o documento que seria objeto de análise: no lugar da BNCC decidimos pela escolha do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCG/EM)⁶ como um documento que gerencia o currículo das escolas, pois “estabelece possibilidades, horizontes, metas, finalidades, perspectivas, sobre a *práxis* educacional” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 15). Nessa outra dimensão da pesquisa o documento se torna objeto de estudo, pois define os conhecimentos e as competências necessárias para cada Componente Curricular, tendo como base um determinado espaço e território, bem como as possíveis diretrizes que incidem nas aulas de Filosofia, em especial na produção da relação pedagógica professor/a-aluno/a.

Do mesmo modo, como vimos, o RCG/EM se apresenta como um documento orientador da educação ao responder determinadas perguntas. Por exemplo, “o quê” é objeto de ensino?; “quando” e “como” determinado fenômeno educativo é importante?; “para quem” e “para onde” o processo de ensino é dedicado? (Rio Grande do Sul, 2021, p. 15). A inferência dessas questões – fundamentado em outras normativas – orientam como os/as professores/as devem projetar as suas práticas pedagógicas na sala de aula, e conseqüentemente, inferem sobre uma relação específica com os/as alunos/as.

Este indício está expresso na *Parte 1* do documento, intitulado “Princípios Orientadores do Referencial Curricular Gaúcho”, onde encontramos um pressuposto, demasiado interessante, ao situar os/as professores/as e alunos/as como agentes iguais na ação educativa. Quer dizer, são artífices da produção do conhecimento ao compreender “os/as professores/as como pesquisador/a e produtor/a de saberes” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 20, §1, grifos meus) e, ao mesmo tempo, o/a aluno/a como um protagonista no próprio processo formativo, ou seja, “um processo de ensino [...] que coloque o estudante como **ator principal** [...] protagonista da sua aprendizagem.” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 20, §5, grifo meu). Outrora, os/as autores/as dedicados a redigir o RCG/EM indicam que a proposta do ensino médio gaúcho se apoia numa educação emancipatória, na perspectiva freireana, onde “estimula professores e estudantes a transformar o ambiente da sala de aula [...] conscientes da sua condição de atores e atrizes” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 20, §5). Essa abordagem, à primeira vista, sugere que há uma igualdade entre alunos/as e professores/as ao compartilharem o mesmo nível de importância no processo de ensino e aprendizagem, que ao nosso ver, indicam implicações para pensar a ação educativa na sala de aula, especialmente no ensino de Filosofia.

⁶ A implementação do que chamamos de Reforma do Ensino Médio (REM), passa pelo processo de reedição das matrizes curriculares no âmbito de cada Estado. Em 2021, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) publicou a Portaria N^o 350, dispondo a matriz curricular do Ensino Médio.

Os objetivos (objetos na bagagem) de uma pesquisa que caminha

Os rumos da minha pesquisa me conduziram até este ponto, onde foi possível observar que em determinado contexto educacional, referente a relação pedagógica, a ênfase da ação educativa varia, ora centrando-se no professor/a, ora no/a aluno/a, ora no mundo (matéria). Desde o evento ocorrido no inverno de Santa Maria/RS, novos caminhos foram traçados, enquanto outros caminhos foram desfeitos. A jornada (da pesquisa) continua agora com outros sentidos e significados a serem trilhados, entretanto, ainda com os mesmos objetos na bagagem, a saber: o que são as coisas do/a professor/a (a natureza da responsabilidade pedagógica), como se estabelece uma relação pedagógica e, mais especificamente, como esta se produz no ensino de Filosofia. No entanto, os indícios das políticas educacionais contemporâneas não serão tratadas nesse texto, antes, coube apenas mencioná-las a fim de indicar alguns pressupostos da relação entre professores/as e alunos/as.

Compreendo a produção da relação pedagógica como um artefato humano, como fruto de uma artesanaria⁷, uma vez que professores/as e alunos/as comportam um espaço – constituído na escola e na sala de aula – comum de pensamento, exercitam os saberes e as heranças que nos é comum por ordinário. Além disso, nos engajamos ao habitar um mesmo lugar porque necessitamos dar a atenção à matéria, para lidarmos com as coisas deste mundo. Deste modo, entendo que o espaço da intersubjetividade é a essência do encontro pedagógico, é uma relação específica com o Outro e com o mundo. Gilberto Oliari (2021) nos indica para essa perspectiva, quando nos assinala que a relação pedagógica é uma obra artesanal, produzida pelo/a professor/a no íterim ‘escola - sala de aula’ com o/a aluno/a, para isso “demanda uma passagem para o tempo do Outro” (2021, p. 106) isto é, necessita que o/a professor/a transcenda o seu próprio mundo, para que o mundo do Outro (aluno/a) apareça. Dessa maneira, o ofício de professor/a (que é o que oferece uma autenticidade aos/as professores/as) refere-se por uma maneira própria e singular ao produzir (no sentido artesanal) uma relação com os seus/as alunos/as, ou seja, esta forma da relação “[...] está intimamente ligada ao modo como o/a professor/a cria conexões consigo mesmo, com os/as alunos/as e com os conteúdos” e essa relação é uma artesanaria “pois se refere ao modo singular, subjetivo, de como o/a professor/a em sua singularidade compreende seu papel na sociedade” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 110).

O principal objetivo deste texto é partir da proposição de que a relação professor/a-aluno/a é fruto de uma Obra, é a artesanaria entre uma tríade de iguais – professores/as, alunos/as e mundo –, contudo, o seu tensionamento passa pela voz do/a professor/a. Ao habitarem um espaço comum de pensamento estes conseguem lidar com os artefatos do mundo comum, na oficina da sala de aula. E, conjuntamente, nos colocamos para pensar a ideia mencionada acima dentro da própria literatura do Ensino de Filosofia, quer dizer, o empreendimento neste texto é considerar as interlocuções existentes entre a relação pedagógica e a relação pedagógica para o Ensino de Filosofia, tendo como pressuposto a

⁷ Estou pensando na artesanaria pela imagem das práticas dos artesãos nas suas oficinas, na cultura pré-industrial, onde através das mãos de uma pessoa se construíam um material com valor técnico (e simbólico), pois o artesão despendia tempo em demorar-se na coisa para que ficasse ‘bem feita’. Também penso a artesanaria no sentido do texto, como um constante processo de repetição e criação, em que é preciso sempre empregar um movimento cíclico, em retornar às coisas mesmas para que possa fazer sentido a sua prática no tempo presente.

existência de uma produção (filosófica-pedagógica) singular do professor/a.

Para encontrar caminhos em relação a proposição acima, se faz necessário em um primeiro movimento abordar o diagnóstico de um contexto educacional que não favorece as condições para o encontro pedagógico. No segundo momento, vamos apresentar algumas maneiras de conceber a relação pedagógica, e, por mais que consideramos uma relação entre iguais, tentaremos defender uma concepção de que o tensionamento da relação, bem como a responsabilidade pelas coisas do mundo, passam pela autoridade do/a professor/a. No terceiro movimento, ao considerarmos o Ensino de Filosofia como uma subárea filosófica em ascensão, o labor será compreender a existência de uma artesanaria específica para relação pedagógica no ensino de Filosofia ou, ainda, conceber a relação pedagógica como um ‘problema filosófico-pedagógico’.

Contexto educacional contemporâneo e a diluição da relação pedagógica

Antes de tudo, vamos tratar da diluição da disciplina Filosofia ao visualizarmos este fenômeno na sua história recente. A história do ensino de Filosofia no contexto brasileiro é dinâmica, marcada pelas variações entre seu apogeu e seus declínios, entre a sua ausência e sua presença na Educação Básica. Em 2008 – o apogeu – a disciplina Filosofia se torna obrigatória nos currículos do Ensino Médio pela Lei nº 11.684/08. Tal momento é marcado por uma dupla face: do ensino de Filosofia na escola, onde havia uma necessidade de professores/as específicos/as da disciplina para atuarem no Ensino Médio, pela produção de livros, materiais e recursos didáticos, etc. E a outra face, em relação ao Ensino de Filosofia como um campo de conhecimento e reivindicação de uma cidadania filosófica. Em 2016 começa o seu declínio, o governo brasileiro reformula o currículo escolar por meio da Medida Provisória (M.P 746/2016), que resultou na promulgação da lei nº 13.415/ 2017. Através dessas normativas, e com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (2018), os espaços da Filosofia no currículo escolar foram modificados. Ela deixa de ser uma disciplina obrigatória, como foi até 2016, e passa a ser denominada como *estudos e práticas*, compondo a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A influência da flexibilização nas práticas pedagógicas nos apontam que a Filosofia deverá ser movimentada para além de suas habilidades específicas; deverá, portanto, entrar em diálogo com as outras áreas do conhecimento. Este trabalho e os possíveis impactos para as relações pedagógicas ainda não conhecemos.

Esse fator não está desvinculado do seu contexto de surgimento, a desvalorização das humanidades emerge de um recente caráter pragmático da educação, em que necessita descortinar a matéria e apontar a sua contribuição para o *know-how* em detrimento do *know-ledge*⁸. Significa que o valor do ensino não está mais imbricado na generosidade da matéria em si, mas na mobilização da matéria para alguma coisa. O indicativo nessa pesquisa inicial é que a dissolução da disciplina, tal como o paradigma do valor do ensino centrado unicamente na prática, representa mudanças significativas no trabalho de professores/as de Filosofia.

Da mesma maneira, pensamos em relação ao discurso contemporâneo que se estabeleceu na educação e que produz uma mudança significativa no trabalho pedagógico. O qual é constituído em diversas formas de enunciados sobre ensinar

⁸ Atualmente aponta-se o valor da educação apenas no imperativo “saber-como”, em detrimento do “saber-que”.

e aprender, incorporando na linguagem pedagógica algumas expressões-chaves, tais como: eficiência, qualidade, desempenho, significativo, motivação, aprendizagem, etc. A emergência desses enunciados faz parte de uma mudança paradigmática no campo educacional, em que é caracterizado como uma *revolução copernicana da educação* (Tozzi *et al. apud* Rodrigo, 2009, p. 22). Na revolução copernicana o centro da ação educativa não é mais o ensino, mas a própria aprendizagem; não mais centrado na figura do/a professor/a e na transmissibilidade de seu conteúdo, mas uma prática pedagógica centrada no aprendente; não mais na captação e memorização dos conhecimentos, mas fundamentada na capacidade de mobilizar os conhecimentos aprendidos em práticas e habilidades, em operacionalizações manuais e de pensamento. Segundo Lídia Maria Rodrigo (2009, p. 22), “a educação escolar deixou, então, de gravitar em torno da sabedoria do mestre que ensina, tendo o seu ponto referencial mais fundamental nas carências do/a aluno/a que aprende”. No campo filosófico, referente a esta mudança paradigmática, é o pressuposto de que só existe ensinabilidade na presença do/a aluno/a, é a indissociabilidade de, junto com ensino do conteúdo filosófico, a mobilização para torná-lo uma ação, um movimento, isto significa mobilizar a matéria filosófica para fora de si mesma.

Em relação a este contexto, o trabalho pedagógico ganha outras dimensões de sentido. Antes o/a professor/a tinha uma função específica – era o responsável pelo ensino, pois dominava o conhecimento e o transmitia –, assumia a tarefa de propiciar a aprendizagem dos/as estudantes, ancorado na metanarrativa de emancipação dos sujeitos. Agora⁹, prioriza-se o estímulo de aprendizagem de habilidades e competências, em que esse/a mesmo/a professor/a, – que antes tinha uma disciplina como matéria do seu ato de estudo, pesquisa e ensino – precisa ser multifacetado, ou seja, diante desse contexto brasileiro, tem que estar a par da grande Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a qual também é matéria do seu fazer pedagógico.

Esses fatores são fundamentais para pensar a problemática da pesquisa, em que diante dos discursos ancorados na crítica da autoridade do/a professor/a (e da escola) e a partir do contexto que as políticas educacionais impõe – da flexibilidade do trabalho docente, da necessidade de inovação (motivação), e da exigência de uma heterogeneidade da prática pedagógica –, podemos visualizar a hipótese que no mundo contemporâneo há uma outra configuração da relação pedagógica professor/a-aluno/a: uma relação flexível, com ampla fluidez de contato, menos comprometida, menos engajada, etc.

Paula Sibilía (2012, p. 75), nos dá um indício dessa desmobilização ao situar como se constituíram as formas de subjetividade na modernidade, bem como a incompatibilidade com as implicações tecnológicas da contemporaneidade. Isso decorre pelas “mudanças nas estruturas mentais das novas gerações” com a exposição maior às informações visuais e auditivas, em detrimento da dinâmica das informações verbais e escritas. Junto com isso, se vê um esgotamento de uma subjetividade pedagógica em detrimento de uma subjetividade midiática, Sibilía (2012), citando Corea (2010), afirma:

Em vez da interioridade e da concentração requeridas pelo discurso pedagógico, o discurso midiático requer exterioridade e descentramento: recebo informações que não chego a interiorizar – a prova é que, um minuto

⁹ A expressão refere-se ao contexto das práticas pedagógicas sob as orientações da Base Nacional Comum Curricular (2018)

depois de ter mudado de canal, já não lembro mais o que vi – e devo estar submetido à maior diversidade possível de estímulos: visuais, auditivos, táteis, gustativos (Corea; Lewkowicz, 2010, *apud* SIBILIA, 2012, p. 77).

É diante dessa incompatibilidade – aos modos de ser e estar na contemporaneidade –, entre o que se exige na estrutura escolar e as características da formação de novas subjetividades mediáticas que ocorre o “desmantelamento da lógica disciplinar” (Sibilia, 2012, p. 78) e os inúmeros desencontros e frustrações do ambiente escolar, nesses “salões esvaziados nos quais ocorrem desencontros e fracassos” (Sibilia, 2012, p. 79). Mas não se esgota nisso, esta incompatibilidade não se dá apenas nas indisposições de corpos em um espaço (ainda) disciplinar, mas deriva da não habilitação de um espaço comum de pensamento, implica professores/as e alunos/as não disporem mais de um engajamento inter-relacional com a matéria do mundo.

Penso que este diagnóstico sob o olhar das práticas pedagógicas no ensino de Filosofia, senão problemático, é catastrófico. Tendo em consideração que a Filosofia é um encontro em que dois entes comportam um espaço comum para arrancar a Filosofia do plano privado e colocá-la sob o plano público. Penso a prática filosófica como Walter Kohan (2017) pensa o gênero da escrita, em que

Os pensamentos se imbricam, se contagiam, se infectam, um e outro saem diferentes do encontro, de outra maneira, sem poder já pensar o que pensavam antes da experiência do encontro ou, pelo menos, sem poder fazê-lo do modo como antes faziam. [...] Assim se vai gerando pensamento: nesse diálogo inconcluso e infinito, exercício constante de leitura e escrita que descortina ao pensamento novos caminhos a serem habitados (Kohan, 2017, p. 21-22).

Entendo, deste modo, nestes tempos de dispersão, de desatenção e de fluidez, tempos inapropriados para o encontro, para a escrita, para a leitura e para a Filosofia. Tempos em que não se cultiva o cuidado e responsabilidade com o mundo, e que cada vez mais se dilui a relação da humanidade com o mundo (e com a natureza), com outras palavras, não há mais um compartilhamento de um espaço real de pensamento que potencialize uma experiência com/no mundo.

Pensar a relação professor/a-aluno a luz de uma Obra: entre a singularidade do/ aluno/a e a responsabilidade pedagógica do/a professor/a

As diversas manifestações humanas, bem como as demasiadas referências de como se expressar, agir e se dispor num espaço social é manifesto no próprio campo cultural. Ora, é neste lugar que desde pequenos nos intentam situar e nos instruir. Inserir os novos no mundo é um trabalho que cabe sempre aos adultos, estes têm um papel explícito em proporcionar as condições para que os novos possam vislumbrar um mundo repleto de sentidos e significados, de práticas e saberes sociais, da Arte, da Música, da Filosofia, da Ciência, enfim.

Compreendo este arcabouço de saberes acumulados pela humanidade como uma Obra, é um tipo de monumento (material e imaterial) que ao longo da história, os homens e as mulheres vão apropriando-se dela e lapidando-a com as suas próprias mãos, conforme as exigências que o contexto impõe. A Obra, “é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana”, é uma condição humana de *mundanidade* (Arendt, 2007, p. 15). Assim, esta Obra é a matéria de estudo e de um fazer na escola, é o sentido pelo qual os/as professores/as e os/as alunos/as se encontram.

Neste ponto, a natureza da prática educativa é permeada por uma responsabilidade ética do/a professor/a. Esta ética não é a utilitária, por exemplo, oriento a minha prática pedagógica determinando um fim-último, ensino Filosofia – unicamente – para que no futuro o/a aluno/a adquira habilidades argumentativas, ou para que adote uma postura crítica frente a alguns assuntos. Compreendo a ética que está permeada nas formas de ser professor/a do mesmo modo que Freire (2002, p. 20) denomina a “ética universal do ser humano”, ou seja, nas palavras do educador, é “uma vocação ontológica para o ser mais” e isso significa que o ser humano não é um objeto que se constitui socialmente *a priori* na História. Esta ontologia referida produz uma “natureza de estar sendo”, e na perspectiva freiriana, isto possibilita a presença do artefato humano no mundo como algo original e singular.

Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. [...] Presença de que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe (Freire, 2002, p. 20).

Possuir a capacidade de consciência da presença no mundo é incompreensível sem a capacidade da própria construção dessa presença. Ao possuir o entendimento da condição de mover-se no mundo de forma autônoma é possível entender também que há pressupostos éticos inalienáveis. O/a professor/a carrega consigo a responsabilidade pedagógica de tencionar nos seus/as alunos/as não que sejam presenças, mas que, ao se colocarem como sujeitos do mundo, possam construir a sua capacidade de situar-se nele. De outro modo, a responsabilidade pedagógica do/a professor não está atrelada apenas em função da sua capacidade em instruir (treinar) os seus alunos/as em relação a sua matéria/disciplina, mas sim na possibilidade de construção de dispositivos que conduzam os sujeitos a olharem para si mesmos e para sua atuação no mundo, ou seja, oferecer as condições para que os estudantes desenvolvam suas capacidades de avaliar, julgar, romper, etc, como um processo (auto) formativo.

Em seu texto célebre, intitulado “*A crise na Educação*” (2009), Hannah Arendt – embora seu objeto de argumentações seja o contexto educacional norte americano –, nos oferece algumas contribuições para pensar o assunto ‘professor-aluno’. Das suas contribuições, a primeira é que a educação na sua essência possibilita um novo nascimento no mundo, é conduzir para o aparecimento de um novo objeto no mundo, singular e próprio, é “o fato de que seres nascem para o mundo” (Arendt, 2009, p. 223). Esse nascimento está imbricado com a condição humana de agir, sendo o agir a atividade que se dá na interação com os outros, é a “atividade que se exerce entre os homens” e que “corresponde à condição humana da pluralidade” (Arendt, 2007, p. 15, §4).

Deste modo, a escola produz o segundo nascimento aos estudantes, é através desse espaço que os/as alunos/as são introduzidos/as no mundo, nesse sentido a escola é um entre-lugares, é um dispositivo que permite uma travessia entre o mundo e o mundo comum¹⁰, entre o mundo e a própria criança. A função do/a professor/a, ao assumir sua responsabilidade pelas coisas do mundo comum, é inserir os *recém-chegados* na matéria do mundo (Arendt, 2009, p. 243) Neste

¹⁰ Compreendo como mundo o sentido usual em que damos para este lugar na qual habitamos materialmente, já o mundo comum uma artificialidade humana, repleto de sentidos e significados.

ponto, a ação educativa está tensionada – referente a tríade da relação pedagógica – mais ao lado do professor/a, pois é a autoridade e o sujeito na qual age a fim de apresentar o mundo para as crianças.

Já nas compressões de Paulo Freire é difícil marcar o que ‘pesa’ mais para o ato educativo quando referente à nossa tríade: professores/as, alunos/as e mundo. Veja, na sua obra “*Pedagogia da Autonomia*” (2002), é proferida a ideia que o processo educacional se dá entre iguais, ou seja, o processo educativo é uma *forma*, mediado pelo *objeto cognoscível*. Este objeto é o objeto na qual a educação transformadora se apropria para produzir conhecimento, o que possibilita a superação da contradição entre professores/as e alunos/as. Tal assertiva é representada assim: ao invés de considerar que o/a aluno/a é *objeto* de formação, e é formado por um sujeito (professor/a) que lhe forma, é necessário considerar desde início do processo que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. É nesta nem tão dicotômica relação em que “não há docência sem discência” e conforme reforça o autor, “[...] as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (Freire, 2002, p. 25).

Referente a relação pedagógica notamos que há certas aproximações entre os pensadores. Em relação às aproximações, conseguimos vislumbrar a ideia de esperança no novo. Freire considera as mulheres e os homens como seres históricos e inacabados, o inacabamento opera na possibilidade do novo surgir, em criarmos coisas novas e em nos situarmos novamente num mundo novo, de tal forma que se faz necessário “saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente” (Freire, 2002, p. 31). Já com Arendt, a possibilidade de renovação do mundo significa os pressupostos não do mundo dos adultos, mas do próprio mundo dos mais novos, pois se encontram na potência do vir-a-ser. O/a professor/a para ambos, não pode ser concebido como um mero transmissor de conteúdos, mas na medida em que novos fenômenos aparecem entre nós, necessita o próprio/a professor – para além de bem versado no seu assunto – adotar uma postura estético/existencial, de escuta, de atenção para situar os alunos/as a viverem no mundo. Penso que o que há incomum entre Freire e Arendt é uma razão explicadora como emancipação na relação pedagógica. A seguir damos atenção a esta ideia.

A explicação aqui apresentada não deve ser entendida por uma mera descrição, pensamos na esfera política do ato de explicar alguma coisa a alguém. Quando explico, quem detém a palavra pública sou eu, pois explico de acordo com o meu próprio juízo (inteligência) uma proposição do mundo. Quem recebe a expressão pública, por mais resistente que pareça, ainda está subjugado pela palavra do Outro. Assim, a razão explicadora pressupõe uma desigualdade entre dois entes, é uma relação hierárquica. Quem ensina, ensina algo a alguém. Portanto, quem ensina apresenta a sua própria inteligência como superior à inteligência daquele que aprende.

Para Rancière, por exemplo, é fundamental o/a professor/a pressupor que a igualdade se dá no início (da relação pedagógica) e não no decorrer do processo educativo. O princípio da experiência do outro (a alteridade) implica uma ignorância política de perceber que ao mundo do Outro não lhe falta nada, “é necessário que o mestre ignore, sobretudo, a desigualdade das inteligências; é preciso um mestre que não explique e que parta, ao contrário, do princípio da igualdade das inteligências” (Rancière, 2003, p. 190-192 *apud* Kohan, 2007, p. 44). Nesse sentido, o mestre ignorante – ilustrado sob personagem de Jacotot – por Rancière nos causa um paradoxo em pensar os pressupostos da autoridade

pedagógica. A igualdade, neste caso, deve ser vista com um princípio educacional e não como um fim último da educação. Ao sustentar que a igualdade é um *telos*¹¹, “acaba legitimando e fortalecendo a desigualdade da qual parte, cada vez que diz que busca a igualdade” (Kohan, 2007, p. 45).

As posições entre os autores e a aurora em diálogo são dicotômicas. Para Paulo Freire não há distinção entre educação e política, considera o ato de ensinar, bem como a educação sob a forma de emancipação e desconstrução social, significa que professores/es e alunos/as compõem um espaço comum e movem-se para uma emancipação em conjunto. Para Arendt é inadmissível conceber o pressuposto de igualdade entre adultos e crianças. O adulto, quando age no mundo, comunica uma palavra pública, faz política. A criança, ao contrário, não deve comprometer-se ainda com o mundo dos adultos, e por isso não há – no mundo da criança – a possibilidade de expressão pública, a criança ao habitar a escola, está protegida pelo mundo pré-político. Para Rancière, contudo, o *mestre ignorante* deve pressupor a igualdade de inteligências desde o início para que a emancipação se dê individualmente, assim, suspende-se a dicotomia professores/as e alunos/as tendo como princípio a própria igualdade.

Não tenho a intenção de esgotar essa questão, mas sim de situar o papel assumido pelos atores das relações pedagógicas diante da Obra da humanidade. Considero que na contemporaneidade, ambos os sujeitos estão cada vez mais perdendo suas identidades e atribuições de artífices capazes de manipular a matéria como um trabalho genuinamente humano. Tanto alunos/as quanto professores/as estão sendo domados sob a égide das aprendizagens significativas, da busca pela qualidade e eficiência, da procura incessante por desempenho. A revolução copernicana na educação, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que reconhece a igualdade do/a aluno/a como um sujeito protagonista do processo formativo – ao transferi-lo como epicentro da ação educativa –, ao colocá-lo na posição em que maneja a matéria com as próprias mãos, também cria a obsolescência do papel dos/as professores/as e da sua própria produção pedagógica (o conteúdo em si). Quer dizer, a vagueza da figura do/a professor/a (e da escola) e os seus artefatos (a matéria) para a ação educativa, implica numa pobreza de experiência formativa ao próprio aluno/a.

No entanto, ao considerarmos a preservação e defesa da continuidade da herança produzida pela humanidade, é fundamental reconhecermos que o processo educacional (e a ação educativa) ocorre através da responsabilidade assumida dos mais velhos em inserir os recém-chegados nesse mundo comum, o que possibilitaria, portanto, a durabilidade das instituições e dos sentidos comuns por ordinário. De acordo com Arendt, a conservação “faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa” (Arendt, 2009, p. 242), pode ser, no entanto, a proteção do mundo da criança contra o mundo do adulto, ou do mundo da escola contra o mundo da utilidade prática. De todo modo, é na responsabilidade da proteção pelo mundo comum que se assenta a autoridade do/a professor/a, é o que legitima o tensionamento no processo de ensino e aprendizagem aos recém chegados – é a autoridade que comunica a criança: “Isso é o nosso mundo.” (Arendt, 2009, p. 239)

Para finalizar esta seção, o que demarca a autoridade de professor/a é a sua relação específica com o mundo e com o mundo da vida, é pensar o trabalho do/a professor/a como o ofício do estudo. À medida que vai à padaria, vai ao cinema, vai

¹¹ Concepção ontológica de progresso no tempo, de um fim último, de um propósito.

à escola, e no transitar entre diversos espaços da vida, não deixa de ser quem é, ou seja, é uma *forma* própria que faz o/a professor/a ser professor/a. Adiante conduzimos essa perspectiva para o ensino de Filosofia.

A artesanian filosófica-pedagógica como constructo da relação pedagógica no ensino de Filosofia

Para pensarmos uma vida embasada num *ethos* filosófico¹², relembramos a Sócrates como um mestre que faz da sua vida uma escola filosófica. O mestre Sócrates ao exercer a Filosofia centrado numa relação com o *não-saber* (ignorância), convoca e interroga o outro a justificar o seu modo de vida filosófico. Para o *mestre* então, a filosofia é um exercício, “não se refere à filosofia com um substantivo, como algo pronto, conhecido, terminado ou consagrado, mas como algo que se faz, que é praticado, vivido” (Kohan, 2017, p. 103). Nessa perspectiva, o mestre – na concepção socrática – é um ente que não pode viver sem a afetação do outro, sem que esse outro se exponha ao não-saber. Deste modo, a forma de se relacionar com a filosofia nascida em Sócrates é a filosofia como uma vida educadora, em que “o filósofo não pode não ter vocação pedagógica” (Kohan, 2017, p. 105). Nesta seção, exploramos a relação pedagógica, constituída de uma prática educativa e como um problema filosófico.

Em “*O ensino de filosofia como um problema filosófico*” (2009) Cerletti nos convida – na posição de docentes em filosofia – a tomarmos identidade de pensadores/as e sujeitos de produção filosófica para fundamentarmos nossas próprias concepções de ensino. Em vista disso, uma didática filosófica vai ser sustentada a partir de uma “construção subjetiva” (Cerletti, 2009, p. 8), uma vez que nos interpela não como *sujeitos-outros* na produção desse ensino, “mas como filósofos e filósofas que recriam a própria didática em função das condições em que devem ensinar” (Cerletti, 2009, 10). Como consequência da necessidade de um ensinar situado, juntamente, nos invoca a pensar sobre nossa própria formação e sobre nossa vida, por isso “ensinar a filosofia” perpassa por muitas questões que nos interrogam: o que é ensinar?; o que é filosofia?; quem ensina?; quem é o sujeito do ensino?; ensinar o que?. É por essas questões, que antes de tudo, o ensino de filosofia é um problema genuinamente filosófico.

Frente às questões acima, uma das imagens que a Filosofia poderia nos passar é a do seu fazer público em detrimento de um fazer privado, é concebê-la, desde o início do processo, o mundo do outro como ponto de partida. Por conseguinte, o movimento da ação educativa em Filosofia excede o controle exato do que o/a professor/a pretende ensinar, onde está substanciada no que o outro não sabe (ou na sua inteligência inferior, no sentido de Rancière). O ensinar a filosofar, está embutido no que o outro pensa e sabe, na sua condição de sujeito histórico e social. todavia, a situação limítrofe do ensinar e aprender em Filosofia é ser uma *tarefa compartilhada*, “ensinar filosofia é dar um lugar ao pensamento do outro” (Cerletti, 2009, p. 87), significa que o ensino de Filosofia não é exclusivamente a transmissão da herança desse saber, isto “emudece o filosofar”. O filosofar, na medida em que apreende ‘quem’ é o sujeito do ensino, torna-se o objeto filosófico uma ação, um movimento, uma expressão, quase sempre alicerçado no argumentar, problematizar, conceituar, distinguir, criticar, entre outros. Por essa razão que a Filosofia se constrói no diálogo, no encontro com o

¹² Referência a modos específicos de se relacionar com a Filosofia, que indica algumas práticas que não relega a posição de um sujeito situado (o Eu) e da personalidade na prática filosófica.

mundo do Outro,

Ensinar significa retirar a filosofia do mundo privado e exclusivo de uns poucos para colocá-la aos olhos de todos, na construção coletiva de um espaço público. Por certo [...] cada um escolherá se filosofa ou não, mas deve saber que *pode* fazê-lo [...] E, nisso, o professor tem uma tarefa fundamental em **estimular a vontade** (Cerletti, 2009, p. 87, §3, grifos meus)

Diante desse encontro cada vez mais difícil, atualmente, é fundamental que o/a professor/a promova uma atitude filosófica, é a partir disso que o desejo pelo filosofar possa nascer, é um desdobramento filosófico “em que professores e alunos compõem um espaço comum de pensamento.” (Cerletti, 2009, p. 19).

De acordo com o diálogo entre os autores, foi possível perceber que o tensionamento da relação professor/a-aluno/a é atribuído a responsabilidade pedagógica do/a próprio/a professor/a. No ensino de Filosofia, este engajamento passa pelo modo de relação com a própria experiência filosófica (em situar-se filosoficamente no mundo) e, simultaneamente, necessita transcender o próprio mundo para visualizar a manifestação do mundo do Outro. Esta artesanaria diz respeito a provocar uma atenção à Obra, ou melhor, de atribuir interesse, abrir para o mundo, trazer à vida, formar. Nesse movimento significa “criar interesse dos/as alunos/as em algo, trata-se do exato momento em que algo fora de seu mundo, fora de sua interioridade, passa a existir também nele/a mesmo/a” (Oliari, 2021, p. 70). Esta artesanaria no ensino de Filosofia incide na oficina da sala de aula, porque tanto alunos/as como professores/as são agentes artífices de produção filosófica, quer dizer, no engajamento desse espaço comum de pensamento (no espaço da imanência deleuzeana) os sujeitos (professores/as e alunos/as) não são meros reprodutores de Filosofia, mas são agentes de produção filosófica, estão na sala de aula para ‘lidar’ com alguma coisa já existente, mas na intenção de criar coisas novas, com a Filosofia. A existência dessa oficina depende de uma postura (ofício) do/a professor/a.

No texto intitulado “*Filosofia, filósofo, professor de filosofia*” (2013), Izilda Johanson nos provoca pensar a correlação entre a figura do/a professor/a e a do/a filósofo/a, a indissociabilidade entre o seu ensino e a atividade filosófica. O conteúdo (a Obra) e a forma de relacionar com este são determinantes para a prática do/a professor/a e da atividade filosófica, pois o trabalho do/a professor/a contribui para o/a filósofo/a que se é, ou seja, a maneira como o/a professor/a se relaciona com a disciplina de Filosofia determina como se entende a própria atividade filosófica. Nessa acepção, a autora se aproxima de Lyotard (1986) em relação ao ensinar e o filosofar, e, de acordo com essa posição, professores/as devem cumprir o papel de inserir os/as alunos/as no *curso filosófico*, assim

[...] a atividade filosófica exige do/a professor/a de filosofia que refaça a cada curso o caminho do filosofar desde o seu início, isto é, desde o ponto em que nada está dado inteiramente [...] É preciso, pois, que o/a professor/a de filosofia retome essa chamada “infância do espírito” [...] e que se abra em meio a esse campo de indeterminação ao trabalho de construção, de organização e, neste sentido, de invenção (Lyotard, 1986, *apud* Johanson, 2013, p. 57, grifos meus)

Não há como pôr em movimento a criação do filosofar sem praticar ‘ensaios’, ou melhor, na atividade filosófica o/a professor/a se expõe a seus ensinamentos, pois “não há como interrogar um assunto sem ser interrogado por ele” (Johanson, 2013, pp. 57-58). Esse movimento é o reatar um espaço da

‘infância do espírito’, e penso, que uma das atividades do/a professor/a-filósofo/a é trazer os/as alunos/as para habitar esse espaço, e, ainda, a filosofar consigo.

Para finalizar, a relação pedagógica no ensino de Filosofia é submersa pela própria prática da atividade filosófica, pelo filosofar. Este filosofar não é um processo de criação do inexistente, mas emerge de uma relação do/a professor/a e do/a aluno/a com os artefatos humanos. No entanto, o estabelecimento da relação pedagógica está fundamentada em saberes tanto das ciências da pedagogia quanto dos problemas filosóficos. Destarte, conseguimos delinear que há indícios de uma relação pedagógica específica para o Ensino de Filosofia, e que se estabelece num ‘problema filosófico-pedagógico’. Professores/as e alunos/as são sujeitos (iguais) de criação, mas desempenham papéis diferentes, e diante de um contexto de desvanecimento dos encontros, ambos estão soterrados pelo pragmatismo educacional contemporâneo.

Últimas palavras: uma pesquisa que caminha

Compreendo a pesquisa pelo constante movimento de construção e desconstrução. Conforme o caminhar com artefatos antigos na mochila, e de acordo com o andar em lugares distintos, também recolhemos os ‘galhos’ e os ‘cacos’ no caminho, até chegar um momento em que não cabe mais nada, é preciso fazer escolhas: o que fica (da jornada) para o futuro?

Neste texto, olhamos para a relação pedagógica sob o plano de uma artefatos filosófica-pedagógica, assim, professores/as e alunos/as são agentes na produção do conhecimento filosófico na oficina da sala de aula, pois impregnam no filosofar dois movimentos sincrônicos: o da preservação e o da criação. O primeiro trata de inserir os jovens num mundo em que já existe, sob a tutela da herança material e imaterial da humanidade (Obra). O segundo, um movimento de criação de novos artefatos, de um mundo que ainda não existe, é um fazer pedagógico no ainda *não-pensado*, onde emerge da própria necessidade de criação, de exercitar, de comunicar um mundo novo. O seu tensionamento depende da postura do/a professor/a em assumir a sua autoridade frente a matéria, pois ao mesmo tempo em que é ‘bem versado’ no seu assunto e vive uma vida filosófica, traz o/a aluno/a para viver essa vida consigo.

O problema que nos acomete, é que vivemos num contexto educacional contemporâneo em que não há espaço para os sujeitos da relação pedagógica. A dicotomia entre o que se exige na estrutura escolar – do centramento do estudo – e as novas formas de subjetividade produzidas pela sociedade informacional – do descentramento e fluidez de informações – causam uma incompatibilidade entre o que se espera das juventudes e a funcionalidade da instituição escola. Ademais, se desvanece o canal pelo qual os atores se comunicam, se dissolve o terreno de um espaço comum de pensamento.

Estas circunstâncias, penso eu, são os principais elementos que nos causam preocupações sobre as práticas educativas atualmente. Como dialogar, ensinar e aprender diante de tais desafios? Como engajar o/a aluno/a para filosofar comigo? Como velar pela durabilidade da relação professor/a-aluno/a? Como superar a obsolescência do/a professor/a e da escola?

Não foi o objetivo deste trabalho esgotar tais questões, mas sim enunciá-las para mostrar um indicativo de debate na comunidade acadêmica. A fim de empreender um olhar para as práticas pedagógicas desde o ‘chão’ da escola, os desdobramentos da pesquisa proposta é compreender de perto as relações pedagógicas entre professores/as e alunos/as nas aulas de Filosofia, em

determinadas escolas da rede pública de ensino. Neste artigo, embora tenhamos discutido concepções e pressupostos teóricos sobre o tema referido, o nosso empreendimento, daqui pra frente, é olharmos para a concretude das relações nas escolas, é uma aposta que sob a investigação do cotidiano escolar, novas compreensões poderão surgir. A jornada segue com os mesmos objetos na mochila, mas com a aposta que novos fenômenos poderão surgir.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro Barbosa. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. SENADO FEDERAL. Secretaria legislativa do senado Federal. **Medida Provisória nº 746 de 2016**. Brasília, 2016.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e terra, 2002 (Coleção Leitura).
- JOHANSON, Izilda. Filosofia, filósofo, professor de filosofia. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 55-62, 2013.
- KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- OLIARI, Gilberto. **Ofício de professor/a: artesanias da relação pedagógica escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2021.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Disponível em: <https://curriculo.educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

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