

## DORMI EXPECTADOR, ACORDEI PROTAGONISTA: REFLEXÕES SOBRE A TRANSIÇÃO DO DISCENTE PARA O DOCENTE NA FILOSOFIA

### I SLEPT SPECTATOR, WOKE PROTAGONIST: REFLECTIONS ON THE TRANSITION FROM STUDENT TO TEACHER IN PHILOSOPHY

Ezequiel Redin<sup>1</sup>

**Resumo:** O processo de formação de professores de Filosofia é complexo e ultrapassa as questões relacionadas ao fato de estar atrelado apenas a um expectador das aulas. No ensino de graduação de Filosofia no Brasil há muitos desafios para se romper na formação dos futuros docentes, inclusive, a condição de expectador. O trabalho objetiva refletir sobre o processo de formação nos cursos de Filosofia em âmbito de licenciatura e a sua relação com os percursos iniciais dos professores formados que ingressam na escola em suas primeiras imersões no contexto da docência. A problemática central envolve compreender a forma do ensino de filosofia através de suas experiências como estudantes e que, posteriormente, são reproduzidas como docentes de Filosofia. Para tanto, tratamos de compreender os métodos, as formas de ensinar e aprender nos cursos de licenciatura e o que essas relações influenciam no futuro da sua prática docente nas escolas de ensino médio.

**Palavras-chave:** Docência; Ensino; Filosofia; Formação.

**Abstract:** The formation process of philosophy teachers is complex and exceed questions related to the fact to be tied only to na spectator of lectures. Regarding the education of philosophy in Brazil there are several challeges to achieve while forming future teachers, moreover, the condition of spectator. This research objective is to reflect over the process of philosophy teacher formation in the scope of background education and its relationship with initial path of graduated teachers entering at the school, with its first immersions with respect the teaching profession. The central issue concern comprehend the method of teaching philosophy through their experiences as students and, subsequently, are reproduced as scholars of philosophy. For this purpose, we try to comprehend the methods, modalities of teaching and learning in the background education courses and what these relations impact the future of teaching practice at high schools.

**Keywords:** Teaching; Teaching; Philosophy; Formation.

<sup>1</sup> E-mail: <ezequielredin@gmail.com>

## INTRODUÇÃO

Apesar das primeiras escolas de ensino superior não se constituírem como fatos recentes no Brasil, o que encontramos é a situação que, até o final do século XX, o acesso aos cursos superiores públicos no Brasil era restrito a determinadas camadas sociais que ingressaram nas vagas das universidades públicas em virtude de sua condição cultural, social e econômica. A expansão do ensino superior no Brasil, por meio das políticas públicas educacionais, ampliou as vagas nos cursos de licenciaturas. Na segunda metade do século XX, na região Sul do Brasil, alguns candidatos que ingressaram, no curso de Filosofia, possuíam vinculação com os seminários para a formação na vida religiosa. No início do século XXI, com a expansão do ensino superior, ocorreu o aumento das vagas nos bancos universitários públicos, modificando esse contexto associado a religião (escolas confessionais) para um público jovem que busca responder às questões de ordem existencial da vida.

Apesar disso, muitos são os que ingressam nos cursos de licenciatura em filosofia e poucos são que conseguem concluir o processo formativo nessa área. Isso ocorre em virtude de uma série de desafios, principalmente, pelas condições em que os jovens estudantes enfrentam como a não familiarização com os conceitos filosóficos, o estilo de escrita filosófica, bem como, os problemas e temas que encontramos na história da Filosofia.

Muitas vezes, o que o jovem estudante de licenciatura encontra são aulas densamente ministradas por docentes que se utilizam de um vocabulário erudito típico das aulas de pós-graduação em Filosofia. Além disso, os docentes não estabelecem relação dos conteúdos filosóficos com a especificidade da filosofia e seu ensino no Ensino Médio. Nesse contexto, em um dia o jovem graduando é estudante de Filosofia, no outro, professor da mesma disciplina em uma escola pública ou privada. É nesse cenário que este artigo objetiva refletir, ou seja, nessa transição do recém-formado e sua caminhada inicial no campo do ensino de filosofia no ensino médio.

O ensino de filosofia em cursos de licenciatura precisa envolver, em especial, o debate sobre as questões pedagógicas ou didáticas que são decisivas no cotidiano da relação entre professor e estudante. O processo educacional compreende lidar com as relações complexas entre o ensino e a aprendizagem, considerando que o contexto escolar representa as diferentes condições de vida dos estudantes, suas relações sociais e culturais definidas pela classe, gênero e etnia, ou seja, pela diversidade.

A sala de aula é, muitas vezes, composta por uma amálgama de questões que se misturam com o ato de ensinar um conteúdo, com o processo de aprender e as relações socioculturais dos sujeitos que participam da 'cena' educacional. O foco na transmissão de conteúdo ou na sua exposição em detrimento das relações que acontecem no 'jogo' de sala de aula pode distorcer o processo de ensino e aprendizagem. O desafio do professor percorre um caminho ambíguo, ou seja, o docente precisa concentrar-se no conteúdo ou em ministrar uma aula que cativa o estudante. Isso ocorre uma vez que são duas abordagens conflituosas na relação didática, em especial, para um docente de primeira viagem. Discorrer sobre essa dualidade é tratar sobre a busca de conciliar o respeito didático pelo estudante e o respeito pelo que há de se ensinar, um equilíbrio entre o conteúdo e o estudante.

Segundo Cerletti (2009), os estudantes de licenciatura de filosofia percorrem um importante trajeto como aprendizes de conteúdos específicos de filosofia, portanto, conhecem e vivem, na própria experiência, o que todos os seus docentes de filosofia consideram que é a filosofia e também o que se supôs que seja ensiná-la e aprendê-la (CERLETTI, 2009, p.58).

Essa imersão justifica-se pela dificuldade inicial relatada pelos novos docentes sobre como cativar a juventude ao ensino de filosofia no ensino médio, além de que confrontados com a realidade de um ensino clássico de filosofia, base de sua formação, com estudantes jovens e altamente conectados e desinteressados nessa área. Nesse contexto, percebe-se que a prática

pedagógica é o cerne da estruturação e dos vínculos estabelecidos na relação estudante/professor. O novo docente de filosofia busca se reinventar e criar métodos, os quais possivelmente não aprendeu suficientemente em seu curso superior, para que possa potencializar a existência de diálogo, interação, comunicação e troca de saberes no ambiente escolar.

No trabalho docente, a prática pedagógica ou a forma de como compreender a prática social e vivenciá-la se pauta na reflexão, na relativização, na precaução, nos diferentes contextos da cultura, do objetivo da disciplina, das discussões e do propósito central. Por essa razão é importante nos perguntar como é possível aliar uma consistente proposta pedagógica, metodológica e filosófica possuindo limitações e/ou fragilidades com a experiência docente, carência de práticas pedagógicas mais efetivas em sua formação inicial e um contexto escolar que nem sempre privilegia o ensino de filosofia no ensino médio?

## 1. ALUSÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA – ESTRUTURAS E PROBLEMAS DIDÁTICOS E FILOSÓFICOS

Compreender o ensino de filosofia no Brasil é um tema deveras amplo e, ademais, complexo. Nesse contexto, torna-se necessário traçar um diagnóstico sobre essa última década de ensino de filosofia no ensino médio. Para tanto, cabe relações comparativas entre instituições públicas e privadas no sentido de compreender se há semelhanças e dissonâncias do ensino em diferentes contextos escolares.

Ensino, termo que remete à analogia ao “ato de educar”. No minidicionário Aurélio, o termo significa “transmissão de conhecimentos; instrução” ou “os métodos empregados no ensino” (FERREIRA, 1993, p. 211). Nessa perspectiva, o ensino como forma de transmissão de informações, sabedorias previamente constituídas tem a função de letrar a sociedade. O ensino médio, até pouco tempo atrás, era considerado uma formação suficiente para o mercado de trabalho operacional. Atualmente, a diplomação média, sem o incremento de qualificação não se torna diferencial, ou seja, possui apenas o básico que homogeneiza a sociedade.

Conforme as palavras de Perine (2013, p. 151): “[...] é empobrecedor que o saber didático se resigne ao papel de simples *reprodutor* do saber especializado” (grifo do autor). Nessa perspectiva, emerge o conselho de Kant de que aprender a pensar é mais interessante do que aprender pensamentos (KANT, 1992); isso traduz as questões que pautam os debates sobre os processos de ensino e aprendizagem em filosofia. Nesse sentido, se a filosofia busca compreender as questões mais profundas sobre a natureza humana, o conhecimento, a verdade, a natureza das coisas, bem como o universo em sua complexidade, não há como ser um bom filósofo ou um professor de filosofia apenas reproduzindo pensamentos.

Reproduzir pensamentos produz a sensação de que não há evolução na reflexão ou no desenvolvimento intelectual. Reprodução, a terminologia da palavra explícita, em primeiro momento, pela utilização de estilos/modelos previamente consolidados e que, em certa medida, fornecem segurança ao indivíduo porque está calcado numa base epistêmica legitimada. O minidicionário Luft (2000, p. 573) descreve que *reprodução* é: “1. Ato ou efeito de reproduzir (-se). 2. Cópia, quadro, gravura. 3. Cópia, imitação de obra de arte”. A primeira definição convida para uma nova consulta com o termo reproduzir. O mesmo autor definirá: “Produzir(-se) de novo. 2. Multiplicar(-se), perpetuar(-se) pela geração. 3. Repetir(-se); renovar(-se). 4. Imitar; copiar”. Nessas duas conceituações, são citadas três vezes a noção de “cópia” e outras quatro vezes, sinônimos como imitar, quadro, gravura ou repetir.

Nesse contexto, a reprodução de pensamentos descaracteriza a atividade filosófica. Logo, criar, imaginar, desvendar e repensar novos conceitos ou compreensões no mundo das categorias analíticas não estaria contemplada nessa noção – quando se limita ao uso desses termos. Ademais, quando o conceito de reprodução é compreendido pelo viés de produzir ou multiplicar,

ela prevê que nesse tempo/espaco pode ocorrer reconfigurações, principalmente, quando tratamos da análise do ensino em filosofia. Talvez, a ação, adotada de forma geral pelos docentes em filosofia, está ligada diretamente ao conceito de reprodução como "cópia", quando replicam os saberes dos filósofos antigos ou quando 'reproduzem' os manuais didáticos tal qual prescrevem seus conceitos.

O ensino de filosofia pressupõe um grande dilema teórico entre o ensinar o e filosofar. Para Favaretto (1993), o ensino de filosofia tem duas grandes questões: a) o que pode/deve ser ensinado; b) como ensinar? (métodos, estratégias e materiais didáticos). Na lógica do filosofar, o objetivo está relacionado as informações, conceitos, problemas ou, por outro lado, produzir uma familiaridade com um modo de linguagem/discurso filosófico. Para Alves (2002), o estudo da filosofia no ensino médio para educação básica promove aos educandos o acesso a algumas das produções teóricas e culturais construídas pela humanidade e também a crítica ao momento atual, qual seja, a presente realidade: social, política, econômica, cultural e religiosa.

Cesar Augusto Ramos no artigo "Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel (2007)" apresenta uma análise comparativa entre dois filósofos sobre as suas percepções de aprendizagem e filosofia. Da tese da perspectiva crítica da filosofia, é possível apenas quando se aprende a filosofar, para a tese da apreensão de conteúdos escolásticos firmados nos diversos sistemas filosóficos da história da filosofia. Para Cerletti (2009, p. 63), "converter a questão 'ensinar filosofia' em um problema filosófico modifica também a sequência tradicional da didática da filosofia, que privilegia o 'como' ensinar, para colocar então em primeiro lugar a análise do 'que' ensinar". Para além dessa abordagem, Grisotto e Gallo (2013) defendem a transformação da filosofia em disciplina escolar para que as ideias filosóficas e o seu movimento ganhem a ordem do dia ensejando novas relações com o pensamento.

Entre aprender a filosofar e aprender filosofia, Ramos (2007) sustenta que é necessário imbuir o discente de uma abordagem filosófica crítica, possível apenas quando se aprende a filosofar; porém, é preciso também apresentar o lado sistemático que se traduz pela apreensão de conteúdos escolásticos firmados nos diversos sistemas filosóficos da história da filosofia, momento em que se aprendem os conteúdos da filosofia de um determinado filósofo ou de um sistema.

O texto escrito por Renata Lima Aspis, professora e pesquisadora sobre o Ensino de Filosofia, intitulado: "Ensino de filosofia e resistência e subversões e (2012)" apresenta um posicionamento sobre um ensino de filosofia combativo, político e de resistência. Em sua abordagem sobre os problemas filosóficos usa a lente teórica de Foucault para evidenciar que essa linha de compreensão envolve muito a perspectiva do sujeito no momento em que está acontecendo a docência. Imerso, nesse debate do problema político e filosófico, Aspis sustenta que apresentar temas filosóficos não é suficiente para que os signos sirvam de aprendizados (ASPIS, 2012). Esse é o cerne do debate na construção do sujeito como professor de ensino de filosofia nas instituições escolares.

De forma geral, a sociedade cobra resultados substantivos da educação no sentido do crescimento do desenvolvimento intelectual e psíquico dos seus educandos. Nessa abordagem da educação como resultados, Young (2007) expõe que a política educacional, o ensino e o aprendizado envolvem a definição, avaliação e aquisição de metas e a preparação dos discentes para provas e exames. Por outro lado, existe uma ideia bem distinta de educação que ainda encontra expressão no contexto de listas de conteúdos das disciplinas. Com isso, o propósito da educação é a mera transmissão de conhecimento em díspares áreas específicas (YOUNG, 2007).

No ensino universitário, Obiols (2002) sustenta que há três objetivos para os cursos de filosofia na Universidade: a) vocacionalistas: a finalidade de um curso específico de filosofia na universidade reside em cultivar a filosofia, ou seja, em estudá-la com seriedade e rigor, mas sem pretensões de lograr um produto específico; b) profissionalistas: sustentam que se deve definir um perfil claro do egresso como alguém com certas competências específicas que o permitem realizadas determinadas tarefas; c) comprometidos: entendem que os cursos formam graduados que trabalham no ensino de filosofia e disciplinas afins na escola média.

O ensino de filosofia no nível médio pode ser trabalhado, conforme Obiols (2002), em forma de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. A interconexão entre conceitos, procedimentos e atitudes tem o objetivo de trazer o interesse do estudante para a aula, são estratégias de ensino-aprendizagem. Um conceito é produto de uma história; para a estratégia didática pedagógica um conceito carece de contextualização histórica para a compreensão de seus estudantes. Os pressupostos metodológicos são recursos e instrumentos relevantes e condicionantes da aprendizagem de filosofia. E a atitude equivale ao comportamento proativo em busca de conceitos sólidos e procedimentos adequados. Portanto, carecessem de coexistência no processo de ensino e aprendizagem.

A satisfação e a motivação são aspectos determinantes nas escolhas e estratégias adotadas pelas pessoas ao longo da vida. Estas passam a influenciar significativamente seu envolvimento, comprometimento, dedicação e realização nas experiências cotidianas. Considera-se, desta forma, que a satisfação e a motivação dos estudantes por uma matéria, na realidade escolar, torna-se fator imprescindível para o envolvimento efetivo no processo ensino-aprendizagem (FOLLE et al., 2005; POZZOBON et al., 2006).

Nesse sentido, coloca-se em confronto uma instituição pública e uma instituição privada. Desse modo, pode-se pensar que a segunda tem uma relação de educação como mercadoria. Todavia, conforme Aragão (2012), as instituições de ensino são mais complexas que uma empresa com função meramente lucrativa, sendo a sua função social a questão valorativa mais relevante para este tipo de organização. Exigindo, assim, uma articulação de sujeito - diretores, professores, alunos, pais e sociedade em geral - para a educação da sociedade, dificultando as noções de produto/serviço, produtor, cliente e produtividade.

Conforme Tomazetti e Schlickmann (2016), após uma série de reflexões sobre o contexto do ensino de filosofia, levanta-se como hipótese que hoje, no âmbito da escola, ocorre a fabricação de um indivíduo subtraído da função crítica e suscetível a uma identidade incerta. No entanto, os autores consideram essa afirmação frágil, pois desconsideram as singularidades das relações que ocorrem na escola entre educadores e alunos, as possibilidades de constituição de novos sentidos para função professor e para a função aluno. Por isso, não se versaria, pois, da falência da escola, da falência da autoridade docente e da falência da função aluno, mas da necessidade de problematizar o contexto atual, com suas contradições, desafios, novos sentidos e configurações que estão se compondo, avigorando nossa concepção de crise como a possibilidade de criação de novas formas de vida.

Partindo dessas considerações, a seguir, trabalha-se a dualidade que o docente vive no meio escolar, isto é, ensino como uma função mecânica ou o ensino como uma forma de inspiração e transformação do pensar do estudante.

## **2. ENSINAR POR ENSINAR OU ENSINAR PARA INSPIRAR?**

Para os professores que iniciam a caminhada no ensino em filosofia surgem diversos questionamentos pessoais sobre o sentido do ensino. Que tipo de ensino desejo conceber? O que apresento em sala de aula realmente causa impacto nos estudantes? Como pensar aulas que cativam o estudante para o campo da filosofia? Esses e outros questionamentos surgem nos momentos iniciais do percurso da vida na docência e continuam vivas e se reativam as mesmas questões ao longo da trajetória como professor.

Sobre essas questões, a reflexão de Cerletti, por exemplo, sustenta que não se consegue fazer o aluno desejar, porém, pode estimulá-lo a estar presente em aula (implicar). Nesse sentido, o docente busca a irrupção do pensamento do aluno, ou seja, não apenas aprender a filosofia,



mas que o estudante reflita sobre os pensamentos dos autores (filosofar). O docente tem a tarefa de fazer o aluno sentir falta de algo no momento do ensino e aprendizagem.

Aspis (2012) apresenta vários desvios na docência em filosofia (desinteresse pelas aulas, do descaso dos alunos e do automatismo deles em cumprir tarefas) e os coloca em confronto com as indignações dos docentes sobre as crenças de falta de vontade, responsabilidade e consciência. Nesse sentido, Aspis escreve: "O que sustenta e justifica essa indignação [dos professores] é a crença de que bastaria ter essa 'boa vontade' e 'consciência' para que ocorresse o aprendizado, como se aprender e pensar fossem naturais, bastasse querer" (ASPIS, 2012, p. 67-68). Com isso, constitui-se um espaço cujo bojo é antagônico, não há sentido para ambos, um deles porque não se consegue visualizar que isso pode impactar a sua vida e o outro não consegue perceber que sua ação não está causando impacto. Há, nesse sentido, um problema quanto ao método que esse conteúdo está sendo transmitido. A docência não se configura apenas na transmissão de conteúdo, mas em interessante espaço para compartilhar experiências, problematizar o conteúdo, criar situações da vida cotidiana que podem estimular e iluminar as reflexões filosóficas.

Nesse contexto, trabalhar a filosofia com problemas filosóficos pode, talvez, inverter essa prática do repassasse ou transmissão do conhecimento para uma forma de construção significativa e participativa do aprendizado coletivo, em que estudante e professor, ambos em um espaço comum, possam realmente criar cenários e pensar filosoficamente sobre temas cotidianos. É um espaço que precisa existir sinergia, pois a fala sem sinergia não toca o sentimento dos estudantes e quando não se consegue atingir esse nível de reflexão não há sintonia entre o que fala e aquele que ouve ou o no compartilhamento de informações que são, logo em seguida, descartados.

Durante o processo de ministrar aula, há contingências que estimulam ou desestimulam os estudantes na aula. Diante das experiências de vinte seis anos como estudante, é possível sistematizar o processo didático em sala de aula com as seguintes peculiaridades: a) sensibilização pelo docente: no momento inicial, o estudante está disperso, angustiado com os problemas particulares da vida pessoal e financeira e, caso o docente, não conseguir realizar uma boa sensibilização não é possível que o estudante esteja completamente engajado com a aula; b) a exposição do conteúdo: expor o conteúdo de maneira racional, técnica ou com pouca demonstração de paixão não sensibiliza o estudante; c) os meios da aula expositiva: as apresentações visuais se transformaram em amigos do docente e os inimigos do estudante, ou seja, o tempo didático da apresentação visual nem sempre é a mesma do tempo didático do estudante; d) a repetição como estratégia: o novo docente pensa que repetir é prolixidade, mas o estudante deseja, ambiciona, vibra com a repetição da tese central do conteúdo; e) o ato de não-aula: geralmente, as brincadeiras, piadas e outras diversões citadas pelo docente não são vistas com bons olhos no processo didático, mas são justamente elas que encantam o estudante para aula, ou seja, seu uso com equilíbrio tem o potencial trazer grandes benefícios ao processo didático; f) o encantamento: o docente que consegue encantar o estudante atinge a sua sensibilidade para querer seguir os passos do docente, logo, a personalidade do professor é tão importante quanto o conteúdo transmitido; g) o processo de apreender: está diretamente relacionado a ambição do estudante, ou seja, um estudante sem ambição, não há docente que o consiga encantar; e, h) o ambiente pedagógico: o ambiente pode desconstituir o momento pedagógico de tal forma que sendo muito quente, muito frio ou com muito barulho, não há aula que tenha impacto social.

Ensinar por ensinar se refere quanto ao agente educador se concentrar fortemente no método, no conteúdo e nas horas-aula em detrimento da sintonia com o estudante, do fato de fornecer sentido para a aula. De outra forma, ensinar para inspirar o estudante convém, além de conhecer profundamente o conteúdo, criar um campo de conexão, uma rede de sinergia entre o docente e os estudantes. Essa forma de ensino está calcada fortemente na personalidade do professor e nas suas experiências em sala de aula.

Ensinar para inspirar envolve algo a mais que reproduzir o conteúdo, envolve colocar-se em condição de igualdade com o educando, ao seu lado, sem hierarquias, sem padrões estereotipa-

dos de alguém que sabe e de alguém que não sabe. Essas condições *a priori* precisam do tempo, do tempo didático, do tempo do professor e do tempo do estudante. Há um tempo em que o conteúdo possa ser transmitido, um tempo em que a repetição é necessária, mas há um tempo em que é preciso parar, entender o estudante, se emocionar com suas lutas diárias, acolher, escutá-lo e, assim, é possível criar uma corresponsabilidade entre ambos. O poder da inspiração é uma estratégia singela que pode fazer a diferença abismal na vida do estudante de filosofia.

Sobre a admiração, cabe uma reflexão, se existem admiradores das questões filosóficas, existem um reconhecimento de que não sabem tudo, porém querem saber mais porque desejam a ciência (PERINE, 2013). O admirador pode, sem dúvida, ser um excelente filósofo, de um aprendiz para um mestre no ensino de filosofia. Se o amor e a paixão se refletem nos principais elementos que movem as pessoas a buscar o desconhecido e potencializar o indivíduo, o amor à sabedoria proposto por Aristóteles está nesse sentido. São elementos motrizes que conduzem as pessoas a caminhar em busca da sabedoria.

O fortalecimento do diálogo entre professor e estudante se configura como um instrumento essencial para a construção do conhecimento em âmbito escolar. O processo de aprendizagem é diferente para cada estudante e a materialização dos conceitos acontecerá em outro momento do mundo da vida do estudante. Com isso, há analogias com o argumento de Aspis (2012) a qual sugere que o ensino de filosofia não seja um adestramento do pensamento em busca de verdades dadas, muito menos o treino para assimilar conteúdos objetivos. Nesse sentido, Aspis defende que os jovens criem suas próprias versões de si mesmos e do mundo e, para isso, é necessário instrumentalizá-los filosoficamente.

Dito isto, a perspectiva como ponto de análise dos problemas filosóficos se propõe a construir um ambiente de troca de informações, um laboratório, com múltiplas lentes, sendo que os protagonistas são os estudantes e o professor um mediador do saber empírico, à luz do pensamento filosófico. Nesse contexto, o papel do docente de filosofia é um agente que cria, proporciona condições que o estudante possa se encantar por compreender a realidade de forma filosófica, que ele possa pensar em vez de decorar, que ele possa realmente construir significados sobre o que é debatido, emancipar-se, fundar sua opinião com base em instrumentos filosóficos que interpretam o mundo e a vida, onde várias "subversões" são possíveis.

### **3. O DOCE E COMPLEXO MUNDO DO ENSINAR FILOSOFIA**

Geralmente, os professores que ensinam filosofia ministram suas aulas com auxílio de quadro, às vezes, somente, de maneira oral-expositiva, em outras, de forma expositiva-dialogada com seus estudantes, quando se refere a temas mais contemporâneos que estão em debate no momento. Para criar a atratividade e chamar a atenção dos estudantes, geralmente, os docentes usam temas relacionados com a mídia, com os boatos do cotidiano, de outro modo, os estudantes logo se dispersam para o celular, e ocorrem conversas paralelas ou mesmo aparentam estar em silêncio, mas com o pensamento longe do espaço escolar. O ensino de filosofia no ensino médio é deveras raso, limitado ao tempo didático de aula, sem aprofundamentos dadas as características de estudantes que, também, pouco valorizam ou não conseguem entender o sentido de estudar filosofia e estão preocupados com a dinâmica de trabalho no outro período ou com outras matérias. A atratividade em sala de aula poderá ser estimulada quando os professores, recém-formados ou em permanente atualização, com certa destreza didática, conseguem cativar um pouco esse momento. Para isso, usam estratégias teatralmente lúdicas para sintonizar os estudantes em sua aula.

Há também situações em que o docente não é formado em filosofia, o que faz pensar estratégias diferenciadas para minimizar a sua condição teórica, assim o fato da formação do

professor não possuir especialidade na área provoca que, suas aulas, sejam menos teóricas, mais leves e menos densas em conteúdos filosóficos. Trata-se de uma readequação institucional da coordenação da escola, visto a carência de professores e a necessidade de readequação dos turnos dos docentes, isso é uma realidade emergente. Há uma ambiguidade presente entre os professores jovens e novos e os professores antigos e com experiências. Os primeiros têm motivação, mas não têm experiência, já os segundos têm experiência, mas carecem de motivação para o ensino de filosofia. Logo, nesse caso, a formação em filosofia não é a mais relevante, mas os comportamentos e a atitude do professor. Conforme Obiols (2002), o ensino de filosofia no nível médio pode ser trabalhado em forma de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. No caso específico de a atitude equivaler ao comportamento proativo em busca de conceitos sólidos e procedimentos adequados, portanto, carecessem de coexistência no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa lógica, a atitude docente é tão ou igualmente importante ao conhecimento filosófico. É a atitude que provoca o encantamento no espaço escolar, as formas com que ele transmite ou reproduz o conteúdo é o decisivo na forma de prender a atenção do estudante. Portanto, apesar de alguns professores não possuírem conhecimentos sólidos na área, eles conhecendo a cultura juvenil, faz com que o conteúdo trabalhado se torne menos maçante aos estudantes.

O jovem que está em sala de aula, atualmente, passa por uma fase de conflitos, contradições, ambiguidades e inquietudes. Um ciclo da vida arraigado em descontentamentos, bipolaridades e uma amálgama de sentimentos à flor da pele. Por outro lado, representam a essência e o futuro da sociedade, um sentimento revolucionário aflora neles; muitos inquietos, outros mais tímidos. São inconstantes e cheios de dúvidas, demandam, são exigentes e cada vez mais interativos. São eternos sonhadores, idealistas e possíveis aventureiros. Desconhecem os limites, propõem-se a acreditar no novo, mas em muitos casos a sociedade e a família lhe podam. É um conflito existencial, é um turbilhão de emoções. E cabe ao professor mediar esse tufão de sentimentos e os colocar em sintonia com o mundo escolar. Não é uma tarefa fácil, nem sempre se tem êxito, alguns estudantes, o docente consegue sensibilizar, outros não. De certa forma, a condição de ouvinte na licenciatura, traz dificuldades para o ofício docente. Na condição de protagonista ele precisa suplantar rapidamente as lacunas da graduação para que tenha êxito como professor de filosofia.

Em relação aos conceitos da disciplina, os novos professores se esforçam para exemplificá-los no contexto da filosofia, no entanto, às vezes, empregam de maneira descuidada ou sem aprofundamento. De acordo com as diretrizes do ensino médio no Brasil, pela reduzida carga horária, a escolha do conteúdo se coloca numa encruzilhada: optar por ensinar a história da filosofia ou abordar apenas conceitos contemporâneos na área de filosofia. Essa decisão implica diretamente na visão do estudante sobre a filosofia e também pode restringir a visão do futuro estudante.

De forma metodológica, o ensino de filosofia passa por diferentes questões em sala de aula. Há certos momentos que as arguições em aula sobre conceitos ministrados em momentos anteriores como forma de integrar os estudantes na explanação pode ser uma boa alternativa didática, mas, em alguns casos, dependendo da forma como a mesma é interpolada, poderá ser interpretado como formas de persuasão e coação. Ao operar estratégias como o uso de *trabalhos*, em que reúne os estudantes por grupos, para expor sobre determinado assunto, pode facilitar a interação entre os estudantes, mas ao mesmo tempo o docente precisa mediar a falta de foco que os grupos criam. Nisso, há analogias com Correia e Gallo (2012, p. 105) em que sustentam que “professor e alunos podem trabalhar de maneira cooperativa, produzindo saber, e não apenas memorizando, assimilando, recebendo passivamente ou decorando conteúdos tidos como a expressão da verdade a qual não podemos ultrapassar”.

Essa relação entre teoria filosófica e o mundo cotidiano exige domínio de conteúdo filosófico e conhecimento da realidade social, o que, muitas vezes, opera como um atrativo ao estudante, pois consegue visualizar como pode aplicar isso na vida. O professor, para Ramos (2007),



necessita mostrar ao aluno que a forma assistemática e simplesmente opinativa de fazer filosofia induz a um relativismo estéril das ideias ou a uma soberba no conhecimento, acarretando a atitude não rigorosa e simplista de que cada um pode produzir a sua própria filosofia.

As aulas expositivas inerentes às bases do ensino de filosofia, quando empregado pelo docente por meio de leituras obrigatórias de livros previamente selecionados, pode ser uma forma de avanço, mas ao mesmo tempo, pode não atingir seu objetivo quando os estudantes não estão encantados com o tema ou com o mundo da leitura. Ativar a curiosidade do estudante é a chave do processo de ensino e aprendizagem. A tarefa do docente, talvez, não seja ensinar tudo, mas mostrar um caminho que induza a curiosidade no processo educativo, que cativa o estudante a pesquisar, encantar, buscar mais informações ativadas pela curiosidade provocada pelo docente em sala de aula. No entanto, essas estratégias didáticas são perceptíveis aos docentes com maior caminhada no ensino, sendo que os professores em início de carreira talvez possam ter ciência, mas ainda pecam na condução dessa estratégia. A arte de ensinar é algo difícil de mensurar os impactos em curto prazo e pouco quantificáveis no campo do impacto no psíquico dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição do estudante para o professor de filosofia é um grande desafio a se pensar em conjunto com as Instituições de Ensino Superior, as escolas, os estudantes e a sociedade. As dificuldades iniciais encontradas pelos docentes recém-formados são dificuldades que estão imersas no estilo tradicional de ensinar a filosofia no Brasil. De fato, os indicadores de avaliação da Pós-graduação fortalecem que os programas são avaliados por critérios quantitativos que induzem a formação voltada para a pesquisa em detrimento da noção didática. Desse modo, os docentes vinculados a programas de pós-graduação, de fato, passam essa mesma lógica aos estudantes de graduação tanto em cursos de licenciatura quanto em bacharelados. Aliás, o ensino nos cursos de licenciatura e bacharelado são similares, com exceções de poucas cadeiras pedagógicas existentes, as quais ainda têm limitações agudas no que tange as práticas docentes. No âmbito do ensino, o estudante aprende a ouvir e escutar por vários anos e, no final de sua jornada, não tem os instrumentos didáticos para o ensino de filosofia, mesmo havendo algumas cadeiras de estágios supervisionados, não sendo suficientes para a formação robusta de um professor de filosofia para o ensino médio.

Ao ingressar como professores em instituições escolares de nível médio, público ou privado, os docentes atuam em uma estrutura já pronta, com projetos pedagógicos em andamento, ementas designadas, formas de ensino previamente sustentadas e legitimadas como coerentes pelo comportamento organizacional da escola, dificultam os processos criativos de professores jovens não permitindo a liberdade ou um conjunto de ações coletivas sobre a inovação do ensino. O engessamento da educação em seus diferentes níveis coloca os jovens docentes em um constante conflito no ambiente de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, quanto maior for a intervenção ou a imposição de regras de comportamento didático em sala de aula, menor será a eficácia e os resultados colhidos no processo intelectual por meio da escola. A escola já não é mais espaço que cativa, portanto, é preciso quebrar as convencionalidades e suas formalidades para cativar, encantar o estudante ao conteúdo e também ao seu crescimento intelectual. O processo somente será fortificado com os estudos extraclasse pelos estudantes e não simplesmente com alguns minutos de fala do docente em sala de aula. O avanço intelectual está na aprendizagem do estudante e nos seus estudos, muito além de uma oratória, rapidamente, esquecida pelo discente no percurso escolar.

Nesse sentido, o planejamento didático é individual e as suas angústias como professor iniciante são conflitos que são processados de forma solitária, sem orientações de como são os pro-

cessos metodológicos, avaliativos ou sobre o tempo didático necessário para que possam conduzir uma boa aula. Algumas instituições já avançaram em programas de acolhimento e capacitação docente, outras ainda precisam avançar, mas o processo de capacitação docente precisa ser continuado, permanentemente em formação diante de uma cultura juvenil que se apresenta cada vez mais dinâmica e eclética. Isso não equivale que o docente precise conhecer todas as tecnologias de comunicação e informação, mas que saiba como elas podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Essas noções não são contempladas nas aulas de graduação em filosofia e tampouco na pós-graduação.

A aspiração dogmática em relação ao ensino de filosofia que é praticado nas escolas e nas universidades transcendem as escolhas didáticas, tecnológicas ou estruturais. Compreendo que não há como propor um modelo geral formal para o melhor ensino de filosofia e, talvez, estamos longe disso, mas o que há são indicativos de que a prática pedagógica possa fazer uma interlocução com diversas áreas do conhecimento, do campo histórico ao contexto contemporâneo, dos debates das redes sociais com a época medieval, estando assim, nesse momento, mais apropriadas ao ensino de filosofia. Há uma necessidade de repensar a condição de estudante expectador no ensino de graduação em filosofia para formar professores protagonistas em sala de aula e que há apropriação dos instrumentos, métodos, técnicas, além da dimensão pessoal, psicológica e mental para as injunções próprias do que confere as condições da docência na contemporaneidade que rodeiam o mundo do ensinar e aprender filosofia no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LBD**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza. As políticas de avaliação e a qualidade do ensino superior brasileiro na ótica dos gestores de cursos de graduação. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 17, n.1, p. 51-65, jan./jun. 2012.

ASPIS, Renata Lima. Ensino de filosofia e resistência e sub versões e. **Polyphonía**, v. 23, n.2, p.63-77, jul./dez. 2012.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

FAVARETTO, Celso Fernando. Notas sobre o ensino de filosofia. In: ARANTES, Paulo Eduardo. (ORG.). **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: Educ, 1993. 96p.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1993.

FOLLE, Alexandra.; POZZOBON, Maria Elizete.; BRUM, Carina Fátima. Modelos de ensino, nível de satisfação e fatores motivacionais presentes nas aulas de Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 145-154, ago./dez. 2005.

GALLO, Sílvio.; KOHAN, Walter Omar. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

GRISOTTO, Américo.; GALLO, Sílvio. A filosofia como disciplina escolar. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**, v. 2, n.2, p. 5-19, fev./mai. 2013.

LUFT, Celso Pedro. **Reprodução**. Minidicionário Luft. São Paulo, Ática, 2000.

KANT, Immanuel. Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766. In: WALFORD, David.; MERBOTE, Ralf. **Theoretical Philosophy**, 1755-1770. Cambridge University Press, 1992.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao Ensino da Filosofia**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002. 144p.

PERINE, Marcelo. Apreendendo e ensinando a filosofar. In.: CARVALHO, Marcelo.; CORNELLI, Gabriele. (Orgs.). **Ensinar Filosofia**. v. 2. Cuiabá: Central de Texto, 2013. p. 149-162.

POZZOBON, Maria Elizete.; FOLLE, Alexandra.; SOUZA, Volnei Antonio de. Nível de satisfação profissional de escolares submetidos a um programa de jogos esportivos modificados. **Revista Científica do JOPEF**, Curitiba, v. 3, n. 4, p.131-134, 2006.

RAMOS, Cesar Augusto. **Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel?** Trans/Form/Ação, Marília, v. 30, n.2, p.197-217, 2007.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira.; SCHLICKMANN, Vitor. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, jun. 2016.

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.