

# *Pesquisa e formação do professor de filosofia do ensino médio*

*Marcelo Senna Guimarães (Professor da UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)*

---

Se a pesquisa é valorizada nas universidades, por que não o seria nas escolas? Mas a escola é lugar de pesquisa? Os professores não fazem pesquisa, mas devem ser capazes de ensinar, de transmitir bem o conhecimento já produzido. Será, porém, que não se produz conhecimento em meio à rotina escolar? Que relação há entre estudo e pesquisa, entre investigação, produção e transmissão?

As atividades dos professores de filosofia no ensino médio incluem a construção e a execução de um programa de curso, através da realização de aulas e avaliações, além de outras atividades, presentes no cotidiano das escolas e nas atribuições definidas na lei ou nas políticas educacionais. Nem todas as atividades atribuídas aos professores são pertinentes ou mesmo viáveis, dadas as condições concretas de trabalho. A profissão é historicamente desvalorizada no Brasil, seja por efeito de políticas públicas insuficientes, seja no imaginário daqueles que a realizam ou que são seus destinatários. Em meio a um contexto em que se misturam planejamentos e improvisos, carências e presenças relativas, os professores são chamados a atuar para integrar a filosofia ao currículo da formação básica.

A hipótese exposta neste texto é a de que o trabalho do professor é mais bem compreendido se pensado em termos de pesquisa, e não apenas de transmissão. É uma pesquisa voltada para a transmissão de conhecimento em contexto escolar, na qual não se pode deixar de investigar o que significa transmitir, ensinar e educar. Desse modo, é uma pesquisa diferenciada da que se realiza nas universidades e nos programas de pesquisa de pós-graduação. Atende a outros objetivos e se realiza com um corpo de recursos específico.

Para examinar os sentidos que na prática de magistério adquire o termo “pesquisa”, partiremos de uma análise inicial das condições das escolas brasileiras, incluindo seus aspectos legislativos e uma análise da compreensão do caráter do ensino médio. A seguir, abordamos a questão da pesquisa, tentando demarcar seus modos de presença na vida do professor. Aí se incluem tanto o trabalho escolar quanto as concepções acadêmicas de pesquisa em filosofia. Tendo em mente o contexto e as definições anteriores, aponta-se para algumas consequências no campo da formação dos professores. Uma primeira versão desse texto foi apresentado no XV Encontro Nacional da ANPOF (Associação Nacional de

Pós-Graduação em Filosofia) e publicado em suas atas (GUIMARÃES 2013). Alguns pontos foram reformulados no presente texto.

## › **1. Legislação pertinente**

São incumbências de todos os docentes da educação básica, de acordo com o o parágrafo 13 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96): participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, elaborar e cumprir um plano de trabalho, de acordo com aquela proposta, zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação, ministrar aulas, participar de períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Além disso, entre as atribuições dos professores estão o esforço para a realização das finalidades do ensino médio brasileiro, estabelecidos no artigo 35:

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

Destacamos nas partes sublinhadas que o trabalho de todos os docentes, em particular dos docentes de filosofia, deve contribuir para a realização desses objetivos: a preparação do aluno para o prosseguimento de estudos em nível superior, a preparação para o trabalho e para a cidadania, a formação geral do educando, incluindo sua dimensão intelectual e moral. As políticas educacionais dos Estados têm acrescentado (ou substituído) esses objetivos por aquele de garantir alguns índices estatísticos medidos através de avaliações externas. Poucas notícias se produzem sobre outras preocupações nas políticas estaduais, e talvez apenas o Estado do Paraná tenha se preocupado em envolver os professores na produção de material didático, na forma do livro didático público, e na construção do currículo básico da disciplina filosofia<sup>1</sup>.

## › **2. Condições de trabalho nas escolas**

---

<sup>1</sup>Os projetos da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, relativos ao ensino de filosofia, podem ser consultados no sítio: <http://www.diaadia.pr.gov.br/> (acesso em julho de 2012).

É certo que todas essas finalidades e atribuições são realizadas em diferentes níveis nas escolas. Permanece um fato que a maioria dos concluintes do ensino médio no Brasil não ingressa no nível superior, ainda que haja esforços das políticas educacionais para mudar essa situação. A maior parte dos estudantes vai direto para o mercado de trabalho e, mesmo entre os que ingressam nas universidades, apenas uma pequena minoria busca os cursos de filosofia. Outro fato que permanece no horizonte da prática dos docentes no ensino médio é que seu público é composto por estudantes para quem a filosofia significa apenas um elemento da formação geral, e não uma opção de profissionalização – isso, quando significa algo.

Com todas essas atividades, incumbências e demandas, os professores de ensino médio ainda recebem os estigmas de serem mal formados e de realizarem um trabalho irrelevante para a disciplina e ineficaz para a sociedade, dado o estado de penúria em que se encontram grande parte das escolas brasileiras.

Todas essas incumbências recaem sobre o professor de ensino médio, em particular sobre o professor de filosofia. Mas é preciso lembrar que as condições em que esses professores trabalham são, na maior parte das vezes, extremamente problemáticas. Poucos tempos de aula em cada série, a ponto de praticamente inviabilizar a continuidade de qualquer trabalho e elevar enormemente o número de turmas; necessidade de trabalhar em várias escolas para garantir uma renda mínima razoável, por conta dos salários baixos; professores de outras disciplinas assumindo aulas de filosofia e professores de filosofia sendo levados a assumir outras disciplinas; dificuldade de ter tempos de planejamento e coordenação reconhecidos como tempos de trabalho; incerteza e instabilidade quanto à permanência no trabalho; hostilidade ou indiferença por parte de outros professores e das direções, desinteresse e despreparo dos estudantes; as múltiplas atividades e a dificuldade inerente a elas fazem com que se torne difícil para o professor encontrar tempo para acompanhar cursos de formação continuada. Todas essas, entre outras questões, são comuns como condições do ensino de filosofia nas escolas.

### › **3. Como compreender o ensino médio?**

Por longo período o ensino médio (anteriormente chamado de ensino secundário ou de segundo grau) mereceu menos atenção das autoridades educacionais do que outros níveis de ensino. As atenções voltavam-se quer para o ensino fundamental, considerada a etapa mais básica da educação, ou para o ensino superior, onde se realizam as pesquisas e a produção de novos conhecimentos. O ensino médio parecia fadado a ser uma mera etapa intermediária, onde se completavam os estudos que permitiriam o acesso às universidades, ou, em alguns casos, onde se promovia uma formação profissional de caráter técnico. Com a expansão das matrículas no ensino médio, a partir de década de 1990, esse nível de ensino vem paulatinamente ganhando espaço nas políticas educacionais. Entre as questões levantadas recentemente, estão a relação com o vestibular e a composição do currículo.

Parece então necessário determo-nos sobre o caráter próprio do ensino médio. Este não é o espaço de um conhecimento mediano ou medíocre, mas é principalmente um espaço de mediação. Podemos pensar no ensino médio como um nível de ensino onde devem ocorrer diversos tipos de *mediação* educativa. Essa mediação se dá entre os conteúdos e prática, tanto relativa ao trabalho e à produção quanto à cidadania. Os conteúdos da disciplina devem sofrer uma mediação entre o que se aprende no nível superior e o que se procura transmitir no nível médio. Há procedimentos de seleção de textos e conteúdos, de delimitação de questões, de determinação do nível de aprofundamento e de modos de exposição, entre outros, que devem ser realizados para a preparação das aulas. Esses procedimentos implicam em abordar a filosofia com outros fins em vista, que não aqueles voltados para produzir uma pesquisa especializada como se faz nas pós-graduações. Entre esses fins em vista próprios ao ensino médio, podemos citar a formulação de questões filosóficas, a apresentação de sínteses e panoramas do pensamento de autores ou de períodos históricos, o estabelecimento de relações entre a filosofia e outros conhecimentos ou outros saberes. Há assim as demandas de interdisciplinaridade e de contextualização, através das quais os conteúdos e procedimentos das diversas disciplinas devem ser relacionados entre si e com os contextos relevantes, sejam aqueles próprios às suas questões, sejam os contextos da cultura local, dos estudantes e da comunidade escolar. E ainda a demanda por autonomia do pensamento do professor: muitas vezes perguntado pelos estudantes “*mas o que você pensa, professor?*”, este é constantemente demandado a expor o seu próprio ponto de vista sobre os assuntos tratados. Isso significa falar em seu nome e estabelecer uma relação (de seu pensamento e de sua pessoa) com o espaço público. O ensino médio é um espaço para a filosofia atuar na formação de jovens, sem preocupar-se em formar especialistas, mas em oferecer experiências significativas de pensamento, de formação, de aprendizagem, de espírito crítico e mesmo de um “sentimento de ignorância”<sup>2</sup> que seja relevante para qualquer cidadão, em particular para os estudantes.

É preciso tomar cuidado e ter atenção com a questão do rigor do conhecimento no ensino médio. Porém, o rigor e o aprofundamento das questões próprias à escola não são os mesmos do nível superior ou da pós-graduação. Nesse sentido, os materiais didáticos preparados pelo professor, ou os livros didáticos que ele use, devem ser capaz de enfrentar esse desafio: como apresentar temas, conceitos e problemas de forma significativa, compreensível, sem simplificá-los exageradamente a ponto de perderem seu valor como conhecimento ou como pensamento? A filosofia no ensino médio deve lidar com um rigor próprio ao seu contexto – não se trata de formar especialistas, mas de contribuir para a discussão pública de questões relevantes socialmente; de contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, como pessoas e como cidadãos críticos, morais/éticos e autônomos. Trata-se de realizar os objetivos gerais da educação básica, e não de prover uma profissionalização prematura.

---

<sup>2</sup>Como afirma Jacques Rancière, cabe à filosofia nas escolas a transmissão de um sentimento de ignorância (RANCIÈRE, 1986, p. 119-120, citado por GALLO, 2012b, p. 69).

Aparece aqui a necessidade de uma formação geral, ampla, panorâmica; da capacidade de realizar sínteses de questões, de períodos históricos, do pensamento de autores; essas sínteses e essas visões amplas devem ser elaboradas sem falsear ou simplificar exageradamente as questões. Como encontrar a medida desse rigor, essa capacidade de síntese e a amplitude da visão? E como relacionar essa abordagem da tradição filosófica com a autonomia do pensamento, ou seja, como promover experiências autênticas de pensamento em sala de aula, de modo que estudantes e professores não se restrinjam a repetir conteúdos já estabelecidos em livros didáticos ou na história da filosofia? São questões colocadas para a formação dos professores e para sua pesquisa – afinal, produzir um conhecimento com essa medida e com essas características é um dos desafios colocados para nós nas escolas.

#### › **4. O professor de ensino médio faz pesquisa?**

Menga Lüdke, professora da PUC/RJ, que realiza pesquisa sobre a pesquisa do professor, mostra (LÜDKE 2001) que os próprios professores de ensino médio, mesmo aqueles que trabalham em escolas reconhecidas pela qualidade de seu ensino, não reconhecem a pesquisa entre as atividades que realizam e que são importantes para a prática de sua profissão. Embora a escola seja vista como “o lugar que deveria ser pesquisado”, o conhecimento e as condições para realizar tal pesquisa são vistos como atributos dos professores do ensino superior. Estes últimos, por sua vez, são vistos como distanciados da realidade das escolas.

Não obstante essa visão negativa acerca de si mesmos e da ausência de interesse por parte da universidade, Lüdke mostra que o tema da pesquisa do professor (junto a outros temas, como o do professor reflexivo, da pesquisa ação, etc) tem mostrado uma potencialidade para aproximar a pesquisa universitária e a atividade escolar de forma significativa. Estimular os professores das escolas a pesquisarem, ajudar a ver o que já fazem como pesquisa, ajudar a organizar e estruturar suas atividades na forma de uma pesquisa capaz de apresentar resultados, pensar o que significam pesquisa, estudo e formação em seu contexto, são algumas das formas pelas quais a interação entre os dois níveis de ensino pode se dar de modo produtivo.

Ao assumir-se progressivamente como pesquisador, o professor trabalha para constituir sua própria profissão como uma atividade autônoma, isto é, capaz de estabelecer e justificar seus próprios princípios de atuação.

#### › **5. Que tipo de pesquisa faz um professor de filosofia no ensino médio?**

A pesquisa de professor a que me refiro aqui é aquela que se pode chamar de pesquisa didática, isto é, a pesquisa necessária para preparar as aulas e cursos de filosofia na escola. Isso que chamo de pesquisa didática faz parte, na escola, do planejamento de aulas. Mas pretendo mostrar que o planejamento não é feito apenas por meio de conhecimentos já estabelecidos e assimilados pelo professor, que apenas os reorganizaria na forma de um curso. Ao contrário, é válido considerar que a atividade do professor, na qual ele elabora, planeja e realiza seus cursos, envolve pesquisa, isto é, envolve investigação, formulação de questões, levantamento de fontes, análise e seleção de fontes, elaboração de material próprio para as aulas e organização do conhecimento.

É preciso tomar cuidado para não confundir esse âmbito de pesquisa com outros, como por exemplo: uma pesquisa didática no sentido de uma didática da pesquisa, quer dizer, um aprendizado de como pesquisar em qualquer área; também não se trata – só ou exclusivamente – da pesquisa de professor entendida como uma pesquisa no campo da educação realizada pelo professor na escola, em articulação com pesquisadores das universidades; finalmente, não se trata apenas da pesquisa na disciplina ou área de conhecimento do professor, como se faz no nível da pós graduação – o professor de filosofia do ensino médio sem dúvida precisa estudar filosofia para atuar profissionalmente, e além de estudar, precisa pesquisar filosofia, mas não do mesmo modo que os pesquisadores de filosofia na pós-graduação, ou os especialistas em filosofia.

O professor de ensino médio, se é um especialista, será um especialista em ensino de filosofia no nível médio. Essa especialidade não exclui relações com outros campos de ensino de filosofia, como o ensino de filosofia no nível superior, para cursos de filosofia ou para outros cursos, ou o ensino de filosofia para leigos, realizado fora das instituições educativas oficiais. Mas também não se confunde com esses outros âmbitos de ensino, tendo suas próprias especificidades, suas características particulares.

Como a demanda que se apresenta aos cursos de formação de professores de filosofia – as licenciaturas em filosofia – é majoritariamente uma demanda de formação de professores de ensino médio, o que nos interessa discutir são as peculiaridades do trabalho do professor de ensino médio. Da caracterização dessas peculiaridades depreende-se o que se pode apresentar como demanda para a formação do professor de filosofia desse nível de ensino.

Se a didática de filosofia pretende pensar *como* ensinar filosofia, e a filosofia do ensino de filosofia se pergunta sobre *o que* é ensinar filosofia e mesmo *se é possível* ensinar filosofia, a pesquisa didática envolve a questão de *como se preparar e como agir* para enfrentar as questões postas pelo ensino de filosofia. Ou, reformulando a questão: o que o desafio de ensinar filosofia nas escolas médias coloca como questões para o professor? O que o desafio de ensinar filosofia apresenta como demandas ao professor? As respostas a essas questões podem ser empíricas, podem estar presentes na experiência dos professores. Não se trata apenas de propor que os professores passem a fazer pesquisa, mas de fazer notar que eles *já são* pesquisadores. Em suas atividades rotineiras, são demandados a

realizar atividades de investigação e produção de conhecimento. Talvez eles não identifiquem nas suas atividades esse caráter investigativo e produtivo

Reconhecer essa dimensão das atividades do professor, reconhecer que sua prática se exerce como pesquisa, no sentido de investigação e produção metódicas de conhecimento leva a outras questões. Quais são os tópicos de investigação do professor na educação básica? Quais são seus problemas? Como recorre à filosofia para solucioná-los? Seus problemas dizem respeito apenas à filosofia? Se considera sua atividade como a de um educador filosófico, então não pode conceber a prática do magistério desvinculada do pensamento. Mas, o que é o pensamento? O que significa pensar? O que é pensar filosoficamente? Os professores de filosofia têm um pensamento? Certamente, existem vários professores com diversas formas mais ou menos elaboradas de narrar e de justificar o que fazem.

## › **6. Como se dá a formação nas licenciaturas em filosofia?**

Nossos cursos de licenciatura em filosofia nos formam para enfrentar esses desafios? O que nós, como professores do ensino médio, podemos apresentar como demandas aos cursos superiores de filosofia? Essas demandas podem ser apresentadas tanto para a formação do professor, realizada nos cursos de graduação, nas disciplinas da licenciatura e nos programas de apoio à docência, como o PIBID. Podem também ser apresentadas como necessidade de formação continuada, a se realizar em cursos de pós graduação lato sensu e strictu sensu, ou em oficinas específicas e laboratórios de ensino. Se vamos chegar a constituir uma linha de pesquisa em pós-graduação, ou se vamos estabelecer parâmetros para formação básica, isso vai depender do contexto. Mas é importante expressar as demandas de formação do professor e integrar os programas de formação com a prática dos professores que já atuam nas escolas.

A formação dos profissionais de filosofia nos cursos de graduação das universidades brasileiras tem se direcionado mais para a formação de profissionais capacitados para a pesquisa especializada, segundo certos parâmetros, do que para a formação de professores de ensino médio. De alguns anos para cá, especialmente a partir de 2008, com o retorno da obrigatoriedade da disciplina em âmbito nacional, alguns cursos, ou alguns professores em alguns departamentos, têm se dedicado a pensar a formação de professores. Com o apoio de programas de articulação entre universidades e escolas, muitas experiências foram realizadas e seguem acontecendo. Conhecer a diversidade das experiências de ensino de filosofia é um elemento importante da formação do professor.

As formulações em disputa no discurso político tornam necessário pensar questões relativas ao currículo, à interdisciplinaridade, à contextualização e à autonomia. Como essas demandas específicas intervêm no modo do professor de filosofia realizar a sua formação? Podemos pensá-las na forma de desafios. O desafio curricular é o de definir e realizar percursos e itinerários de formação que se revelem significativos, instrutivos e

formativos. Por desafio interdisciplinar pode-se entender a necessidade de se relacionar teórica e praticamente com as outras disciplinas da escola de forma a constituir uma formação integrada (ainda que não necessariamente integral). A demanda por definição de currículos mínimos tem levado à busca de formulações curriculares por áreas de conhecimento, ameaçando abalar o predomínio da organização curricular por disciplinas, predominante historicamente na educação brasileira. O desafio contextual é a necessidade de propiciar uma aprendizagem significativa para os estudantes; o desafio da autonomia, a necessidade de não ser uma disciplina meramente 'conteudista', informativa, mas ser uma atividade de emancipação do pensamento e da ação, de realizar a difícil e paradoxal tarefa de ensinar outro a pensar por si mesmo.

Há um amplo campo em que se desenvolve a formação de professores. A questão colocada, portanto, é: como o professor deve mobilizar os elementos de sua formação para responder às diversas demandas colocadas pelo desafio de ensinar filosofia nas escolas? A resposta a essa questão mostra que a formação do professor deve abranger um amplo espectro, desde a capacidade de se relacionar com outras disciplinas e as elaborações conceituais sobre o currículo até as experiências concretas e singulares dos estudantes; essa abrangência não deixa de fora a capacidade de pensar por si mesmo e de exercer a prática filosófica como experiência.

## › **7. A tradição de pesquisa em filosofia no Brasil e seus dilemas**

O professor Paulo Margutti apresentou na 39ª Semana de Filosofia da UnB, em 2011, conferência na qual trata dos modos de se fazer e ensinar filosofia no Brasil, historicamente.<sup>3</sup> Ele identifica, já no período colonial, dois padrões de pesquisa e produção filosóficos, que, em alguma medida, permanecem existentes hoje. O primeiro, característico do que ele chama de "grupo da ANPOF", ligado aos órgãos financiadores do CNPQ e da CAPES, pode também ser denominada 'neofonsequismo' (em referência a Pedro da Fonseca, exegeta português de Aristóteles no século XVI), ou 'nova escolástica brasileira' (ele evita o termo 'uspianismo', por considerá-lo muito agressivo), caracterizado por uma auto imagem negativa do brasileiro como incapaz de fazer filosofia (não temos cabeça filosófica, autodidatas, imaturos, temos fascínio pela novidade, nosso pensamento não tem seriação) e uma técnica estruturalista de leitura e interpretação de textos históricos (método que veio disciplinar e tornar maduro aquele ser que é visto negativamente desde o início; como consequência, porém, refreia-se o pensamento autônomo, mantendo-se apenas como produção de comentários de texto). Essa fase teria durado desde a fundação de departamento de filosofia da USP, em 1934 até 1998, quando

---

<sup>3</sup>Um resumo da conferência de Paulo Margutti, elaborado por Rafael Alves, pode ser consultado no sítio: <http://fibril.blogspot.com.br/2011/09/arturo-roig-y-la-decolonialidad.html> (acesso em julho de 2012).



Oswaldo Porchat, um dos principais defensores desse programa de pesquisa, produziu um discurso em que realiza uma autocrítica, reconhecendo insuficiências na exigência estrita e exclusiva do estudo da história da filosofia, segundo os métodos de leitura de, em especial, Victor Goldschmidt, para a formação de filósofos (GOLDSCHMIDT, 1970). Essa exigência teria resultado no impedimento da formação de filósofos autônomos, capazes de discutir questões filosóficas relevantes para a atualidade a partir de seus próprios pontos de vista. Formaram-se historiadores da filosofia, especialistas extremamente competentes na análise e interpretação de textos de filósofos clássicos, em particular da antiguidade e da modernidade, com menos ênfase sobre a filosofia contemporânea.

Um outro padrão de formação, de ensino e de prática da filosofia seria o ‘sanchismo’ (referência a Francisco Sanches – ceticismo mitigado), que se caracteriza por ser mais crítico, professar maior liberdade de pensamento, maior originalidade filosófica, e encontrar melhor expressão nas obras de arte, expressando intuições de seus autores. Inquieto e indisciplinado, tendeu a ser marginalizado pelas universidades. Foi típico dos estrangeirados, intelectuais portugueses que estudaram no exterior e que voltavam a Portugal com ideias de mudança da sociedade e da cultura. No Brasil, teria prevalecido em função da ausência das universidades até o século XX, e se manifestado na obra de vários literatos, como Machado de Assis, no século XIX. Marginalizados pela academia, a obra desses autores não foi considerada como de valor filosófico, não sendo portanto digna de estudo. Margutti vê aqui também relação com a desvalorização da história da filosofia brasileira nos cursos universitários.

A formação ‘neo fonsequista’ ou da ‘nova escolástica brasileira’, atualizada segundo a exigência exclusiva do método estrutural de leitura e interpretação de obras clássicas, envolve uma concepção de pesquisa: a pesquisa em filosofia é a pesquisa em história da filosofia, mas não uma história ampla, panorâmica, e sim a interpretação de um autor de modo interno e rigoroso – segundo a perspectiva do tempo lógico, da análise o mais completa e rigorosa possível do conjunto de textos de um filósofo. Envolve também um tipo de aula – o estudo monográfico de um autor, de um tema dentro de um autor, e especialmente de um texto – ou de um fragmento de texto – dentro da obra de um autor. São comuns em nossas universidades cursos em que, durante todo um semestre, se lê e discute um pequeno texto de um autor. Essa forma de estudo pode ter seu valor, mas a pergunta aqui é: a formação de professores pode se restringir a cursos apenas desse tipo?

Os limites da especialização, como a incapacidade de desenvolver uma visão de conjunto dos problemas filosóficos; a restrição do diálogo apenas com outros especialistas, não alcançando o público em geral ou mesmo especialistas de outras disciplinas; a incapacidade de pensar por si próprio as questões filosóficas, de formular sua própria filosofia, e não apenas reproduzir – ainda que de modo extremamente qualificado – a filosofia de um outro autor, clássico; a recusa em ler autores brasileiros, vivos ou mortos, por considerá-los a priori irrelevantes; todas essas características foram apontadas como limitações por diversos críticos de um certo modelo de formação predominante nas

universidades brasileiras (incluindo entre os críticos alguns defensores ou praticantes desse próprio modelo: PORCHAT, 2005; NOBRE & TERRA, 2007).

Outras concepções de filosofia envolvem outras formações e outras concepções de pesquisa. Por exemplo, a concepção do pensamento como experiência, o modelo da formação erudita, a formação dos diplomatas, a pesquisa artística como modelo para a pesquisa do professor.

Parte da produção bibliográfica recente sobre o ensino de filosofia no Brasil concebe o pensamento como experiência, mais do que como conhecimento, e considera os paradoxos da condição dos que ensinam filosofia, que não poderiam fazê-lo sem serem, ao mesmo tempo, filósofos. Não se pode ser professor de filosofia sem ser filósofo. Essa perspectiva conduz a outros modos de compreender a pesquisa, voltados para o desvendamento do gesto que instaura o pensamento, para o caráter enigmático da educação filosófica, para a postulação de um “não lugar” desde o qual pensar a educação e a filosofia, para a criação de conceitos ou para o exercício da filosofia através de ensaios. Há vários autores aqui proeminentes, mas podem-se mencionar especialmente Walter Kohan, Silvio Gallo e Ricardo Fabbrini (KOHAN, 2009; GALLO, 2012a; FABBRINI, 2005).

Ou também, como defende Julio Cabrera (CABRERA, 2010), a ideia de que a necessidade de filosofar se dá pela condição finita do homem, sendo mais uma dimensão da existência do que uma especialidade profissional. O filosofar surgiria de uma vontade singular de expor o mundo de maneira inevitavelmente pessoal (tendo como exemplo Kierkegaard), ao contrário das características da filosofia acadêmica, que seriam o domínio da bibliografia especializada, do caráter argumentativo e da apresentação de resultados segundo um certo padrão. A ousadia e o risco de filosofar desde si mesmo pode gerar grandes ou pequenos filósofos, mas gera filósofos, pessoas que pensam suas próprias ideias e as expõem e defendem com maior ou menor sucesso.

Margutti, na conferência mencionada, sugere que no âmbito do Instituto Rio Branco e da formação de diplomatas há um estímulo para a produção de pensamento original, e que isso já possibilitou a produção de obras de qualidade, ainda que na maior parte desconhecidas da academia. Isso mostra (o surpreendente é que seja preciso fazê-lo!) que não há uma incapacidade congênita dos brasileiros para fazer filosofia, mas para que isso aconteça é preciso que certas condições sejam garantidas.

## › **8. Como deve ser a formação filosófica do professor de ensino médio?**

O professor de ensino médio tem que ter uma boa formação filosófica, isso parece que ninguém vai negar. Mas o que é essa formação? A formação de um especialista, como hoje se faz, apresenta limites quando confrontada com as necessidades do ensino médio. Uma

formação generalista, apenas, também não parece adequada – não se trata de abordar apenas ideias gerais, sem a possibilidade de tratar a fundo as questões filosóficas. Mas o professor precisa abordar vários períodos da filosofia, vários autores, vários campos de investigação e saber traçar relações pertinentes entre eles, assim como com outras disciplinas e com a cultura local e global. É importante ainda ser capaz de tratar questões filosóficas de maneira autônoma, “pensar com a própria cabeça” (uma demanda apresentada muitas vezes pelos estudantes das escolas, que perguntam aos professores “mas e você, o que pensa sobre isso?”). E também não desprezar a história da filosofia – ou do pensamento – no Brasil, outro tema que volta e meia é levantado pelos estudantes (“não existem filósofos brasileiros?”, perguntam).

A pesquisa filosófica no ensino médio pode ser pensada como atividade não apenas do professor, mas também dos estudantes. Os estudantes também podem realizar pesquisas e produzir sua própria obra filosófica. Claro que não se espera deles obras originais ou eruditas, mas que sejam capazes de expressar e articular seu pensamento de forma pertinente e relevante. Cabe ao professor estimulá-los e orientá-los para que tal produção possa acontecer. Ela não terá as formas padrão assumidas na academia, mas poderá expressar-se em uma variedade de gêneros (como a filosofia tem feito em sua história). Os professores de ensino médio devem estar capacitados para lidar com essa variedade, apresentando os gêneros pelos quais a filosofia já se expressou, mas também abordando outras produções culturais – canções populares, filmes, etc – e traçando relações entre elas e conceitos e problemas filosóficos.

As discussões realizadas sobre o ensino de filosofia no âmbito acadêmico afirmam, de modo geral, como primeira preocupação, aquela relativa à qualidade da formação filosófica do professor. Se o professor não tiver uma boa formação filosófica, não poderá dar boas aulas de filosofia. Não se pretende negar esta que parece ser uma verdade trivial, mas espera-se ter levantado elementos para poder ir além dessa preocupação. Pois, se a formação filosófica do professor é necessária, tentou-se mostrar que é preciso pensar que tipo de formação filosófica é oferecida nas universidades e se essa formação atende, ou não, às necessidades levantadas pela presença da filosofia como disciplina no ensino médio e pela prática do magistério correspondente. Levar a sério essas necessidades é um ponto de partida incontornável para que o professor possa exercer sua atividade de modo relevante.

## Bibliografia

- ALVES, Rafael. *Resumo da conferência de Paulo Margutti*. disponível no sítio: <http://fibril.blogspot.com.br/2011/09/arturo-roig-y-la-decolonialidad.html> (acesso em julho de 2012)
- CABRERA, Julio. (2010) *Diário de um filósofo no Brasil*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- FABBRINI, Ricardo N. (2005) “O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento” in: *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 28 (1): 7-27.
- GALLO, Silvio. (2012a) *Metodologia do ensino de filosofia – uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus.
- GALLO, Silvio. (2012b) “O aprender filosofia como exercício de si” in: XAVIER, I. M. & KOHAN, W. O. (Orgs.). (2012) *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 69-84.
- GOLDSCHMIDT, Victor. (1970) “Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos” in: GOLDSCHMIDT, V. *A religião de Platão*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970 (2ª Ed.), p. 139-147.
- GUIMARÃES, Marcelo Senna (2013). A pesquisa do professor de filosofia no ensino médio. In: CARVALHO, Marcelo; FIGUEIREDO, Vinícius (Orgs.). **Filosofia contemporânea: Arte, Ciências Humanas, Educação e Religião**. São Paulo: ANPOF, 2013, pp. 341-351.
- KOHAN, Walter. (2009) *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LÜDKE, Menga. (2001) “O professor, seu saber e sua pesquisa”. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, ano XXII, n. 74, p. 77-96, abril 2001.
- NOBRE, Marcos & TERRA, Ricardo. (2007) *Ensinar filosofia: uma conversa sobre aprender a aprender*. Campinas, SP: Papirus.
- PEREIRA, Oswaldo Porchat. (2005) “Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia” in: SOUZA, José Crisóstomo de (Org.). *A filosofia entre nós*. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 109-123.
- RANCIÈRE, Jacques. (1986) “Nous qui sommes si critiques” in: DERRIDA, Jacques *et al.* (1986) *La Grève des Philosophes – école et philosophie*. Paris: Osiris, p.110-121.