

CARTOGRAFIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PAPEL FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA

CARTOGRAPHY AND TEACHER TRAINING: THE PHILOSOPHY
TEACHER'S PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ROLE

Flávio Carvalho

UFCG, Brasil,

flavio.carvalho@ufcg.edu.br

RESUMO: Este texto resulta de investigação em desenvolvimento acerca do professor de Filosofia no Ensino Médio, abordando sua formação e sua atuação na educação de jovens estudantes. Aqui apresentamos um diagnóstico construído na primeira fase da investigação, no qual indicamos os principais problemas vinculados ao ensino de Filosofia e ao seu ator pedagógico, o professor. Na segunda fase da investigação, ainda em construção, sob a orientação da metodologia da cartografia, passaremos à investigação de como as relações entre este ator e os outros atores pedagógicos se constroem, como e quais discursos e dispositivos são elaborados e, por fim, como podemos pensar e executar intervenções alternativas que estimulem a educação filosófica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Filosofia. Formação de professores. Cartografia.

ABSTRACT: This paper is the result of research under development about philosophy teachers in high school, by addressing its training and its performance in the education of young students. It is presented a diagnosis that was built in the first stage of the research, wherein some main problems linked to the teaching of philosophy and its pedagogical actor, the teacher, are indicated. In the second stage of the investigation, which is still under construction, according to the guidance of the cartographic methodology, it will be research how the relationship between this actor and the other educational actors are built, how and what discourses and devices are elaborated and, at last, how people can think and perform alternative interventions that stimulate philosophical education.

KEY WORDS: Teaching of Philosophy. Teacher training. Cartography.

Introdução

Provavelmente, uma das instituições sociais mais investigadas seja a escola. Diversos campos do conhecimento humano encontram nela elementos passíveis de interesse e relevância investigativas. Diversos atores pedagógicos atuam neste *locus* social e vários cenários nele são construídos, alternada ou simultaneamente. Como instituição dotada de historicidade, a escola possui um itinerário temporal de instituições e desinstituições, de construções e desconstruções. Ela pode e sabe (ou não pode ou não sabe) modificar-se conforme o tempo histórico, mas ela mesma muda as compreensões de cada tempo histórico. Local com vários lugares, ambiente com vários cenários, protagonista com vários papéis, a escola insistentemente permanece a-ser.

Nosso exercício de investigação filosófica direciona-se para um dos elementos constitutivos desta instituição social, coautor de todas as tramas pedagógicas que nela se desenvolvem, personagem multifacetado e multitarefa, mediador da instituição – seus dispositivos instituídos – e o neófito pedagógico e social: o professor. Personagem, agente, paciente, instaurador, destruidor, reconstrutor. Passível de tantas abordagens quanto a própria instituição que o ampara, o aprisiona, o rejeita, o impulsiona, o projeta, o reinventa; ator que igualmente a mantém, a abandona, a agrade, a recria, a projeta, a reinventa.

Para o professor de Filosofia – ou ao filósofo docente? – , para ele deslocamos nossa atenção, com ele nos ocuparemos, destarte, nessa miríade de elementos possíveis, que configuram a diversidade de diagramas possíveis. O professor de filosofia e suas várias atribuições, funções e discursividades, com suas múltiplas relações constituídas e vivenciadas seja com a instituição de ensino seja com os estudantes, ou ainda com a comunidade escolar, com o saber filosófico, com a vida política.

O texto que ora apresentamos diz respeito a uma pesquisa em desenvolvimento realizada por membros do Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Filosofia UFCEG/CNPq, a qual se iniciou em 2014 e possui como objetivo principal investigar e problematizar como tem se manifestado a educação filosófica no âmbito das escolas da educação básica, de modo específico no que diz respeito ao papel filosófico e pedagógico

do professor de Filosofia no Ensino Médio, compreendendo as diversas perspectivas, os variados direcionamentos e as múltiplas relações que se processam no ambiente escolar.

Convém mencionar que nossa investigação comporta a atitude metodológica – e epistemológica – de deslocar o olhar em busca de elementos marginais constitutivos do processo de ensino-aprendizagem de Filosofia ou da construção da educação filosófica, resgatando os detalhes do cotidiano da vida escolar, dando atenção para os pormenores de documentos escolares, ouvindo ou auscultando as falas marginais – silenciosas ou silenciadas – ao discurso oficial da escola, em vista de traçar um diagrama das relações que se travam na periferia da educação filosófica. Para além do plano de curso e do livro didático, precisamos compreender as territorializações que envolvem o ensino de Filosofia no ambiente escolar.

Por fim, cumpre-nos declarar que nossa investigação se movimenta sob as orientações da metodologia da cartografia, assumindo o compromisso com a multiplicidade de abordagens e de procedimentos metodológicos, dirigindo-se para os elementos e as relações menores, marginais, microscópicas, ocupando-se com a elaboração de diagramas que comportem a dinamicidade e pluralidade das relações construídas e vivenciadas no ensino de Filosofia, buscando compreender os dispositivos que neste processo se manifestam e, igualmente, lançando problematizações diante dos conservadorismos e autoritarismos intelectuais e procedimentais, devido à potência de sugerir novos territórios, novas ideias, rotas de fuga, próprios da cartografia, em vista de oportunizar a criação de estratégias e ações alternativas para a educação filosófica.

Olhares sobre o ensino, a formação e o professor de Filosofia: à guisa de delimitação

Não obstante nossa investigação se ocupar com o professor de Filosofia, reconhecendo a multiplicidade de elementos que se lhe vinculam, terminamos por nos imiscuir com problematizações em torno dos paradigmas de educação e de formação de professores, questionando as teias de conexões que se constroem entre os diferentes saberes,

bem como as diversas modalidades de relações vivenciadas entre os sujeitos pedagógicos. Reconhecemos, outrossim, que esta discussão termina por estreitar as relações epistêmicas entre a Filosofia e o Ensino de Filosofia.

Dito isto, a nosso ver, o cenário pedagógico e filosófico sobre o qual nos movimentamos tem ofertado a experiência com uma modalidade de ensino de Filosofia pautada primordialmente (em alguns casos exclusivamente) na História da Filosofia, marcada pela memorização e pelo acúmulo progressivo de informações, em aulas majoritariamente expositivas e que se vinculam às demandas e aos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio.

Entendemos que indicar os documentos oficiais, governamentais ou escolares (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Orientações Curriculares Nacionais, Projetos Pedagógicos das escolas) como os responsáveis por esta situação apenas tangencia o problema, ou ainda mostra tão somente uma de suas facetas. Dar crédito exclusivo ao fato de que o professor recebe sua formação acadêmica nos moldes de um curso de bacharelado também não é suficiente. Faz-se mister adotar uma compreensão que reconheça a pluralidade de elementos e de relações vigentes no processo de ensino-aprendizagem da Filosofia, assumindo a dinâmica e a amplitude da educação filosófica.

Observamos também diuturnamente que o ensino de Filosofia experimentado nas salas de aulas, na maioria das situações observadas, não costuma favorecer a reflexão filosófica ou a atitude desnaturalizadora sobre a realidade (dos estudantes), tampouco oportuniza a atividade criadora de compreensões, de conceitos filosóficos oriundos de problemas (dos estudantes), constituindo o que chamamos de educação filosófica. De modo semelhante à observação anterior, convém reconhecer que há diversos elementos contidos neste processo de ensino (informativo ou filosófico), cujas relações se desenvolvem e repercutem em todos os personagens pedagógicos do ambiente escolar, autores e atores manifestos em dispositivos e discursos presentes na vida escolar.

Assumimos a compreensão de que filosofar é ação criadora, portanto, filosofar não é mera passividade frente ao mundo no qual existimos e nas experiências que se nos apresentam. Filosofar não se reduz à contemplação, não se limita a acumular informações, dados históricos e literários

(ilustração), filosofar diz respeito a uma modalidade de intervenção no mundo. Criação que se realiza numa complexa relação entre problemas e conceitos, entre conceitos e conceitos da zona de vizinhança, entre conceitos e planos de imanência.

Partindo desta compreensão, a nosso ver, a proposição “deleuzo-guatarriana” oferece a oportunidade de desenvolver um ensino de Filosofia orientado primordialmente pela ação problematizadora da realidade, ensino propugnador da ação criadora de conceitos; o processo de ensino-aprendizagem de Filosofia se realiza heurísticamente na relação dinâmica e indissociável do problema-conceito, que configuram as ações de uma Pedagogia do Conceito. Questionamos as motivações, os discursos e os dispositivos que levam o professor de Filosofia no Ensino Médio a assumir uma modalidade de ensino pautado na memorização e na repetição estéril.

Ainda sobre a formação de professores, corroboramos com Bombassaro (2007, p. 325) o fato de que “Não faltam análises perspicazes mostrando que em sua maioria os cursos de filosofia se limitam ou a apresentar a galeria de opiniões dos filósofos ilustres, sem fazer a experiência de repensar os problemas filosóficos que deram origem à própria filosofia”. Desse modo, a esterilidade do ensino de Filosofia no Ensino Médio tem uma justificativa (nem necessária nem suficiente) no *modus operandi* dos cursos de Filosofia nas instituições de Ensino Superior.

Agregamos a esta compreensão, conforme outras demonstrações da literatura especializada acerca da formação de professores de Filosofia no Brasil, o fato que a formação do professor de Filosofia e a criação de cursos específicos de licenciatura em Filosofia estiveram, histórica e majoritariamente, vinculadas à existência de um curso de Bacharelado em Filosofia. Diante do exposto, manifesta-se certa incoerência epistêmica e pedagógica que termina por vincular e assemelhar a formação do licenciado a do bacharel, sem preservar a identidade epistêmica e pedagógica e os procedimentos metodológicos próprios do filósofo docente; ou seja, a questão da transposição didática ou não aparece ou não é trabalhada adequadamente nos cursos de formação de professores de Filosofia para a Educação Básica.

O problema da formação docente, entretanto, comporta uma multiplicidade de elementos que extrapolam questões de currículo ou de aportes

metodológicos ou teóricos. O território da educação filosófica é constituído por outros elementos, que não costumam ser tomados pelas análises clássicas ou são considerados secundários, tais como a miríade de relações que se constroem entre os atores pedagógicos neste território, os enfrentamentos e os cruzamentos entre as forças (poderes) ali constituídas, os agenciamentos, os jogos de verdade, as enunciações e os silêncios, os jogos de objetivação e subjetivação, as produções e estetizações de si mesmo, as práticas de resistência e liberdade.

Diante do exposto, a nosso ver, a cartografia se mostra como uma metodologia que corresponde às nossas inquietações e que pode inclusive reverberar na desmontagem de dispositivos de controle e poder, fomentando e instrumentalizando a resistência. Seguindo a proposta mesma de Foucault e de Deleuze, a análise cartográfica constitui-se como instrumental para uma abordagem do presente, tornando possível criticar o nosso tempo e o que somos.

Não tomamos a cartografia como método na acepção de proposição de regras e de procedimentos de pesquisa, antes nela reconhecemos um importante vetor de abordagem epistêmica e interpretativa que viabiliza o traçar de estratégias possíveis de análise crítica, que estimula o olhar acurado e que se desloca para as diversas relações, os variados jogos, as múltiplas formações rizomáticas, os discursos, as instituições e seus aparelhos diversos, suas medidas e regulações, que lança a atenção sobre as estruturas e disposições arquitetônicas. Pela cartografia, os elementos dos enunciados científicos e dos conceitos filosóficos, o que é o dito – e o que não é dito (ou silenciado) – são diuturnamente abordados e questionados em sua validação.

Uma vez que o cartógrafo permanece atento à composição dos dispositivos, à formação dos diagramas dos territórios ou elementos investigados e fomenta a percepção ou a construção de linhas de fuga, de ruptura e de resistência atitudinais e discursivas, compreendemos a metodologia cartográfica como proposta ao mesmo tempo heurística e política, associando-nos às problematizações foucaultianas de arqueologia do saber, da genealogia do poder e da construção da estética da existência, isto é, a tríade saber-poder-subjetivação.

Cartografia e formação de professores de Filosofia: incursões preliminares

Diante do exposto e reiterando que há tantas cartografias e tantos diagramas quantos forem os territórios e os elementos selecionados e abordados, passaremos à exposição de um conjunto de problematizações sobre o processo de ensino-aprendizagem de Filosofia, que a nosso ver repercutem diretamente na construção de uma educação filosófica e que por sua vez mantém estreita vinculação com a formação dos professores de Filosofia. Os elementos que aqui serão elencados constituem os momentos futuros de nossa investigação.

O primeiro elemento diz respeito à formação de professores de Filosofia ser marcada, em escalas diferentes conforme as instituições de Ensino Superior, pela perspectiva e orientações atinentes aos cursos de graduação na modalidade bacharelado. Este legado se manifesta na acentuada formação via História da Filosofia, dita sólida formação em História da Filosofia. A especificidade do objeto filosófico e do aporte metodológico para o ensino de Filosofia termina não sendo vivenciado pelos licenciandos que, por sua vez, geralmente, encontram severas dificuldades na transposição didática no contexto da educação básica. O problema que se nos apresenta sinaliza a necessidade da construção de uma “identidade filosófica e pedagógica” para os cursos de licenciatura em Filosofia.

As relações entre professores e estudantes terminam por acontecer de forma hierarquizada e, eventualmente, doutrinária, isto é, o professor ostenta o papel de proprietário e doador do saber filosófico, que por sua vez produz (ou melhor, reproduz) um discurso de verdade sobre a Filosofia, baseado na História da Filosofia, na qual reconhecemos e problematizamos a centralidade e a quase exclusividade, dada aos filósofos (androcentrismo) da Europa (eurocentrismo). A quem interessa excluir ou obnubilar o pensamento racional (com todas as suas peculiaridades) criado no Oriente? Ou ainda, por que não se admite pensar a relação entre o *modus operandi* do filósofo e a abordagem das nações nativas (indígenas e pré-colombianas) com suas formas peculiares de abordar a realidade em toda a sua complexidade? O discurso de verdade que institui o ensino historiográfico da Filosofia constrói estratégias de subjetivação particu-

larmente danosas a uma educação filosófica orientada pela autonomia do pensar e pela criação de conceitos.

O segundo elemento diz respeito à formação de professores de Filosofia eventualmente distanciar-se do contexto de estudante. Com mais frequência do que gostaríamos, a educação em geral corre o risco de desviar-se (e infelizmente o faz) de sua vinculação com a vida e a vivência do estudante; o ensino de Filosofia corre risco análogo. De modo que, a nós não causa estranhamento o fato que em diversos relatos de discentes (e de docentes) o papel do pensar filosófico termina por ser associado a antigos estereótipos que produzem os rótulos de “saber alienado”, que ingenuamente o reconhecem como saber interminável e indefinível, ou ainda, trata-se o exercício filosófico como abstração diletante.

Não convém assumirmos um posicionamento utilitarista para o ensino de Filosofia, em que o exercício filosófico teria sua validade assegurada apenas na medida em que se aplicasse à realidade imediata. De modo diferente, assumimos a pertinência do saber filosófico construído em sala de aula que divide o momento pedagógico com o trato da tradição filosófica, bem como se vincula constitutivamente aos problemas contemporâneos da existência pessoal e social dos jovens estudantes. Não é raro encontrarmos aulas de Filosofia em que a vida política nacional e atual é completamente preterida em detrimento dos problemas sociais dos séculos III a. C. ou do século XVIII d.C. De modo análogo, a abordagem filosófica da vida científica se detém sobre as inovações newtonianas e compreensões aristotélicas, sem sequer tangenciar as contemporâneas teoria do caos e a nanotecnologia e seus desdobramentos. Quais as implicações políticas e epistêmicas diante destes discursos de verdade?

O terceiro elemento diz respeito à formação de professores de Filosofia ainda encontrar severas resistências ao diálogo e à interatividade com outros saberes. As propostas de interdisciplinaridade, a nosso ver, carecem de um posicionamento epistêmico e pedagógico que reconheça a paridade entre os saberes (artístico, científico, teológico, filosófico). Um dos mais esclarecedores exemplos vem do uso da arte nas aulas de Filosofia, sobre a qual se depositam olhares e na qual se introduzem interpretações filosóficas, forçando a obra de arte a manifestar as ditas ideias filosóficas; não se respeita a especificidade do discurso da arte, reduzindo a manifestação artística à ilustração de teses filosóficas.

Precisamos problematizar que tomar os elementos de outros saberes como exemplificação não é construir interdisciplinaridade, tomar um objeto sobre o qual cada saber lança-se a examinar tampouco manifesta interdisciplinaridade. Falta a competência de tratar interdisciplinaridade entre saberes como atitude de reconhecimento da peculiaridade epistemológica e metodológica de cada campo do saber e a busca de elementos passíveis de aproximação, seja teórica seja metodológica. A vontade de saber recorta e reelabora as relações epistêmicas e igualmente as relações entre os sujeitos do conhecimento.

O quarto elemento diz respeito à formação de professores de Filosofia na qual não se reconhece o fomento à atitude filosofante do professor de Filosofia. Há professores de filosofia que se especializam em contar a História da Filosofia, verdadeiros enciclopedistas do saber filosófico, arquivos ambulantes de dados biográficos e bibliográficos, que, entretanto, não cultivam, tampouco manifestam em sala de aula, a sua atitude filosófica, suas problematizações da realidade, de desnaturalização das relações, ideias ou posturas sociais. Os estudantes terminam por ser assujeitados e sob a égide da manutenção da modéstia (falsa modéstia) não se assume que se é filósofo.

Nas relações internas da escola, observamos que os exercícios avaliativos elaborados por professores não filosofantes manifestam a preocupação exacerbada com datas, nomes de personagens e de obras, centrando-se e limitando-se nas definições de conceitos filosóficos, ou melhor, reescritas de algum texto sobre conceitos filosóficos, um verdadeiro teste de memorização que impede qualquer deslocamento ou ensaio de ampliação do pensar filosófico dos estudantes em relação ao filósofo estudado. Precisamos cultivar a salutar atividade de filosofar em sala de aula, com os estudantes, transformando assim a sala de aula em laboratório de investigação filosófica, traçar uma rota de fuga à doutrinação da Filosofia.

Considerações finais

Cumpre-nos reconhecer que outros elementos ainda podem se agregar aos já citados, os quais comportam igualmente relevantes contribuições para pensar a formação de professores de Filosofia, tais como a formação

de professores de Filosofia que incorpore as novas tecnologias, ou ainda, a questão da formação de professores de Filosofia que leiam criticamente os documentos de educação; pensar a formação de professores de Filosofia capazes de levar o saber filosófico para além dos muros da escola, bem como ocupar-se com a construção de uma educação filosófica.

Em vista desta compreensão mais aguçada, a cartografia, como metodologia, eivada de suspeitas sobre as instituições e seus processos de subjetivação, se presta à investigação da constituição e dinâmica dos dispositivos e dos discursos de verdade presentes no ambiente escolar, questionando também a instituição escolar frente às heterotopias, deslocando a atenção para as falas marginais de diversos sujeitos pedagógicos. E, por fim, a cartografia carrega o caráter de oportunizar a formação de focos de resistência e a criação de rotas de fuga, motivando e contribuindo com as mudanças de postura em relação à formação do professor de Filosofia, reverberando na sua atuação no ambiente escolar junto aos jovens estudantes, na comunidade filosófica pelo desenvolvimento de atitude teórica e metodológica alternativa.

Referências

- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de; VEIGA-NETO, A.; SOUZA FILHO, A. (Org.). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BOMBASSARO, L. C. Filosofia, ensino e pesquisa interdisciplinar. In: SARDI, S. A.; SOUZA, D. G. de; CARBONARA, V. (Org.). *Filosofia e Sociedade: perspectivas para o Ensino de Filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 319-326.
- CERLETTI, A. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DELEUZE, G. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.
- _____; _____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1995. v. 1.
- DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FISHER, R. M. B. *Foucault e a análise do discurso em educação*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n1114/ao9n114.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2015.

FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. *Cartografia e devires: a construção do presente*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos: estratégia, poder-saber*. Organização de Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. v. IV.

_____. *Microfísica do poder*. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2004.

HORN, G. B. *Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: Unijuí, 2009.

MOURA, T. M. *Foucault e a escola: disciplinar, examinar, fabricar*. Disponível em: <http://www.fe.ufg.br/uploads/6/original_Dissert-Thelmamoura.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

Recebido em 27 nov. 2015 / Aprovado em 22 dez. 2015

Para referenciar este texto

CARVALHO, F. Cartografias e a formação de professores: o papel filosófico-pedagógico dos professores de filosofia. *EccoS*, São Paulo, n. 39, p. 29-39, jan./abr. 2016.

