

O SENTIDO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MOSSORÓ-RN¹

Mauro Rogério de Almeida Vieira²

RESUMO:

O presente estudo discute alguns elementos analíticos que permitem compreender a *práxis pedagógica* do professor de Filosofia no Ensino Médio à luz dos referenciais teórico-metodológicos que a norteiam. A perspectiva da análise não exige somente discutir uma dada realidade, mas problematizar alguns sentidos comuns ancorados à própria prática filosófica. Objetiva-se analisar a *práxis* pedagógica do professor de filosofia à luz da literatura especializada e sistematizar elementos objetivos e subjetivos no processo educativo que contribuem para configurar o exercício da *práxis* pedagógica do ensino de Filosofia. Utiliza-se a observação do trabalho do professor de filosofia, entrevistas semiestruturadas com 04 (quatro) professores de filosofia, tendo como universo pesquisado um total de 03 (três) escolas públicas estaduais do município de Mossoró-RN. Com base nos estudos realizados e na experiência docente, destacam-se quatro categorias de análise: experiência profissional do professor; conteúdos de ensino; metodologia de ensino; avaliação da aprendizagem. Identifica-se uma *práxis* pedagógica rarefeita na medida em que 75% dos Professores pesquisados não possuem Graduação específica em Filosofia. Descreve-se essa '*práxis*' como uma 'prática profética'. Apontam-se algumas alternativas para se pensar o ensino de filosofia no Ensino Médio como experiências de pensamento.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Formação docente. *Práxis* pedagógica.

ABSTRACT:

The present study discusses some analytical elements that allow to understand the *pedagogical praxis* of philosophy teacher in high school in the light of the theoretical and methodological references to the Guide. The prospect of the analysis does not require only discuss a given reality, but to discuss some common senses anchored to the philosophical practice. Objective to analyze the pedagogical praxis of professor of philosophy in the light of the specialized literature and systematize objective and subjective elements in the educational process that contribute to setting the exercise of *pedagogical praxis* of teaching Philosophy. Take note of the work of professor of philosophy, semi-structured interviews with 04 (four) teachers of philosophy, with the universe researched a total of 03 (three) State public schools of the city of Mossoró-RN. On the basis of studies and teaching experience, there are four categories of analysis: teacher's professional experience; teaching content; teaching methodology; learning evaluation. Identifies a rarefied pedagogical praxis as 75% of the teachers surveyed do not have specific Graduation in philosophy. Describes this 'praxis' as a 'prophetic' practice. Point out some alternatives to think about the teaching of philosophy in high school like experiences of thought.

Keywords: Teaching Philosophy. Teacher education. Pedagogical praxis.

¹ Resultado de pesquisa de Especialização em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, sob a orientação da Prof^a Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros.

² Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN/Mossoró (E-mail: mauro.vieira@ifrn.edu.br).

INTRODUÇÃO

Ao realizar pesquisa empírica com quatro professores de três escolas estaduais do município de Mossoró-RN, nos deparamos com professores sem formação específica, sem licenciatura em filosofia. Fato que, de acordo com estudos realizados por Guillermo Obiols (2002, p. 101), indubitavelmente lesiona uma prática teleológica, ou seja, que se pretende a alguns fins pedagógicos e filosóficos. Esses fins não são alcançados porque não existem.

O professor sem formação em filosofia é “empurrado” para lecioná-la somente para preencher a carga horária de outros componentes curriculares e, lá chegando, junta as mais diversas perspectivas e acaba distorcendo os conhecimentos filosóficos e contribuindo para uma desqualificação da filosofia, já comum em uma sociedade que se encontra muito ocupada para pensar. Além do que, como se observou durante a pesquisa, a estrutura escolar encontra-se sucateada, não dispendo de espaços como bibliotecas, sala de áudio e vídeo; ou quando esses existem não abrem suas portas.

Mencionaria também a ínfima remuneração desses profissionais, como foi confirmado através da análise do discurso proferido por esses professores ao serem entrevistados. Essas condições sintetizam, de um certo ponto de vista, o heterogêneo âmbito no qual se realiza a prática pedagógica de filosofia no ensino médio. Com efeito, mostra-se vigorosa a necessidade de redimensionar a prática pedagógica de filosofia na escola média brasileira, donde se aperceber que o ponto de partida e chegada dessa busca se encontra no bojo do sentido atual de tal prática.

Ao pensar a ‘práxis’ pedagógica por esse olhar, é necessário definir a importância da formação do professor de filosofia como sendo uma das múltiplas áreas de atravessamentos da própria filosofia. Quer dizer, se faz indispensável olhar filosoficamente as necessidades, os sentidos, as técnicas, as metodologias, enfim, as práticas da atividade filosófica em sala de aula. Se há uma especificidade, um sentido no fazer filosófico, a aula de filosofia deve refletir esse sentido. Ou melhor, *“é importante que o professor de filosofia seja, em algum nível, filósofo, para que a aula de filosofia seja um local de atividade filosófica”* (GALLO, 2005, p.286). E mais, nossos cursos de licenciatura em filosofia não podem deixar apenas para a área pedagógica a tarefa da preparação do professor de filosofia, é preciso que a própria filosofia se envolva com a formação deste professor.

Conforme o exposto, o desenvolvimento do estudo se realiza em dois movimentos: o primeiro refere-se ao entendimento da ‘práxis’. Apresentaremos os modelos de ‘práxis’ desenvolvidos por Contreras (2002) e Gallo (2003). No segundo movimento, trata-se de apresentar o confronto teoria-empíria, as idas e vindas que percebemos com o cruzamento da literatura especializada e as vozes dos quatro professores pesquisados.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁXIS

Frequentemente nos deparamos com a questão da relação entre teoria e prática quando nos referimos à problemática da formação dos profissionais de educação. Porém, essa discussão não é nova e, de todo modo, atravessa um longo período da história do pensamento humano ou da filosofia ocidental. Entretanto, essa questão, para muitos pesquisadores, configura-se como a epiderme da formação do professor, por ser, digamos, o ‘fio de Ariadne’ na busca de alternativas outras para a formação dos profissionais em educação.

Para Marx e Engels, *“a ‘práxis’ refere-se, em geral, a ação, a atividade livre, criativa e autocriativa, por meio do qual o ser humano cria (faz, produz), e transforma o seu mundo humano e histórico e a si mesmo”* (Dicionário do Pensamento Marxista, 1988, p. 292).

Conforme o entendimento da ‘práxis’ como uma ação que possibilita a transformação do mundo e do próprio ser humano, podemos considerar a prática pedagógica como uma consciência mais elevada da ‘práxis’ através da qual o ser humano, no caso o professor de filosofia no ensino médio, cria um saber, um conceito, e se modifica a si mesmo neste processo.

Ao criar ou produzir um conceito, um saber, o professor de filosofia no ensino médio se respalda nas condições concretas de sua existência — historicidade — e com base no novo conceito ou saber instituído transforma tais condições as quais incidirão novamente — e dialeticamente — sobre o professor de filosofia transformando-o, possibilitando o surgimento de novas possibilidades para novos conceitos, novos saberes.

Porém, são complexos os caminhos da prática pedagógica entendida como ‘práxis’ propriamente dita. Por um lado, nos deparamos com diferentes concepções que alimentam a prática pedagógica. De outro, afirma Sílvio Gallo (2000), é disseminado nas universidades um pedantismo intelectualista que menospreza a ‘práxis’ pedagógica e alimenta um pessimismo exacerbado, devido um sentimento de desilusão desencadeado após os fatos que marcaram o

século XX: as guerras mundiais; a burocratização do socialismo na Rússia; o surgimento de regimes totalitários.

Daí a necessidade de uma aproximação que faremos de diferentes concepções de prática pedagógica e suas exigências no atual contexto de reformas educacionais implementadas na década de 1990. Uma discussão que nos permitirá mais adiante atender para nosso objeto de estudo, qual seja, compreender o sentido da ‘práxis’ pedagógica do professor de filosofia no ensino médio das escolas públicas de Mossoró-RN, a partir das concepções coletadas nos relatos dos sujeitos.

Conforme Contreras (2002), podemos entender o trabalho de ensinar mediante a análise da ‘práxis’ pedagógica do especialista técnico, do profissional reflexivo, do intelectual crítico, do profissional autônomo.

No que se refere ao entendimento da ‘práxis’ do especialista técnico podemos compreender que a essência de sua prática pedagógica está relacionada a um modelo de ‘racionalidade técnica’. A solução de problemas oriundos do contato laborial é realizada, sobretudo, a partir da aplicação de um conhecimento teórico previamente traçado pela pesquisa científica. Os docentes, nessa perspectiva, se tornam ‘expert’ do ensino, pois sua ação se restringe tão-somente a aplicação de decisões técnicas. Esse profissional não dispõe de habilidades para elaborar seus procedimentos e estratégias, mas apenas executar as técnicas como se fosse um repertório a ser seguido (CONTRERAS, 2002, p.91).

Sendo a ‘práxis’ do especialista técnico incapaz para resolver o que é imprevisível em alguns aspectos da prática pedagógica, lançamos nossa análise à perspectiva de uma ‘práxis’ reflexiva. De acordo com Contreras (2002, p. 106), as características dessa ‘práxis’ são descritas por Donald Schön. Vale ressaltar que essa ‘práxis’, dita reflexiva, inicia seu trajeto no momento em que as situações se tornam adversas e não podem ser resolvidas por meio da encomenda de um método. Schön (*In* CONTRERAS, 2002), explicita esse momento partindo das atividades que realizamos espontaneamente na vida diária. Nessa explicitação distingue entre “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”.

Ao que diz respeito à ‘práxis’ do professor como um intelectual crítico, Contreras (2002, p. 158) afirma que o representante que melhor desenvolveu essa ideia foi Giroux (*In* CONTRERAS, 2002). Nesse modelo de práxis os professores devem no seu trabalho exercer uma tarefa intelectual, contrapondo-se assim, às concepções instrumentais. É necessário que o professor tenha clareza dos referenciais políticos e morais que orientam sua autoridade em sala de aula e na sociedade. Além disso, de acordo com Giroux, devem alargar seus

conhecimentos a outros grupos e práticas sociais atentas para as contradições que são apresentadas pelo sistema político-econômico baseado no capital.

Com relação à ‘práxis’ autônoma podemos afirmar preliminarmente que não possui uma definição autoexplicativa. Dessa forma a ‘práxis’ autônoma pode ser descrita como uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma exigência de condições para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com os referenciais políticos e educacionais, referenciais que não se limitam a estados finais, mas que atuem como elos construtivos, como orientadores internos da própria prática (CONTRERAS, 2002, p.195).

Com efeito, a autonomia profissional não significa uma capacidade de agir no isolamento. A autonomia se desenvolve em um contexto de relação social com outros profissionais e/ou com setores e agentes sociais da prática de ensino.

Resta-nos, todavia, analisar as propostas de “práxis profética” e “práxis militante” apresentadas por Silvio Gallo no seu livro *Deleuze e a educação* (2003).

Na sua proposta da ‘práxis’ pedagógica Gallo (2003) se refere ao “professor profeta” como sendo aquele, no âmbito da modernidade, professor crítico, professor consciente das suas relações sociais, consciente de seu papel político. Essa ‘práxis’ é desenvolvida por aquele que vislumbra a possibilidade de um mundo novo, ou seja, faz a crítica do presente e apresenta as condições futuras de um novo mundo. O professor profeta é aquele que anuncia o que pode acontecer.

Na outra via, encontramos o “professor militante” que seria aquele inserido nas situações existenciais e que, internamente envolvido com essas circunstâncias vivenciais, se debruça com o criar, realizar ou produzir as condições de novidade para o mundo. Esse professor trama sua existência pautado na miséria do mundo e, por conseguinte, vive a miséria de seus alunos. Pois, a miséria que não é só a econômica, atravessa os meandros da sociedade como um todo.

Logo, percebemos que o “professor-profeta” é o legislador, que olha para um novo mundo, cria leis, planos, diretrizes, é o professor da “educação maior” produzida na ‘macropolítica’, nos gabinetes, expressa nos documentos; o “professor-militante” age nas ‘microrrelações’ cotidianas, é o professor da “educação menor” que se insere na “micropolítica”, na sala de aula, expressa nas ações e relações cotidianas de cada um (GALLO, 2003, p. 79). Esse professor ergue sua ‘práxis’ cavando trincheiras com base no seu desejo, vontade, utopia, na sua competência política.

No que diz respeito aos diferentes modelos de ‘práxis’ analisados a partir de Contreras (2002) compreendemos que suas definições e caracterizações podem assumir dois lugares que sintetizam suas ações. Quando tomamos a ‘práxis’ do especialista técnico, a ‘práxis’ do professor reflexivo, a ‘práxis’ do professor intelectual crítico e a ‘práxis’ do profissional autônomo de forma isolada, estanque nos limites e possibilidades, incorremos naquela definição do professor como profeta, quer dizer ‘coveiro do presente’. Por outro lado, quando vislumbramos cada um desses modelos suplementando, ampliando mutuamente suas definições, caracterizações e ações, identificamos uma aproximação sutilmente dirigida à prática do professor militante, quer dizer, aquele que se desdobra até o limite em suas atividades para realizar seus desejos, suas utopias.

Portanto, quando aliamos as estratégias de trabalho, a reflexão na ação, a crítica radical da teoria e da prática, e a construção contínua da autonomia num ato potencialmente específico do professor, construímos um recipiente cheio de projetos singulares na luta contra o instituído ordinariamente.

Cabe-nos identificar agora o lugar que está situado à ‘práxis’ pedagógica no ensino de filosofia em Mossoró-RN.

PRÁXIS PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE FILOSOFIA EM MOSSORÓ/RN

Nesse momento da pesquisa intentamos descrever o momento presente da ‘práxis’ pedagógica de filosofia no ensino médio na cidade de Mossoró-RN. Obvio nessa descrição é o caráter problematizador que adotamos para analisar alguns lugares-comuns ancorados nessa prática educativa. Nesse sentido, partimos do “como” se ensina filosofia em Mossoró-RN. Abordamos, para tanto, o discurso de alguns professores de filosofia de escolas públicas estaduais acerca de sua experiência e formação profissional, sua metodologia de ensino; os conteúdos ensinados e avaliação da aprendizagem. Esses discursos foram gravados com autorização dos sujeitos pesquisados. A análise desses relatos nos permitiu tecer algumas considerações a respeito da ‘práxis’ pedagógica do professor de filosofia.

Descrever as práticas humanas é o modo, nesse início de século, de compreender melhor o que precisa ser mudado ou repensado nas atitudes do ser humano em relação a ele próprio, ao outro e ao mundo. Não só descrever, mas tornar habitual ou ordinário a prática de pensar a própria prática. Pois, nossas ações são realizadas independentemente de pensarmos

ou não. As implicações de quando não se pensa ao agir podem ser as mais desastrosas. Haja vista nossas ações serem condicionadas históricas e socialmente e, porventura, podermos estar reproduzindo conhecimento e comportamentos que aumentam o fosso entre o desejo de dominar e o desejo de não se deixar dominar.

O objetivo do estudo nos possibilitou uma opção metodológica que privilegiou os aspectos qualitativos. Posto que, a investigação de natureza qualitativa pode ser entendida, por um lado, como uma produção de estudos analítico-descritivos das práticas, costumes, crenças, conhecimentos, comportamentos de um povo ou comunidade; de outro, compreende as investigações nas quais prevalece a observação participativa, na qual o pesquisador/investigador mantém contato direto com o fenômeno estudado (MINAYO, 1994, p. 22).

A abordagem qualitativa, nesse sentido, permite trabalhar com um universo de significados e ao mesmo tempo possibilita que o pesquisador/investigador assuma o papel de “sujeito da pesquisa” procurando observar os fenômenos objetivamente e manter uma postura subjetiva enquanto participante. Porém, não desconsideramos a abordagem quantitativa. Entendemos que a diferença entre qualitativo-quantitativo é tão-somente de natureza e não se opõe ou se excluem mutuamente. Pois, à medida que trabalhamos dados quantificáveis e mensuráveis, abordamos, também, o mundo de significados das ações humanas através da ‘percepção sensibilizante’.

Então, para a realização desta pesquisa, delimitamos como universo empírico três escolas públicas estaduais de nível, médio localizadas no município de Mossoró – RN. Optamos por essas escolas por entender que estão localizadas num município onde é oferecida a graduação em licenciatura em filosofia. E, por este fato, devem canalizar e absorver os professores formados nesses cursos. Além disso, essas escolas são consideradas as de maior porte estrutural³ pela 12ª Diretoria Regional de Educação-RN (DIREC-RN).

Além do “recorte” do espaço empírico, o mais essencial é estabelecer os sujeitos a serem pesquisados. Esses sujeitos convivem numa dinâmica de interação social determinada pela “práxis” a ser investigada. São eles, quatro professores do componente curricular de filosofia no ensino médio das três escolas mencionadas anteriormente. A seleção desses professores guiou-se através de um único critério, qual seja o de lecionar aulas do componente curricular de filosofia no ensino médio.

³ Possuem o maior número de salas de aula, maior concentração de estudantes, além de ofertar cursos profissionalizantes.

De acordo com o discurso dos professores, a estabilidade proporcionada pelo concurso público e, em alguns casos, a aptidão “nata” (“desde a infância”) foram os fatores que contribuíram diretamente para o desenvolvimento de suas atividades docentes. Além de lecionar o componente curricular de filosofia, trabalham outros componentes concomitantes ou anteriormente à filosofia. São elas: cultura do RN, ensino da arte, ensino religioso, geografia, história e sociologia. Afirmam categoricamente que lecionam esses componentes ou a própria filosofia devido à realidade e a necessidade da escola, que dispõe de pouca carga-horária de filosofia, como de alguns outros dos componentes curriculares.

Com relação à formação profissional constatamos que apenas um professor possui graduação em nível de licenciatura em filosofia. Esse mesmo professor também possui graduação em teologia e bacharelado em direito. Exercendo, portanto, além do magistério, a função de padre e advogado. Os demais professores possuem graduação em outras áreas. Um deles possui graduação em licenciatura em geografia. Outro é formado em licenciatura em história. E o último possui licenciatura em ciências sociais. Apenas um desses professores não possui pós-graduação. Um deles possui pós-graduação *strictu sensu* em nível de mestrado em ciências sociais. Os outros dois possuem pós-graduação *latu sensu* em psicologia da aprendizagem e especialização no ensino da arte, respectivamente. Percebemos, então, que somente 25% dos professores que atuam na docência do componente de filosofia são efetivamente formados na área do conhecimento exigido: licenciatura em filosofia.

Inferimos a partir daqui que a formação inespecífica em licenciatura em filosofia contribui para a pouca importância concedida à filosofia, inicialmente, na escola e na sociedade de modo geral mais tarde. Ora, a filosofia possui competências e habilidades singulares. Se essas competências e habilidades não forem exploradas teremos um esvaziamento e abstração de seu ensino (OBIOLS, 2002).

Constatamos, a partir da aproximação com o campo e das reflexões insinuadas pelo referencial teórico, que o ensino de filosofia no nível médio é encarado nos mais diversos segmentos — sociedade, escola e governo — como lugar vazio e muitas vezes sem importância. Percebemos, ao cruzar o referencial teórico com os dados coletados no campo de pesquisa, que a sociedade está imersa numa visão fragmentada e estreita das suas próprias relações. Sua manifestação atende a um aspecto lacunar da existência e, portanto, desqualifica a filosofia por não atender seus anseios imediatos. Os mecanismos, as redes e jogos de poderes que visam domesticar e controlar o corpo e, por conseguinte, as ações e

comportamentos dos atores sociais hierarquizam o conhecimento de modo a tornar distante do labor diário a experiência filosófica.

O que se torna problemático quando nos referimos a inespecificidade da formação em licenciatura em filosofia é o fato de incorrerem no risco do ensino de filosofia se tornar um lugar de troca de opiniões, ou terapias de exposições de casos sem nenhuma ressonância com a própria filosofia. Pois, entendemos que é parte do profissionalismo e da ‘práxis’ do professor de filosofia que diga a que veio, o que pretende e as formas e estratégias mediante as quais pretende abordar a realidade. Isso só é possível, obviamente, quando a atuação desse profissional se encontra munida de uma sólida formação filosófica e pedagógica. Essa formação sólida é proporcionada através de especificidades que são por natureza inseparáveis de um curso de graduação em licenciatura em filosofia ou de uma formação continuada na área filosófica.

Após a observação *in loco*, análise de entrevistas e questionários mencionados na pesquisa, constatamos que o significado e o sentido da ‘práxis’ de alguns professores pesquisados se situa no âmbito de uma ‘práxis’ técnica e, muitas vezes, uma ‘práxis’ que se faz efetivamente prática enquanto aplicação de ‘conhecimentos na ação’. Quer dizer, pelo menos 50% dos professores pesquisados, por serem graduados em nível de licenciatura, realizam um ensino técnico com o componente curricular de filosofia na medida em que aplicam procedimentos e estratégias técnicas a “conteúdos” de filosofia e, dessa forma, acreditam que estão ensinando filosofia; quando, na verdade, estão reduzindo o ensino de filosofia a uma relação entre meios e fins. E isso é bastante complexo e delicado, sobretudo quando as singularidades da sala de aula se manifestam e, por exemplo, alguns estudantes de forma intempestiva exigem desse profissional destrezas específicas concernentes ao profissional graduado em filosofia. É nesse momento que pode ocorrer uma experiência comprometedora do ensino de filosofia. Pois, esse professor técnico possui um arcabouço de conhecimentos naturalizados, tácitos, interiorizados no manejo ordinário com o mundo, que sequer se apercebe e somente faz jorrar no seu labor educativo esses conhecimentos produzidos sem o devido rigor que a filosofia, seja qual for, exige.

Na circunstância inusitada, intempestiva esses conhecimentos que advêm do modo comum de conhecer (modo fragmentado, preconceituoso e pragmático) afloram. Por exemplo, ao ensinar, em uma aula qualquer, que o conceito de filosofia é “amor a sabedoria”, um professor, que não possui nenhuma formação acadêmica em filosofia, é surpreendido por um estudante que exige que o professor explique melhor o conceito. O professor embaraçado com

a questão não consegue sair da etimologia da palavra filosofia e começa a lançar suas opiniões sobre o conceito e, ao invés de realizar uma explanação conceitual e história e trazê-la para o contexto atual, afirma, grosso modo, que os filósofos são privilegiados, amam o saber, mas acabam sucumbindo à loucura⁴. Essa postura esboça o que compreendemos no primeiro movimento desse estudo como um “conhecimento na ação”. Portanto, esse “conhecimento na ação” pode lesionar seriamente o ensino da filosofia. Haja vista que o professor se comporta e age a partir desses conhecimentos cristalizados na sua formação cultural geral e por não possuir uma adequada e coerente visão filosófica. E isso é comprometedor para o ensino da filosofia por permitir a junção das mais diversas perspectivas de filosofia ou de senso comum elaborado e não chegar a resultado algum ou, o que pode lesionar mais ainda sua prática, chegar a qualquer lugar, ou, nas palavras de Sílvio Gallo (2002, p. 191), se chegar à formação de um “Frankenstein” mal costurado.

Em contraposição a esse modelo de ‘práxis’, constatamos a existência de uma ‘práxis’ reflexiva (50% dos Professores pesquisados). Aqui é importante ressaltar que esse modelo de ‘práxis’ é desenvolvida por um professor graduado em filosofia e um professor graduado em ciências sociais.

A ‘práxis’ reflexiva aqui constatada supõe o pensamento sobre a ação. Essa ‘práxis’ exige que o pensar retorne a si mesmo sobre o que habitualmente entendemos ao agir. É o momento no qual realizamos o movimento da “ação-reflexão-ação” na medida em que realizamos um ato. A partir desse movimento nos refazemos adequada e coerentemente. Nessa perspectiva, o professor, guiado por fins bem definidos, elege os meios em consonância com a finalidade objetivada. Essa ação ocorre devido à suposição, por parte do professor, de um “elemento de repetição”.

Pois, o professor, por exemplo, se depara com inúmeras situações que constituem o âmbito de sua especialidade. Essas situações são organizadas no pensamento do professor de acordo com as semelhanças com os acontecimentos anteriores. Fruto da repetição de acontecimentos, o professor desenvolve um conjunto de expectativas que orientam suas decisões. Então as experiências são o impulsionador do conhecimento na prática pedagógica reflexiva.

Porém, constatamos no momento das observações em sala de aula, a partir dos relatos, que há uma fragilidade na concepção da ‘práxis’ reflexiva. O “elemento de repetição” pode

⁴Exemplo coletado durante a pesquisa a partir da observação *in loco* da aula de um professor que ensina filosofia e possui graduação em geografia.

ser extrapolado pelas singularidades de acontecimentos que entornam a sala de aula. O que foge ao programa refletido pelo professor é deixado de lado, é desconsiderado. É possível nesse momento que o professor se limite ao contexto de sua reflexão e reproduza as mais sutis relações e produções hegemonicamente presentes na instituição escolar. Pode ocorrer aqui um curvamento da ‘práxis’ reflexiva aos contextos burocratizados que a escola incorpora quando se distancia dos reais problemas (históricos e sociais) enfrentados pelos estudantes, profissionais da educação, enfim, pelos sujeitos que constituem a escola (GIROUX *Apud* CONTRERAS, 2002).

Com efeito, nossa constatação é que o significado e sentido da ‘práxis’, encontrada de modo geral na atuação dos professores pesquisados, está relacionada a uma “‘práxis’ profética” (GALLO, 2003). Essa “práxis profética”, no entanto, não possui seu significado e sentido definido a partir do foro íntimo e individual do professor. Não quero colocar e taxar o professor como o centro da problemática e, muito menos, torná-lo, como faz os discursos ideológicos, o “bode expiatório” de todo o insucesso escolar. Sabe-se que as políticas públicas em educação no Brasil, criadas por um estado liberal, jamais investirão de fato em uma educação emancipatória. Então, é mais interessante para esse estado a atuação de um “professor profeta” que encomende uma crítica e reflexão para o futuro e legitime esse estado de “bem-estar social”.

Uma alternativa, nesse sentido, para redimensionar esse modelo de ‘práxis’ encontrado durante a pesquisa e que definimos como lugar-comum ao se pensar o ensino de filosofia é realizar uma “prática pedagógica militante”. Essa proposta de ‘práxis’, de acordo com Sílvio Gallo (2003), é construída por um professor que penetre nas relações existenciais dos estudantes, da escola, da comunidade/sociedade e, calorosamente envolvido com essas circunstâncias vividas, detêm-se com a criação, realização, produção de condições de novidade agora para esse universo de envolvimento. Esse Professor tece sua existência sustentada na resistência das condições de dominação e opressão e caminha por uma “educação menor” através de uma militância no âmbito de uma “micropolítica”.

No ensino de filosofia, essa militância se manifesta a partir do entendimento da aula de filosofia como um lugar de “experiências de pensamento”. Essas experiências atravessam o vivido e constroem sentidos, conceitos, saberes para esses acontecimentos. Pois, a filosofia é um modo de existir para além dos padrões de normalidade e filósofo é aquele que se acostuma com os “ares gelados e rarefeitos das altas montanhas” e de lá rever e reaprende a se colocar no mundo, numa outra perspectiva (NIETZSCHE *Apud* GALLO, 2000, p.193). O filósofo

não se satisfaz com a “doxa”, com as “autoajudas” fornecidas em “literatura água com açúcar” e com a facilidade oferecida pela mídia eletrônica. Ao contrário, experimenta, busca estados alterados, busca o diferente, o “devir”.

Pensamos, portanto, que a ‘práxis’ no ensino de filosofia é o movimento de embrenhar-se de cotidianidade com seus aparatos conceituais. É como a presença em um campo de batalha. Atuar em suas trincheiras utilizando como armamento os conceitos produzidos e lançando-os no mundo recriando-os e redefinindo-os. Ou como a criação de uma escultura. Objeta-se a forma, no caso, a própria realidade; selecionam-se instrumentos e materiais necessários, no caso, conceitos retirados da história da filosofia; lapidar a forma através de “reconceitos” (conceitos novos para aquela realidade). Não é uma mera reprodução, é reapropriação daquilo que é importante e relevante. A escultura vai possuir traços singulares do artista. Não é, apenas, uma junção de pedaços. É em inteireza a concretização de uma autêntica perspectiva. Perspectiva autêntica e possível na medida em que possamos constantemente efetivar uma “epistemologia da prática”, ou seja, transformar em conhecimento a nossa atuação enquanto professor de filosofia.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. (org.). *O trabalho docente: teoria & prática*. São Paulo: Pioneira, 1999.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2006.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

CONTRERAS, José. *Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Do senso comum à consciência Filosófica*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

GALLO, Sílvio. KOHAN, Walter Omar. *Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio*. In: *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Filosofia e educação: pistas para um diálogo transversal*. In: *Ensino de Filosofia – perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 296 p.

_____. *Filosofia no Ensino Médio: em busca de um mapa conceitual*. In: *Um olhar sobre o ensino de Filosofia*. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, DESLANDES, Suely Ferreira, NETO, Otavio Cruz, GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução ao ensino de Filosofia*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

VASQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*. Porto Alegre: artes medicas, 1998.