

# “Por que ser professor de filosofia?”

## Alguns desafios

Roberto Rondon\*

Data de submissão: 27 out. 2010

Data de aprovação: 17 dez. 2010

### Resumo

Com a regulamentação do retorno da filosofia ao ensino médio somos colocados diante dos desafios e perspectivas desse ensino nessa região do Nordeste. Além de defendermos uma formação filosófica sólida, apontamos a necessidade de dedicarmos uma atenção especial à formação do licenciado, com todas as contribuições das ciências da educação, que devem ser traduzidas em problemas para entendermos como ensinar e aprender, quais as relações sociais vividas cotidianamente por nós e por nossos alunos, tudo isso traduzido dentro de uma compreensão mais abrangente possível de nosso momento histórico com seus limites e possibilidades, buscando caminhos que possibilitem a nossa intervenção como professores e intelectuais.

**Palavras-chave:** Ensino de filosofia; Pedagogia Crítica.

### Abstract

Concerning the rules of philosophy teaching in high school, we go beyond challenges and perspectives on philosophy teaching on Brazilian Northeast region. Hence, beyond the defense of a solid philosophy upgrading, it's also necessary an special attention focused on the individuals who are being graduated to teach philosophy at schools, including all indispensable know-how of educational sciences, which must be translated in real problems aiming the understanding on how and what must be learnt and taught, what are the social connections involved in relations between teachers and students: all this brought into an wider comprehension of our present time, beyond its limits and possibilities, searching ways which may turn possible our action as teachers and intellectuals.

**Keywords:** Teaching of Philosophy; Critical Pedagogy.

---

\* Doutor em Fundamentos da Educação. Professor Adjunto na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Após mais de duas décadas de lutas dos educadores, a Filosofia voltou oficialmente ao ensino médio brasileiro. Ainda que desde os anos 80 do século passado ela estivesse presente em alguns estados e municípios, ou ainda em algumas escolas particulares, não havia a garantia legal, fator fundamental na estrutura escolar brasileira, que garantisse a sua presença nesse nível de ensino.

Essa conquista que nasceu com os primeiros movimentos de professores no início da redemocratização do Brasil, na década citada acima, ganhou força a partir da LDB de 1996, com toda a mobilização dos professores em diversas regiões brasileiras desde então, sendo coroada com a aprovação da Resolução 04/2006 pelo Conselho Nacional de Educação em 16/08/2006 e na Paraíba, na Resolução do CEE 277/2007 de 18/10/2007.

Esse longo processo se iniciou em 1981, ainda na Ditadura Militar, quando a Secretaria de Ensino Superior reuniu vários especialistas em Filosofia para analisar a introdução da disciplina no antigo Segundo Grau.

A Lei 7044/82 permitia que a Filosofia – em conjunto com a Sociologia e a Psicologia – fizesse novamente parte da então chamada “grade curricular”.

A partir disso, vários estados começaram a, gradativamente, recolocar a disciplina em suas escolas, principalmente nos que eram governados pela oposição ao regime. Ao mesmo tempo, algumas instituições particulares a introduziram, principalmente a partir da chegada dos “pacotinhos” filosóficos do método de Matthew Lipman, mais palatáveis para suas diretrizes pedagógicas.

Porém, sem a obrigatoriedade legal, nunca se conseguiu uma permanência mais consistente, ficando sua presença sempre a mercê da “vontade política” dos governantes de plantão.

O fator positivo foi a introdução do problema e o início da discussão entre os estudantes e professores da necessidade da presença da Filosofia no ensino, o que levou a uma seqüência de lutas e movimentações para que isso acontecesse.

Em diversos estados foram fundadas associações de professores e estudantes que reuniam parte importante dos departamentos de Filosofia das principais universidades brasileiras. Além disso, o mercado editorial, mais livre com o final da ditadura e o abertura em relação à censura,

começou a lançar materiais didáticos da área, como as diversas edições da coleção “Os Pensadores”, vários títulos da coleção “Primeiros Passos” e algumas publicações específicas voltadas ao ensino de Filosofia, muitas delas produzidas por especialistas das universidades.

Essas discussões são levadas até a Constituinte, eleita em 1986, e se estenderam por mais dez anos, durante o processo de elaboração da nossa atual LDB, que modestamente aconselhava a presença de conteúdos de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio nacional.

Ora, se nos primeiros momentos dessa nossa história foram os departamentos de Filosofia que participaram dessa mobilização, na segunda metade dos anos 90 e nos primeiros anos do século XXI, essa movimentação migrou para os departamentos de Educação, onde os professores de Filosofia ali instalados, geralmente responsáveis pelas disciplinas de Filosofia da Educação é que passaram a tratar da questão.

Os primeiros encontros dessa nova fase, realizados em Brasília e em Piracicaba-SP mostram justamente essa nova “cara” do movimento e das reflexões sobre o tema. De lá para cá esses professores e seus estudos ganharam força teórica, organização política e espaço social.

Hoje temos uma cultura filosófica se constituindo em nossa sociedade. Por mais contraditória que possa parecer essa afirmação numa sociedade dominada pela “profunda” sabedoria emanada dos versos do “beber, cair e levantar”, ou da “Dança do Créu”, temos a presença dos filósofos e filósofas em quadros fixos de programas televisivos como o “Fantástico”, o “Saia Justa”, o “Café Filosófico” e até na nova edição do telecurso da Fundação Roberto Marinho; nas revistas destinadas ao tema; edições de bolso de clássicos da Filosofia a preços módicos; uma linha editorial destinada à produção de obras sobre o ensino de filosofia; além de uma infinidade de sites e blogs na Internet, com produção de autores nacionais e estrangeiros, comunidades no Orkut, e a circulação de milhares de livros na forma de “*e-book*”.

Mas não foi só uma questão de mudança de grupos ou professores que aconteceu, houve também uma nova orientação nos referenciais teóricos quanto ao “se”, “onde”, “o que” e “como” deveria se desenvolver o ensino da disciplina, aliás, discutia-se até se era possível tratar um conhecimento como a Filosofia de maneira “disciplinar”.

Se nos anos 80, quando a grande inspiração pela inserção da Filosofia eram as lutas pela democracia e a transformação da sociedade brasileira, movidos pelo renascimento do sindicalismo, dos movimentos sociais de orientação marxista e católica e da voz da juventude expressa através das

bandas de rock das garagens das grandes cidades brasileiras, eco dos punks e anarquistas da Inglaterra dos anos 70, chegamos aos anos 90 com novas motivações que passam a fazer parte das reflexões dos envolvidos com o tema, que são a construção da cidadania e da inclusão nessa sociedade, dentro dos discursos étnicos, de gênero, entre outros.

Daquele primeiro momento em que se falava de “pensamento crítico”, “emancipação”, “alienação”, “opressão” e “expropriação”, passamos agora para os saberes que tratam da “violência simbólica”, “produção de conceitos”, “rizomas”, “multiculturalismo”, “consenso”, “comunidades de investigação”, entre outros.

Muitos autores chegam até a falar num novo anarquismo pedagógico, inspirados no pensamento de Foucault e Deleuze, mas um anarquismo sem classe social, sujeito ou revolução. Esses conceitos são tomados como meta narrativas vazias do século XX, portanto, obsoletos para a nova sociedade. Desenvolve-se então um anarquismo sem anarquismo, adequado aos novos tempos. Algo como café descafeinado ou cerveja sem álcool.

É claro que com essas provocações não queremos descaracterizar a importância política e histórica desses discursos e práticas, pois foi através deles que conquistamos o direito de entrar novamente nas escolas públicas e privadas desse país para ensinar Filosofia.

A questão que colocamos é se os problemas que nos deparamos nesse novo século são tão diferentes assim daqueles colocados aos “pioneiros” que justifique tamanha mudança na abordagem de nossos problemas e questões.

Afinal, se como afirma John Gray (2008, p. 5),

Estamos longe do mundo de fantasia de apenas uma década atrás, quando gurus da moda falavam sabiamente da economia do conhecimento. Na época, eles nos diziam que os recursos materiais não tinham mais importância – eram as idéias que impulsionavam o desenvolvimento econômico. O ciclo econômico fora deixado para trás, e uma era de crescimento inesgotável havia chegado. Na verdade, economia do conhecimento foi uma ilusão criada pelo petróleo barato e o dinheiro barato, e as expansões econômicas perpétuas sempre terminaram em lágrimas. Isso não é o fim do mundo ou do capitalismo global, apenas a história de sempre.

O que nos afirma então o filósofo inglês é que prosseguimos no capitalismo e na economia baseada nas relações materiais de produção. Ao mudarmos esse foco para um nível simbólico, corremos o risco de nos

esquecermos que as condições objetivas de nossa população, e principalmente nessa parte do Nordeste de onde escrevemos pouco mudaram.

Esta é uma característica forte nos discursos pós-modernos. Para Wood (1999, p. 11),

os pós-modernistas interessam-se por linguagem, cultura e “discurso”. Para alguns, isso parece significar, de forma bem literal, que os seres humanos e suas relações sociais são constituídos de linguagem, e nada mais, ou, no mínimo, que a linguagem é tudo o que podemos conhecer do mundo e que não temos acesso a qualquer outra realidade.

No entanto a vida segue e nós continuamos dentro de uma sociedade com uma organização política “coronelistas”, dominada por dois grupos políticos/familiares; grande parte de nossos trabalhadores desenvolvem jornadas acima do permitido pela legislação, ganhando menos de um salário mínimo por mês; o emprego público continua sendo a grande meta de toda uma geração cujo foco é apenas “prestar concursos” em áreas tão díspares que vão de carcereiro, coveiro, professor, bancário ou qualquer atividade que apareça como promessa de fuga da miséria e estabilidade – mesmo na pobreza – pelo resto da vida; jovens mulheres do interior que, apesar de todas as conquistas objetivas em relação à sua emancipação, continuam sendo vítimas e reprodutoras de uma cultura machista que se mostra no alto índice de gravidez e casamentos na adolescência, nos limitados sonhos de vida e na violência cotidiana por que passam; a intolerância cada vez mais crescente nas igrejas, que se manifesta pelo ódio e pela condenação ao “Outro”, negado como sujeito e tido como demoníaco ou herege e pelas novas formas de culto baseados no apelo à irracionalidade, sempre expressa em altos berros.

No meio disso tudo instalamos a questão primeira a ser respondida: “Por que ser professor de filosofia?”.

De um lado temos a circulação quase infinita de informações e materiais nos espaços que citamos acima, de outro a dura realidade reacionária de nossa sociedade. No meio disso tudo, somos lançados uma vez por semana, “sem eira nem beira”, na frente de classes com até 50 jovens, tendo que justificar, antes de qualquer coisa, o motivo de estarmos ali com um conhecimento que a primeira vista, não tem utilidade nenhuma, pois ainda não está nos vestibulares locais e nem cai nos concursos.

Essa é uma primeira peculiaridade de nossa condição, pois os professores de português e matemática, por exemplo, não passam por esse primeiro desafio de ter que justificar a sua própria presença e do seu conhecimento; nós, sim.

A primeira apresentação que podemos fazer é aquela clássica opção por afirmar “modestamente” que a Filosofia não serve para nada, para no fim de nossa exposição retórica, elevar nosso conhecimento ao “Olimpo” dos saberes.

Outra tentativa é acharmos que somos detentores dos segredos e mistérios do “pensamento crítico” num mundo de alienados. Isso nos dá certa popularidade, pois ao nos colocarmos como contestadores e rebeldes aparecemos como diferentes e “malucões” perante os jovens, mas por outro lado nos isola da tentativa de construirmos projetos comuns com os outros professores, muitos dos quais também compartilham nossas angústias e desejos de transformação, além de desenvolverem atividades e conhecimentos tão ou mais importantes na formação de nossos jovens.

Podemos ainda ser educadores preocupados com questões mais bem vistas como a ética, a cidadania, o meio ambiente ou o consumismo, transformando nossas aulas em defesa dos “Valores”, num exercício quase religioso de conversão de nossos alunos ao “bom” caminho.

Como afirma Grisotto (2002, p. 109): “Não seria de se admirar, que a ética, neste interior, nos trouxesse apenas o legado dos princípios e preceitos morais, que permitiriam às pessoas atitudes melhores e necessárias para a manutenção da ordem existente.”

Temos ainda a mais perversa das opções, que é a “qualificação para o trabalho”, reduzindo o papel da educação a uma simples reprodução das demandas estabelecidas pela burguesia e não um projeto autônomo de constituição de sujeitos livres.

Muitas vezes esses discursos caminham juntos, apregoando a “Ética” aliada ao “Profissionalismo”, tentando difundir, numa velocidade assustadora, a possibilidade de criação de novas formas de vida e sociabilidade até nos mais profundos rincões desse país. A propagação da ideologia do empreendedorismo e do desenvolvimento, gerados pelo trabalho e pela técnica a serviço do mercado – chamado de setor produtivo – vem acompanhada da exigência de que nos adaptemos a qualquer custo, através de “novas atitudes” e do desenvolvimento de nossas “habilidades e competências”, quase que atualizando nossos antepassados das cavernas que tiveram de se adaptar as intempéries naturais para sobreviver no mundo.

O que propomos aqui é uma outra opção. Proposição essa que não pretende em nenhum momento ter o caráter de uma receita ou via única, mas de fornecer questões para a reflexão dos professores e professoras e apontar desafios para os seus próprios projetos.

Isto significa que, apesar das críticas que fizemos acima, é totalmente possível a cada um de nós escolhermos um dos caminhos apresentados. Mas, devemos saber que o risco de neles cairmos numa simples reprodução do atual estado de coisas é grande. Porém, se partirmos do pressuposto da liberdade do professor em traçar sua história, temos que admitir a pluralidade de visões, práticas e discursos, dentro de cada contexto social e cultural.

Porém, se optarmos pelo caminho da crítica à sociedade vigente e a tentativa de transformá-la, poderemos perceber, num primeiro momento, que

a comunicação dos novos objetivos históricos, radicalmente não conformistas, exige uma linguagem que atinja uma população que introjetou as necessidades e valores de seus amos e gerentes e os tornou seus, assim reproduzindo o sistema estabelecido em seus espíritos, suas consciências, seus sentidos e instintos. (Marcuse, 1973, p. 81)

O primeiro desafio então é encontrar uma linguagem adequada à compreensão dos alunos, mas que não se limite ao medíocre universo de suas experiências lingüísticas e pessoais, ou seja, à reprodução do conhecido por eles. É preciso confrontá-los também com outros discursos – clássicos ou contemporâneos – que os levem a perceber novas possibilidades e questionamentos em relação ao estado atual das coisas.

Cabe uma digressão aqui. Não compartilhamos da visão de que os “conceitos” nascem da nossa vontade enquanto filósofos, ou dos consensos estabelecidos em nossas salas de aula. Acreditamos que eles são categorias econômicas e sociais, fruto de nossas relações na história, e “história é a esfera da possibilidade na esfera da necessidade” (Marcuse, 1982, p. 15). Ao mesmo tempo em que estamos socialmente limitados pelas condições estabelecidas pelo “reino da necessidade”, sabemos que o real e suas possibilidades não se esgotam simplesmente nessa condição, mas abrem as portas para novas expressões, pelas múltiplas possibilidades de interpretação e vivência numa mesma situação dada. Para aqueles que optam por uma abordagem crítica, “os conceitos teóricos terminam com a transformação social” (Marcuse, 1982, p. 15).

Um segundo ponto central é a liberdade nos processos educacionais, sem a qual a filosofia se transforma num exercício de transmissão de doutrinas. O que nos leva à constatação, parafraseando Marcuse (1969, p. 241), de que a liberdade individual pressupõe uma sociedade livre, e que, por conseguinte, a libertação autêntica do indivíduo exige a libertação da sociedade. Ocorre aqui uma ampliação do papel do professor que não é mais um simples cumpridor de uma jornada nas escolas. Ainda que ao fecharmos as portas da sala de aula possamos estabelecer um espaço de liberdade, esbarramos sempre nos limites impostos por uma sociedade não livre.

Somos desafiados a adotar a postura de intelectuais nas questões mais amplas da escola e do meio social em que estamos inseridos.

Isto significa ir além de um simples “profissionalismo” que, como afirma Edward Said, é a grande ameaça ao intelectual hoje.

Por profissionalismo eu entendo pensar no trabalho do intelectual como alguma coisa que você faz para ganhar a vida, entre nove da manhã e cinco da tarde, com um olho no relógio e outro no que é considerado um comportamento apropriado, profissional – não entornar o caldo, não sair dos paradigmas ou limites aceitos, tornando-se, assim comercializável e, acima de tudo, apresentável e, portanto, não controverso, apolítico e objetivo. (Said, 2005, p. 78)

Nessa atividade, cabe sempre a procura pela articulação com os outros professores, alunos, enfim, a comunidade escolar, não cabendo aqui os discursos resignados de que “os alunos não querem nada”, “os professores são alienados” ou “a direção é autoritária”, que podem satisfazer nossos egos de sermos os únicos sujeitos críticos no local, mas que objetivamente ajuda bem pouco na transformação dessa condição.

Concordamos ainda com Said quando ele afirma que:

O intelectual não sobe numa montanha ou num púlpito e declama das alturas. [...] Sim, a voz do intelectual é solitária, mas tem ressonância só porque ela se associa livremente à realidade de um movimento, às aspirações de um povo, à busca de um ideal comum partilhado. (Said, 2005, p. 103)

Claro que sabemos – e iniciamos nosso texto por elas – as dificuldades encontradas em nosso cotidiano, mas elas são apenas um dos modos possíveis de constituição das relações sociais, nem sempre o mais



correto, nem o único. Cabe explorar as outras possibilidades do real a cada dia, a cada relação.

Façamos um esclarecimento aqui, pois muitos podem estar estranhando chamarmos a nós, reles professores de filosofia de “intelectuais”. Pois se a “profissão filósofo” nos inflama uma dimensão narcisista, a condição histórica e objetiva de “professores” nos remete a uma imagem de autodepreciação, estimulada pelos dizeres populares: “pobre professor”, “professor sofre”, “professor é desvalorizado”. Esse imaginário leva muitos de nós a sonhar em saltar das salas de graduação para a carreira de pesquisadores nos mestrados e doutorados pelo Brasil e, quem sabe, pelo mundo afora, fugindo o máximo possível das míseras salas de aula do ensino básico. Resumindo, a alcunha de filósofos nos eleva a celeste condição de intelectuais, a de professores nos conduz ao inferno...

O que defendemos aqui é que, ao contrário do que essa mentalidade desenvolveu, se a formação filosófica tem um nível de dificuldade muito grande a de professores não é menor, mas pelo contrário, impõe desafios muito maiores, pois além dos estudos dos temas de nossa área de conhecimento, ainda temos que nos dedicar ao conhecimento das ciências da educação, com as colaborações vindas da psicologia, da sociologia, da biomedicina e da história que devem ser traduzidas em problemas para entendermos como ensinar e aprender, quais as relações sociais vividas cotidianamente por nós e por nossos alunos, quais os avanços das ciências do cérebro, tudo isso traduzido dentro de uma compreensão a mais abrangente possível de nosso momento histórico com seus limites e possibilidades, buscando caminhos que possibilitem a nossa intervenção.

Além disso, a ação do professor/intelectual/filósofo parte de certos desafios de julgamento no campo dos valores, que fundamentem em última instância a pergunta do “Por que queremos ser professores de filosofia?”.

É novamente Marcuse (1982, p. 14) que nos ajuda a apontar esses valores para o intelectual crítico. O primeiro deles é que “a vida humana vale a pena ser vivida, ou melhor, pode ser ou deve ser tornada digna de se viver. Este julgamento alicerça todo esforço intelectual; é apriorístico para a teoria social, e sua rejeição (que é perfeitamente lógica) rejeita a própria teoria”; o segundo é que “em determinada sociedade, existem possibilidades específicas de melhorar a vida humana e modos e meios específicos de realizar essas possibilidades. A análise crítica tem de demonstrar a validade objetiva desses julgamentos, tendo a demonstração de se processar em bases empíricas.”

Isso anuncia a impossibilidade de chegarmos a um final pleno e feliz, pois consiste conceitualmente num exercício de confrontar os princípios universais dos quais partimos, com nossas experiências localizadas e particulares.

Confrontando-nos com nossos contemporâneos, concordamos novamente com Ellen Wood, para quem “é difícil imaginar como qualquer uma das várias lutas que supostamente constituem a agenda pós-modernista da esquerda pode ser sustentada sem apelar para os temidos valores ‘modernistas’ e iluministas, como democracia, igualdade, justiça social, etc.” (Wood, 1999, p. 18).

Cabe a cada um de nós, como professores/intelectuais/filósofos, partindo desses princípios, dar conteúdo objetivo a eles, dentro de cada sala de aula, cada escola, cada bairro e cada cidade, procurando estabelecer os obstáculos que limitam a possibilidade de uma educação emancipatória. Perseguirão-nos sempre as perguntas do “por que”, “o que”, “como” e “onde” ensinar, sem uma resposta única possível, pois a cada desafio, a cada nova situação, as perguntas retornarão buscando novas respostas.

Não devemos crer tampouco que o triunfo consiste em alcançar tranquilamente um fim. Nossos fins não são jamais senão novos pontos de partida. Quando conduzimos a outro até esse fim é aí quando tudo começa. A partir daí, aonde irá? Não me contento com a idéia de que irá sempre a alguma parte: sem mim também iria a alguma parte. Quero que seja meu projeto o que ele prolongue. Cada um deve decidir até onde seu projeto se estende sem destruir-se. (Beauvoir, 1972, p. 91)

## Referências

BEAUVOIR, Simone de. *Para qué la acción?* Trad. Juan José Sebreli. Buenos Aires: La Pléyade, 1972.

GRAY, John. O Grande Jogo nunca foi tão perigoso. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 4 maio 2008.

GRISOTTO, A. *Parâmetros curriculares nacionais: uma abordagem epistemológica das questões éticas*. 2002. xi, 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MARCUSE, Herbert. *Razão e revolução*. Trad. Marília Barroso. Rio de Janeiro: Saga, 1969.

MARCUSE, Herbert. Arte e revolução. In: MARCUSE, Herbert. *Contra-revolução e revolta*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1973.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. 6. ed. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1982.

SAID, Edward W. *Representações do intelectual: as conferências Reith de 1993*. Trad. Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

WOOD, Ellen. O que é agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen Meiksins e FOSTER, John Bellamy. (Orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Trad. de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

## Bibliografia adicional

PEY, Maria Oly (Org.). *Pedagogia libertária: experiências hoje*. São Paulo: Imaginário, 2000.

SEBRELLI, Juan José. *El asedio a la modernidad*. Buenos Aires: Sudamericana, 1991.