

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. Nele delineamos aspectos que dizem respeito às interlocuções entre a relação professor/a-aluno/a e o ensino de Filosofia. Seu objetivo central é tecer considerações iniciais sobre o que é e como se dá a relação pedagógica na aula de filosofia no ensino médio. Discorreremos sobre alguns temas importantes, a saber: o contexto educacional que não favorece as condições para o encontro pedagógico; a proposição de que a autoridade do/a professor/a se assenta em produzir (artesanaria) a relação pedagógica para inserir os/as estudantes na Obra da humanidade. Ademais, abordamos a proposição que a artesanaria da relação pedagógica no ensino de filosofia deriva da conservação e criação com a matéria filosófica. Concluímos que a relação pedagógica no ensino de filosofia depende da ação do/a professor/a-filósofo/a, em orientar-se tanto como sujeito 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 it, we outline aspects that concern the interlocutions between the teacher-student relationship and philosophy teaching. Its central objective is to make initial considerations about what the pedagogical relationship is and how it takes place in high school philosophy classes. We discuss some important themes, namely: the educational context that does not favor the conditions for the pedagogical encounter; the proposition that the teacher's authority is based on producing (artisanship) the pedagogical relationship in order to insert the students into the Work of humanity. In addition, we address the proposition that the artisanship of the pedagogical relationship in the teaching of philosophy derives from conservation and creation with the philosophical subject. We conclude that the pedagogical relationship in the teaching of philosophy depends on the actions of the philosopher-teacher, orienting him/herself both as a subject 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: o (des) encontro pedagógico

O presente texto é parte das reflexões iniciais de minha pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Foi apresentado no “VII Encontro Nacional do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar: pensar o campo, filosofar o ensino”, ocorrido em agosto de 2023 em Santa Maria/RS.

O envolvimento com a temática *relação pedagógica* e as possíveis interlocuções com o campo do ensino de filosofia deriva de minha experiência de estágio na disciplina de filosofia, no Ensino Médio. Naquele contexto, minha intenção era constituir na sala de aula uma espécie de laboratório onde os/as estudantes assumissem a responsabilidade pelas atividades propostas e concebessem a filosofia como um arcabouço conceitual (e prático) que oferece condições para pensar os próprios problemas. No entanto, percebi pouco engajamento dos/as estudantes e uma relação precária entre mim e eles/as, mesmo que eu inovasse em aspectos didáticos, oferecesse recursos didáticos alternativos e construísse aulas mais dinâmicas. Apenas parcialmente consegui mobilizar sua atenção e seu interesse pelo estudo da matéria filosófica. Tinha a percepção de que não habitávamos um plano de pensamento comum, seja porque, aparentemente não havia disposição para as aulas, seja porque não ocorreu a compreensão de filosofia que eu intentava oferecer – como filosofia engajada na vida. Em decorrência de tal experiência docente postulei como um indício explicativo para tal situação: as vidas juvenis imersas nas tecnologias digitais, pautada pelo consumismo, conflui com que tem se denominado de economia da atenção – dispersão (Sibilia, 2012). Seus efeitos nas aulas de filosofia ficaram evidentes pela dificuldade em se demorarem na leitura de textos de filosofia e na indisposição à reflexão necessária para a atividade filosófica.

O objetivo de criar a aula como laboratório no qual os/as estudantes/as assumissem o papel de sujeitos do exercício filosófico, durante o estágio, não se concretizou. Esta concepção pedagógica concebe o espaço da aula não apenas centrado na iniciativa do/a professor/a, mas sustentada em uma relação conjunta com os/as estudantes. Compreendo que o objetivo da aula de filosofia na escola não seja formar filósofos/as no sentido estrito, mas em grande medida constituir a experiência de pensar filosoficamente, como propõe Silvio Gallo e Renata Aspis (2009, p. 41): “[...] todos os alunos [...] nas aulas de filosofia precisam fazer a experiência de lidar com a filosofia”. Por isso, a aula de filosofia é concebida como uma *oficina*, como um *laboratório*, na qual se ‘trabalha’ com a filosofia.

Ao adotar essa concepção metodológica acerca do ensino de filosofia e diante da experiência de desencontro com os/as estudantes, surgiu o impulso para uma investigação mais profunda sobre as razões desse fenômeno, que pode ser expressa na pergunta: como podemos estabelecer uma relação pedagógica com os/as estudantes a fim de possibilitar a atenção para o estudo da herança filosófica e a experiência filosófica?

O conceito de relação pedagógica é polissêmico². No cotidiano da escola ocorrem, simultaneamente, uma gama de outras interações: a relação entre

² Para exemplificar, quando realizamos a busca por relações pedagógicas no “Thesaurus Brasileiro da Educação”, encontramos uma série de ramificações acerca de termos possíveis para relações. Por exemplo: “Relação Aluno-Colegas”; “Relação Aluno-Escola”; “Relação Pais-Alunos”; “Relação Pais-Escola”; e finalmente “Relação Professor-Aluno”. Disponível em: <https://vocabularyserver.com/brased/index.php?tema=6826&/relacoes-pedagogicas>

professores/as, a relação dos/as professores/as com os/as coordenadores/as pedagógicos e demais profissionais técnicos e gestão escolar; há também relações entre os/as próprios/as estudantes. Todavia, neste texto, nos interessa a relação específica entre professor/a e estudantes no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da sala de aula, isto é, a relação entre aquele/a que *ensina algo a alguém*.

O caráter triádico do ensino é expresso na fórmula: “X ensina algo a alguém” (Passmore, 1986, p. 39, tradução minha). Por essa razão, o que compõe o ensino é a invariante presença de todos os entes no processo educativo, ou seja, a presença de ‘X’ que ensina, de ‘algo’ a ser ensinado, e do ‘alguém’ a quem se ensina. Algumas teorias educacionais situam o foco da ação educativa em “X”, naquele que sabe e transmite o conhecimento para outrem; já outras concepções situam no “algo” a ser ensinado, isto é, a ação educativa está orientado para o valor do conteúdo; já outras teorias expressam que o processo educacional deve ser direcionado no “alguém” do ensino, de forma que o foco é o próprio estudante.

Na contemporaneidade o discurso escolar enuncia como objetivo do ensino a realização de aprendizagens; o foco da ação educativa deve ser a mobilização de um fazer dos/as estudantes. Conseqüentemente, o/a professor/a, responsável pelo ensino é transformado apenas na mera figura de mediador e ‘instrutor’ pedagógico. Este fenômeno é problemático porque qualquer movimento que inverta esta lógica é taxado de inadequado e, também pela necessidade de uma prática pedagógica ‘motivadora’ e ‘interessante’, baseada no conforto para o aprendente, impregnada pela ideia de que aprender tenha que ser algo divertido, transformando a aprendizagem em um insumo atraente, satisfatório, (Sibilia, 2012, p. 82-83), fundamentado no consumo excessivo de positividade da nossa sociedade atual. Em tal circunstância, o professor/a e a sua matéria ficam calcados frente a uma ação educativa voltada apenas no objetivo do aprendizado.

Neste texto compreendo que a existência da relação pedagógica é fruto de uma artesanaria, onde supõe a presença do professor/a, alunos/a e mundo. Contudo, a relação decorre pela maneira própria como o/a professor/a se relaciona com os saberes filosóficos, por ocupar um espaço de pensamento que permite pautar os artefatos do mundo, na oficina da sala de aula.

A relação pedagógica é fruto de uma artesanaria³, uma vez que professor/a e alunos/as habitam um espaço – constituído na escola e na sala de aula – comum de pensamento, se acercam dos saberes e das heranças legadas pelas gerações anteriores. Saberes e heranças que na escola se transformam em matéria e disciplina. É nesse espaço escolar que são constituídas relações intersubjetivas; a essência do encontro pedagógico é uma relação específica com o Outro e com o mundo. Gilberto Oliari, (2021) nos indica que a relação pedagógica é uma obra artesanal, produzida pelo/a professor/a na ‘escola - sala de aula’ com o/a aluno/a. Para que tal relação se estabeleça é necessário “uma passagem para o tempo do Outro” (2021, p. 106), isto é, 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 é uma maneira própria e singular de produzir (no sentido artesanal)

³ Estou pensando a artesanaria através da ‘imagem’ das práticas dos artesãos nas suas oficinas, na cultura pré-industrial, onde através das mãos de uma pessoa se construía 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 como um constante processo de repetição e criação, em que é preciso empregar um movimento cíclico, em retornar às coisas mesmas para que possa fazer sentido a sua prática no presente. (Gallo; Aspis, 2009). A oficina, nesse sentido, é uma instituição da sociedade humana que permite a produção de artefatos para a manutenção e durabilidade da vida (Sennett, 2013, p. 113).

uma relação com os seus/as alunos/as. Esta relação “[...] está intimamente ligada ao modo como o/a professor/a cria conexões consigo mesmo, com os/as alunos/as e com os conteúdos [...]”. Essa relação é artesã, “pois se refere ao modo singular, subjetivo, de como o/a professor/a em sua singularidade compreende seu papel na sociedade.” (Oliari, 2021, p. 110).

A partir destas considerações, o objetivo do presente texto é tecer notas iniciais sobre o que é e como se dá a relação pedagógica no âmbito da aula de filosofia, tendo como requisito para essa relação a existência de uma produção (filosófica-pedagógica) singular do/a professor/a.

Na sequência exploro alguns elementos que não oferecem condições para a efetivação do encontro pedagógico, da relação pedagógica como definida acima. E serão apresentadas algumas maneiras de conceber a relação pedagógica e, por mais que haja a aceitabilidade de uma relação entre iguais, o tensionamento (produção) da relação decorre da responsabilidade pedagógica do/a professor/a. No terceiro movimento, realizamos algumas reflexões sobre a proposição da artesanaria para a relação pedagógica na aula de filosofia.

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. Com a definição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018), os espaços da filosofia no currículo escolar foram modificados. Ela deixa de ser uma disciplina obrigatória e passa a ser alocada na denominação de estudos e práticas e a compor a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nesta condição o ensino de filosofia deve ser movimentado para além de suas habilidades específicas, isto é, o processo educativo em filosofia deve apontar as contribuições da sua matéria (ler, argumentar, problematizar, conceituar) para a vida cotidiana dos/as estudantes, e também entrar em diálogo com as outras áreas do conhecimento, por exemplo, contribuir para “analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais [...]” (Brasil, 2018, p. 562).

Esse contexto repercute também a desvalorização das humanidades e, por conseguinte, a adoção de um caráter pragmático da educação escolar, que implica apontar a contribuição das disciplinas para um *know-how* em detrimento de um *know-ledge*⁴. Significa que o valor do ensino não está mais imbricado na generosidade da matéria em si, mas na sua mobilização para alguma coisa. Assim, temos como pressuposto inicial que este cenário educacional tem produzido mudanças significativas no trabalho de professores/as de filosofia, e igualmente na forma de estabelecer as relações com os/as estudantes.

O discurso educacional contemporâneo vem produzindo mudanças significativas no trabalho pedagógico, ao apresentar em uma nova linguagem pedagógica expressões 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., s/d, apud Rodrigo, 2009, p. 22). Neste giro paradigmático, o centro da ação educativa não está 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 operacionalizações manuais e cognitivas. Essa mudança surge, legitimamente, da necessidade de romper com a monologia⁵ da pedagogia tradicional em desconsiderar o “alguém” do ensino.

Seguindo esse paradigma, Lídia Rodrigo (2009, p. 22), nos diz que “a educação escolar deixou 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 primeiro momento, isto foi fundamental para ensinar filosofia, tendo em vista a necessidade de compreender as bagagens culturais desta camada específica de estudantes que adentrava a escola. Referente a esta mudança, é o pressuposto de que só existe ensino na presença do/a aluno/a, é a indissociabilidade do ensino do conteúdo filosófico e a mobilização para torná-lo uma ação. Significa movimentar a matéria filosófica para fora de si mesma.

Esta questão pode se revelar paradoxal no contexto do ensino de filosofia, visto que ao mesmo tempo em que foi necessário o sujeito aprendente ser exposto ao centro da ação educativa – ao considerar a sua diversidade de saberes – em detrimento ao sujeito que ensina e o conteúdo a ser ensinado, o próprio processo de ensino se tornou obsoleto e perdeu seu caráter formativo, refletindo na mera instrumentalidade do ensino em relação às heranças e saberes situados no passado.

O problema surge não com este movimento inicial, mas com a exacerbação do ensino voltado univocamente para o sujeito que aprende, quer dizer, é descrever o ensino *centrado na criança* em contraposição da sabedoria do/a professor/a e da sua matéria de ensino. O presente fator criou o discurso educacional vigente e produziu a crítica à autoridade docente. Tais discursos estão expressos nas políticas educacionais, a título de exemplo, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem ser tomadas visando o que os/as estudantes precisam “saber” – seja conhecimentos, habilidades, conceitos – e, especialmente do que devem “saber-fazer” (Brasil, 2018,

⁴ Atualmente aponta-se o valor da educação apenas no imperativo “saber-como”, em detrimento do “saber-que”.

⁵ Quero me referir a monologia no campo educacional à perspectiva da ação educativa que é fechada no ator que ensina, não abrindo espaço para o discurso do outro.

p. 13). Para replicar esta capacidade, é necessário “selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas”, também se deve “conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens” (Brasil, 2018, p. 17). Não entraremos na seara de discutir o que é que está sobreposto por ensinar e aprender, mas a partir das normativas que as políticas educacionais impõem – 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: uma relação flexível, com ampla fluidez de contato, menos comprometida e engajada.

Outro fator da desmobilização pedagógica é a incompatibilidade entre estudantes e escola. Paula Sibilia (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 da subjetividade pedagógica em detrimento da subjetividade midiática, pois “o discurso midiático requer exterioridade e descentramento [...] devo estar submetido à maior diversidade possível de estímulos: visuais, auditivos, táteis, gustativos”. (Corea; Lewkowicz, 2010, *apud* Sibilia, 2012, p. 77, grifo meu)

É diante dessa incompatibilidade dos modos de ser e estar na escola, entre o que se exige da estrutura escolar e as características das novas gerações de estudantes, que ocorre o “desmantelamento da lógica disciplinar” (Sibilia, 2012, p. 78.). Segundo a autora, se constata a indisposição dos corpos juvenis em um espaço (ainda) disciplinar e, por conseguinte, da dificuldade de construção de um espaço comum de pensamento, no qual professores/as e alunos/as não se dispõem a um engajamento inter-relacional com a matéria do mundo (as disciplinas). Se estendermos este diagnóstico às práticas pedagógicas no ensino de filosofia, o cenário é também problemático e desafiador. Podemos pensar que a filosofia, para ser ensinada, necessita do encontro entre dois entes, professor/a e estudantes, em um espaço comum; ela deve ser retirada do plano privado e ser colocada no plano público.

Nosso tempo contemporâneo é um tempo de dispersão, de desatenção e de fluidez. É um tempo inapropriado para o encontro, para a escrita, para a leitura – para a filosofia. Nele não se cultiva o cuidado e a responsabilidade para com o mundo, e cada vez mais se dilui a relação dos sujeitos com o mundo (e com a natureza). Cada vez mais não tem sido produzido o compartilhamento de um espaço de pensamento que potencialize uma experiência com/no mundo.

Relação pedagógica e a Obra da humanidade

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 intentam nos situar e nos instruir. Inserir os novos no mundo é um trabalho que cabe sempre aos adultos, estes têm um papel explícito: proporcionar as condições para que os novos possam vislumbrar um mundo repleto de sentidos e significados, de práticas e saberes

como arte, música, filosofia, ciências.

Este arcabouço de saberes acumulados pela humanidade pode ser considerado *Obra*; um tipo de monumento (material e imaterial) que ao longo da história homens e mulheres produziram, apropriando-se e lapidando 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 matéria de estudo na escola; é a razão pela qual professores/as e alunos/as se encontram.

Com base nisso, a natureza da prática educativa se expressa na responsabilidade ética do/a professor/a em compreender a presença de alguém novo no mundo, e não apenas na instrução técnica para o conhecimento. Compreendo a ética que está penetrada nas formas de ser professor/a, como o reconhecimento que a História é tempo da possibilidade e potência do vir-a-ser, da mesma maneira em que Freire (2002, p. 20) denomina a “vocação ontológica para o ser mais”, pois o ser humano não é um objeto que se constitui a priori na História, mas se compreende como sujeito social e histórico. Esta ontologia produz uma “natureza de estar sendo”, e na perspectiva freiriana, 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).

É diante dessa concepção da natureza do humano que o sujeito não deve ser entendido como objeto inanimado do ensino, e pela razão de não ser passivo frente ao conjunto de sentidos e significados que transcorrem no mundo, também não deve ser frente ao espaço pedagógico. 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 (construírem a Presença). De outro modo, a responsabilidade pedagógica do/a professor não está atrelada apenas em função da sua capacidade em instruir os seus alunos/as em relação a sua matéria, mas sim na possibilidade de construção de dispositivos que os conduza a olharem para si mesmos e para sua atuação no mundo. Sua função é oferecer as condições para que os/as estudantes desenvolvam suas capacidades de avaliar, julgar e, assim, assumirem a autoria do inacabamento da sua formação.

Em seu texto célebre, intitulado “*A crise na Educação*” (2009), Hannah Arendt nos oferece algumas contribuições para pensar a relação entre professor/a e estudantes. Uma primeira contribuição diz respeito a considerar que a essência da educação é um novo nascimento para o mundo; promover o aparecimento de um novo ser no mundo, singular e próprio (Arendt, 2009, p. 223). Esse nascimento está imbricado com a condição humana de agir, que se dá na interação com os outros. A ação é a “atividade que se exerce entre os homens” e que “corresponde à condição humana da pluralidade” (Arendt, 2007, p. 15, §4).

Nessa perspectiva arendtiana, a escola produz o segundo nascimento dos/as estudantes; é na escola que são introduzidos/as no mundo. A escola é um entre-lugar; é um dispositivo que permite a travessia do mundo privado e para o mundo comum⁶. 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 ponto, a ação educativa está tensionada, referente a tríade do ensino, mais ao lado da figura do/a professor/a, pois é a autoridade e o sujeito que toma a ação de apresentar o mundo para as crianças.

A crítica à autoridade do/a professor/a advém da inexistência de compreensão da responsabilidade pedagógica para com os mais jovens no mundo. A crítica desenha o vínculo da relação pedagógica sob o tipo amoroso/monológico, em que os sujeitos da relação pedagógica são objetos um do outro. O amor pedagógico é princípio para que a relação entre professores/as e alunos/as aconteça, pois ambos os objetos precisam dispor tanto do desejo de quem ensina, quanto do desejo de quem aprende. Ou seja, quem ensina é detentor da totalidade do saber – elemento desejado – e que, o sujeito do ensino, por sua vez, desprovido deste objeto, deve buscá-lo incessantemente, pois é colocado na posição da ausência (ignorância) desse saber. É uma relação monológica porque é fechada em si mesmo e não permite espaço para que o outro – um terceiro elemento – possa aparecer (Sette, 2014, p. 116).

Já nas compressões de Paulo Freire, (2002, p. 25), percebemos que os sujeitos da relação pedagógica “não se reduzem à condição de objeto, um do outro”, visto que o autor compreende o processo educacional entre iguais, ou seja, a ação pedagógica é uma *forma* entre professores/as e aluno/as, 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 na relação pedagógica. 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.” (Freire, 2002, p. 25), mediado pelo mundo.

Referente a relação pedagógica notamos que há certa aproximação entre Freire e Arendt. O/a professor/a, para ambos, não pode ser concebido como um mero transmissor de conteúdo, mas na medida em que novos fenômenos aparecem entre nós, este necessita – para além de bem versado no seu assunto – adotar uma postura estético/existencial de escuta, de sensibilidade, de atenção e de responsabilidade para situar os alunos/as a viverem no mundo. O mundo, portanto, surge como um novo objeto da relação pedagógica, compondo a fórmula: *professor x aluno x conhecimento* (Oliari, 2021, p. 27). O que há de comum entre Freire e Arendt é a responsabilidade pedagógica do/a professor/a frente à produção da relação pedagógica.

O que proponho, na alçada da educação, é que possamos visualizar uma relação pedagógica que esteja presente na infância do espírito, como espaço de potência e exposição para superar a dicotômica *relação monológica x relação de igualdade*. Para isso a relação pedagógica deve ser concebida para além dos

⁶ O mundo comum é o espaço no qual “[...] adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos [...] preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência.” (Arendt, 2007, p. 65, grifos meus). Constitui-se pela transcendência da morte, pois é uma comunicação dos que já passaram por ele, os que existem e os que ainda virão ao mundo.

extremos: a proposição entre aquele que *sabe* e aquele que *não sabe*; e ao contrário, a compreensão de que ambos sujeitos do ensino estão numa posição simétrica, cuja ordem de saberes está em par de igualdade. Compreendo, diante da comunicação com o mundo, uma relação pedagógica de diálogo entre seres que se expressam e que se expõem num espaço público, porém nas suas determinadas posições de ofício. Para isto é necessário que a autoridade pedagógica (professor/a) proponha tal relação. Nessa concepção, o mestre aparece não para transmitir seu saber, mas ao comunicar e apresentar um mundo novo sustenta a vontade da infância, de modo que o/a aluno/a transcenda o próprio mundo para habitar o espaço pedagógico.

Não tenho a intenção de esgotar a questão da tríade do ensino – X ensina algo a Y – mas situar os atores das relações pedagógicas diante da *Obra*. Considero que na contemporaneidade, ambos os sujeitos, professor/a e estudante, estão cada vez mais perdendo suas identidades e atribuições de artífices capazes de manipular a matéria como um trabalho genuinamente humano. Estão sendo domados pela narrativa de aprendizagens úteis à vida, da qualidade e eficiência, em busca de desempenho satisfatório.

No entanto, ao considerarmos a preservação da herança produzida pela humanidade é fundamental reconhecermos que a ação educativa demanda a responsabilidade dos mais velhos em inserir os recém-chegados no mundo comum. 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 a proteção da criança do mundo, ou a proteção do mundo contra a criança. De todo modo, é na responsabilidade da proteção pelo mundo comum que se assenta a autoridade do/a professor/a. 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 os novos que chegam. Adiante conduzimos esse ponto de vista para o ensino de filosofia.

A artesanania na relação pedagógica do ensino de filosofia

Para pensarmos uma vida embasada no *ethos* filosófico⁷, relembremos a Sócrates como um mestre que faz da sua vida uma escola filosófica. De acordo com Kohan (2017), Sócrates negava o *status* de professor/a pelos modos em que os/as professores/as do seu tempo ensinavam e se relacionavam com a filosofia, apesar disso é inegável que mantinha uma relação pedagógica com seus interlocutores. 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*, 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,

⁷ 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.

p. 105). Nesta seção, exploramos a relação pedagógica constituída por uma prática educativa e filosófica.

Em “*O ensino de filosofia como um problema filosófico*” (2009) Cerletti nos convida – na posição de docentes de filosofia – a assumirmos a identidade de filósofos/as que fazem filosofia e, então, constituirmos nossa concepção 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” (Ibid., 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 quê?. É por essas interrogações, 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 planeja ensinar, isso sugere que uma didática filosófica desloca o/a professor/a da função de garantir a reprodução da ensinabilidade – uma vez que está substanciada no que o outro não sabe (ou na sua inteligência inferior) – para função de produzir e estimular a vontade, em razão de que o ensinar a filosofar está calcado no que o outro pensa e sabe, na condição do/a aluno/a como sujeito histórico e social. Se o mundo do outro não importa ao professor/a no momento de tencionar o ensino, acaba por exercitar uma relação monológica, em que detém de todo o saber, e o outro que não detém esse saber deve desejá-lo, não abrindo espaço para o mundo e para formação.

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, etc. Por essa razão que a filosofia se constrói no diálogo, no encontro com o 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, p. 87 – 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 essa compreensão, é possível perceber que a produção da relação entre professor/a e estudantes é atribuída a responsabilidade pedagógica

ao 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 Outro. Esta artesanaria diz respeito a provocar uma atenção à Obra, ou melhor, de atribuir interesse, abrir para o mundo, trazer à vida, formar. É um movimento que busca “[...] 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 docente na aula de filosofia se dá na oficina, porque tanto alunos/as como professores/as são agentes artífices de produção filosófica, mesmo em posições diferentes. Os/as estudantes, por sua vez, não devem comprometer-se com a finalidade de serem filósofos/as, mas de experienciar a filosofia, de poder ter o direito de vivê-la, necessitam ter contato com a matéria filosófica para que “não sejam meros espectadores, mas sim ativos, produtores, criadores [...] de novos conceitos.” (Gallo; Aspis, 2009, p. 41). Quer dizer, no engajamento desse espaço comum de pensamento 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 uma herança já existente, mas na intenção de criar coisas novas, com a filosofia. A existência do laboratório filosófico 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 filosófica do/a professor/a, pois o trabalho do/a professor/a contribui para o/a filósofo/a que se é, ou melhor, a maneira como o/a professor/a se relaciona com a filosofia e seu ensino determina o entendimento da 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 [...] de invenção (Lyotard, 1986, *apud* Johanson 2013, p. 57, grifos meus)

Não há como pôr em movimento a construção do filosofar sem praticar “ensaios” sobre si, ou melhor, na atividade filosófica não há como o/a professor/a não se expor por meio seus ensinamentos sem estar vulnerável a eles, pois “não há como interrogar um assunto sem ser interrogado por ele” (ibid. 2013, p. 57-58). O mestre ao interrogar e ser interrogado pelo seu assunto – ao se expor – ocupa uma posição de autoridade. Esse movimento é o reencontro com a “infância do espírito”, e entendo que uma das atividades do/a professor/a-filósofo/a é trazer os/as alunos/as para habitar esse espaço, e conseqüentemente, para filosofar consigo.

Para finalizar, a relação pedagógica no ensino de filosofia é entrelaçada pelo próprio ato de 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 em criar novos artefatos com a matéria do mundo. A herança da filosofia (Obra) é vital para a matéria-prima no ensino filosófico na sala de aula, e por isto, necessita ser preservada. Sem o “*algo*” do ensino não há artesanaria entre os agentes da relação, e por conseguinte, pode nem haver o próprio ensino.

Últimas palavras: a relação pedagógica

Neste texto consideramos a relação pedagógica como uma artesanaria filosófica e pedagógica; professores/as e alunos/as são concebidos como 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 em um mundo que ainda não existe, é um fazer pedagógico no ainda *não-pensado*, emergente da própria necessidade de criação, de exercício, de comunicar um mundo novo. A sua produção depende da postura do/a professor/a em assumir a sua autoridade frente a matéria, pois ao mesmo tempo em que é a autoridade no seu assunto e vive uma vida filosófica, traz o/a aluno/a para viver essa vida consigo.

Através desta perspectiva conseguimos visualizar que para a produção da relação pedagógica no ensino de filosofia é necessário um terceiro elemento, isto é, o próprio mundo (matéria) rompe com a monologia da relação fechada entre professores/as e estudantes. Com isso, foi possível perceber que a natureza da relação pedagógica não é *dual* – professor/a x aluno/a – mas é uma relação triádica de sujeitos que compõem o ensino: *professor/a x aluno/a x mundo/obra*.

O problema que nos afeta 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 escolar. Além disso, se desvanece o canal pelo qual os atores se comunicam, se dissolve o terreno de um espaço comum de pensamento. No laboratório filosófico, professores/as e alunos/as são sujeitos de criação, mas desempenham papéis diferentes, e diante de um contexto de fragilidades dos encontros, ambos podem estar domados pelo pragmatismo do discurso educacional contemporâneo.

Estas são as principais circunstâncias que causam preocupações sobre as práticas educativas atualmente. Não há de antemão como responder esse problema, apenas cabem algumas questões para pensarmos futuramente. Como dialogar, ensinar e aprender diante dos desafios? Como engajar o/a aluno/a para o filosofar? Como velar pela durabilidade da relação professor/a-aluno/a? Como resistir a obsolescência do/a professor/a e da escola?

A intenção das reflexões elaboradas neste texto é enunciar um debate na comunidade acadêmica. Através destas notas iniciais foi possível apresentar pressupostos teóricos sobre as relações entre professores/as e aluno/as, um empreendimento é olharmos para a concretude das relações nas escolas, é uma aposta que sob a investigação desde o cotidiano escolar novas compreensões poderão surgir. Isso depende, obviamente, de como os próprios professores/as e filósofos/as preocupados/as com o ensino de filosofia, recepcionaram nas suas pesquisas/vidas.

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: artesanaria 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