

## ANOTAÇÕES PARA A PRÁTICA DE ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

CEPPAS, Filipe - PUC-Rio / UGF

GT: Filosofia da Educação /n.17

**Agência Financiadora:.** Não contou com financiamento

Durante muito tempo, “pedagogia”, “história da educação” e “filosofia da educação” foram termos usados quase como sinônimos. A história da educação se confundia com a história das idéias pedagógicas, e a história das idéias pedagógicas se confundia com a história daquilo que os filósofos pensaram sobre educação; ou, o que dá no mesmo, a história das idéias pedagógicas se confundia com uma história que colocava no mesmo plano, por exemplo, a discussão filosófica sobre a educação realizada por Rousseau e a investigação psicológica de Piaget.

Dos anos de 1960 para cá, o cenário se alterou substantivamente no âmbito da história da educação. Espelhando o surgimento de novas e significativas perspectivas no estudo da história, como a *École des Annales*, a história da educação passou a se preocupar com a especificidade de seu objeto, identificando como temas importantes as mudanças que marcaram as instituições e as práticas escolares; as representações e mentalidades que as impregnavam; os valores, saberes, ritos e objetos que compunham seu cotidiano (as disciplinas, o livro didático, as festividades, etc.); visando, entre outras coisas, a explicitação dos significados da escolarização, para além das idéias e teorias mais representativas de uma determinada época, seja em conformidade ou em conflito com elas.

Já a pedagogia e a filosofia da educação não tiveram a mesma sorte. Embora ricas na diversidade de perspectivas e de tentativas de desenvolver investigações que fujam ao padrão das “correntes pedagógicas”, no Brasil, as duas vias de reflexão sobre a educação ainda são, na maioria das vezes, identificadas com a história das idéias pedagógicas, e a compilação ou a defesa dessas “correntes”.

Um dos grandes problemas decorrentes desta situação pode ser exemplificado em uma das mais conhecidas obras da filosofia da educação produzida no Brasil: *Escola e*

*Democracia*, de Dermeval Saviani. Moeda corrente nos concursos públicos municipais e estaduais para o magistério, este livro, publicado originalmente em 1983, marcou um tipo de taxonomia esquemática que ainda hoje é adotada por muitos professores na compreensão das questões mais fundamentais da educação.

Sem entrar na discussão sobre a importância e a qualidade da teorização de Saviani —notando apenas que elas não estão em discussão aqui; que elas não poderiam ser avaliadas apenas com referência ao livro em questão; e que este livro contém méritos indiscutíveis, em especial em função do debate vigente na época—, vale destacar alguns aspectos problemáticos de *Escola e Democracia* que nos ajudam a compreender a necessidade de um olhar mais matizado para as discussões no campo da educação, reconhecendo a necessidade (que, de todo modo, sempre se renova) de qualificar melhor a filosofia da educação e suas relações com as demais investigações educacionais.

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que a reflexão levada a cabo neste livro se desenvolve a partir de uma perspectiva tão legítima quanto qualquer outra: trata-se de investigação que identifica como objetivo da filosofia da educação avaliar globalmente as mais diversas ou mais representativas teorias que, de algum modo, disputam por oferecer uma “visão geral” sobre a natureza da educação. Entretanto, isso implica um cuidado especial com a especificidade das teorias em questão, e é aí, a meu ver, que o livro de Saviani põe muito a perder.

Em primeiro lugar, se cobra de teorias sociológicas, que originalmente investigam as relações entre escola e sociedade, respostas que elas julgariam estranho fornecer. Quando se diz, no contexto de uma discussão sobre os modos como a escola pode enfrentar o problema da marginalidade, que a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron deve ser identificada com o lema “a luta de classes impossível” —e quando se identifica as teorias de Baudelot e Establet como “a luta de classes inútil”—, se coloca como padrão de avaliação de uma teoria sociológica aquilo que ela pode contribuir para a prática, e isso parece constituir um critério demasiadamente parcial e distorcido para ser aplicado à maioria das investigações de tipo sociológico.

Se Saviani se vê levado a reconhecer que “na verdade, estas teorias não contém uma proposta pedagógica”, é porque a análise que oferece delas se encaminha para uma tal exigência. Não é à toa, também, que ele pode colocar, lado a lado, teorias de níveis

muito distintos, para julgar qual delas seria capaz de descortinar “a” função da escola diante do problema da “marginalidade” (dir-se-ia hoje, sob influxo de uma questão pouco refletida: “exclusão”). Torna-se problemática, no mesmo passo, a crítica de Saviani à Escola Nova, que a reduz, em grande medida, ao papel de defensora da centralidade no aluno, dos procedimentos e aspectos psicológicos do ensino-aprendizagem. Subtrai-se tudo o que diga respeito à filosofia pragmatista de Dewey e às atuações concretas dos escolanovistas brasileiros em prol da democratização do ensino.

Haveria, sem dúvida, muito a ser dito sobre a argumentação de Saviani, seus limites e suas virtudes,<sup>1</sup> mas nos basta, aqui, notar que a pergunta fundamental pela especificidade dos saberes postos em discussão parece ser apenas superficialmente levada em consideração. O tipo de investigação levada a cabo por Saviani neste livro não nos ajuda a superar a demanda que comumente se faz à filosofia da educação por uma espécie de delineamento “da” perspectiva pedagógica correta, pouco importando se estamos diante de uma teoria sociológica sobre a relação entre escola e sociedade ou se diante de uma teoria psicológica sobre o desenvolvimento da cognição na criança.

No contexto da formação de professores, é importante reconhecer, de início, a demanda por uma certa *instrumentalização* do conhecimento, colocando tudo a reboque da pergunta: o que, dentre os vários textos, dentre as várias idéias existentes no mercado, pode nos ajudar a formar melhores professores? A demanda é legítima. Ela pressupõe, é claro, a pergunta acerca do que consideramos ser um “bom professor”. Diante desta pergunta, no que se refere à filosofia da educação, abrem-se duas dimensões importantes: (I) a *responsabilidade* do professor-formador e (II) as *perspectivas* dos estudantes-futuros professores. Essas duas dimensões exigem um esforço constante de reflexão e crítica. Quanto aos mais variados aspectos que poderiam ser destacados relativamente às propostas do professor-formador, destaco, a seguir, as questões do “espírito investigativo” e da “coerência”. No que se refere às perspectivas dos estudantes, estagiários, futuros professores, destaco algumas questões surgidas de uma experiência

---

<sup>1</sup> Dentre a vasta bibliografia em torno das questões postas por Saviani, vale indicar o livro de Lúcia Aranha (1992), onde se encontram uma detalhada apresentação e algumas análises importantes para a reavaliação da “pedagogia histórico-crítica”.

como professor de prática de ensino da disciplina *história e filosofia da educação*, prática voltada para futuros professores do “curso normal”.

### **Reponsabilidade: coerência e espírito investigativo**

É possível começar supondo que o professor-formador deve ser “coerente” no sentido de buscar esclarecer (para si e para os estudantes) aspectos centrais de *sua* reflexão sobre os problemas educacionais, isto é, indicando (desenvolvendo) uma perspectiva filosófica que ele de fato acredite relevante para enfrentar a complexidade desses problemas, o que, por sua vez, implica em espírito investigativo. Disso se deduz que é menos importante fazer desfilarmos uma série de “idéias pedagógicas” do que o esforço por indicar os problemas educacionais mais relevantes desde perspectivas que o professor ele mesmo considera fundamentais.

É menos importante fazer um apanhado das “grandes idéias” de Platão a Dewey do que deter-se em um conjunto mais modesto de autores que julgamos de fato capazes de contribuir para *pensar filosoficamente* a educação. É, sem dúvida, mais *formativo* procurar fazer com que os estudantes eles mesmos exercitem um questionamento filosófico, aqui e agora, com a ajuda de alguns poucos autores, do que apostar em uma extensa lista de autores e conceitos como leque de opções significativas *para uma prática futura*.

Todo e qualquer conjunto de textos pode servir para um tal exercício de reflexão junto com os alunos. O que é importante é que o professor saiba instituir um *espírito investigativo*, que ele tenha clareza dos problemas que quer enfrentar e a especificidade dos saberes que colocará em movimento para fazê-lo. Ainda que, obviamente, o apelo aos autores canônicos, à “história das idéias pedagógicas”, não seja um mal em si; ainda que este apelo possa representar um investimento legítimo em uma cultura geral, cuja ausência parece ser cada vez mais sentida nos futuros professores, em especial da pedagogia; este recurso não raro resvala para uma espécie de reforço de idéias pré-concebidas: lê-se um autor para, desvirtuando o famoso dito de Paulo Freire, “tornar próprias as palavras alheias”; isto é, não para se *apropriar criticamente* das palavras

alheias, como gostaria Freire, mas para encaixar as palavras alheias em esquemas conceituais já previamente compartilhados.

Tome-se, como exemplo, Comênio e Rousseau. A redução desses autores a “precursores” da “escola nova” é um vício tão comum quanto equívoco. A pressa e o entusiasmo com que se reconhece a “atualidade” de seus pensamentos dificultam o reconhecimento de suas especificidades, e daquilo que ainda resta para ser pensado a partir dos textos. Em especial a *Didática Magna*: apesar de hoje parecer antecipar uma série de questões que só poderão ganhar relevo a partir do século XIX, com a industrialização e a constituição de um sistema público de ensino digno deste nome, esta antecipação mais esconde do que revela. Como afirmou Piaget, há um fato inquestionável na obra de Comênio, que é a dedicação às questões da educação como compondo um âmbito de estudo por si só relevante. Mas, nos diz o próprio Piaget, o ímpeto comeniano de colocar a educação como fundamento de uma "pansofia", ápice da harmonia entre natureza e Espírito e superação de todo saber disponível, revela uma tensão entre dois movimentos dificilmente conciliáveis: uma enunciação sólida e coerente de alguns temas educacionais fundamentais e o típico espírito "enciclopédico-filosófico" de sua época, já desafiado pelo novo espírito científico que vai se consolidando em *áreas* de conhecimento desprovidas da ambição metafísico-religiosa do autor:

...por um paradoxo extremamente instrutivo, desde o ponto de vista da história das ciências, é justamente este metafísico que sonhava com um conhecimento integral quem, ao escrever uma *Didática Magna* e seus tratados especiais, contribuiu para criar uma ciência da educação e uma teoria da didática, consideradas como disciplinas autônomas (Piaget, 1996, p.49).

Já Francis Bacon, por exemplo, diante das conseqüências culturais do pluralismo teórico reinante no renascimento, defende a separação entre religião e conhecimento da natureza, entre fé e razão, como duas ordens da existência somente interpenetráveis às custas de heresia, por um lado, e erro epistemológico, por outro. Lembremos que Descartes se posiciona radicalmente contra qualquer tentativa de síntese dos diversos conhecimentos então disponíveis, adotando estrategicamente um ceticismo radical e um

projeto de fundamentação do conhecimento a partir daqueles princípios mais claros e simples. Assim, podemos encontrar, nas palavras que Descartes teria dirigido a Comênio, uma pista do caráter problemático das pretensões pansóficas do autor da *Didática Magna*: "Eu não superarei nunca o domínio da filosofia", teria dito Descartes, "...quer dizer, se encontrará em mim somente uma parte daquilo que em ti constituirá um todo" (*apud* Weinberg, 1996, p.16).

Não são, portanto, apenas as tensões do próprio pensamento de Comênio que deveriam vir à tona quando de sua leitura e discussão, mas também sua necessária contextualização, o que nos impediria, por exemplo, de encontrar mecanicamente, já somente a partir do título de sua obra magna,<sup>2</sup> uma espécie de apoio *a*-histórico de concepções holistas e idealizadas de conhecimento, que fazem sucesso no âmbito educacional, com uma recorrência surpreendente. Encontramos apropriações equivalentes no caso de Rousseau, essas voltadas para uma crítica ingênua da “razão” e dos artificios do progresso, em nome da natureza ou do “coração”. No fundamento da educação no “coração”, na importância da “natureza” e na “centralidade da criança” se projetam os mais diversos e vagos valores “humanistas”, “progressistas”, “escolanovistas”, etc. O que se “esquece”, precisamente, é o que pode significar *ser precursor*, o que pode significar a distância que permite mesmo a aproximação e suas diversas apropriações.

Deixemos Emílio em paz e nos lembremos de uma experiência marcante para Rousseau. Em 1740, ele parte para Lyon, para o posto de preceptor de duas crianças: François, de cinco anos, e Jean, de quatro. As dificuldades que encontra para educar o jovem François, chamado de M. de Saint-Marie, o levam a escrever uma carta-projeto ao pai das crianças, Jean Bonnot de Mably. Rousseau permanece apenas um ano no posto de preceptor, embora tivesse planejado passar muito mais tempo. O plano de estudos, elaborado ao final da carta, incluía três anos, em que Saint-Marie estudaria "elementos do latim, da história e da geografia", assim como História Natural (*Spectacle de la nature* e

---

<sup>2</sup> “*DIDÁTICA MAGNA* que expõe o artifício universal para ensinar tudo a todos, quer dizer, de um modo certo e bom para todas as comunidades, praças e aldeias de qualquer reino cristão, de erigir escolas de tal natureza, que a juventude toda, de um e outro sexo, sem excluir ninguém, possa ser informada nas letras, reformada nos costumes, educada na piedade e instruída durante os anos da puberdade em tudo aquilo que tem relação com esta vida e a vida futura. Com **rapidez, agrado e solidez**. **O fundamento** de quanto aqui se expõe obedece à mesma natureza das coisas; **Sua verdade** se demonstra com exemplos equivalentes das artes mecânicas; **Sua série** é disposta por anos, meses, dias e horas; e, por último, se mostra **O caminho** fácil e certo para levar isso a cabo com êxito feliz”.

Niuventyt), matemática (um ano), moral e direito natural (Puffendorf e Grotius) e as chamadas Belas Letras ("...o conhecimento dos livros e dos autores, a crítica, a poesia, a eloquência, o teatro e, numa palavra, tudo o que pode contribuir para formar-lhe o gosto e apresentar-lhe o estudo sob um ângulo atraente.", p.101-103). Sempre selecionando criticamente aqueles conteúdos agradáveis e convenientes à criança, Rousseau ressalta a importância da história:

Fazendo assim sucederem-se as ciências umas às outras, não perderei a história de vista, enquanto objeto principal de todos os seus estudos e aquele cujos ramos mais longe se estendem sobre todas as outras ciências (Rousseau, 1994, pp.100-101) <sup>3</sup>

Não sendo nem de longe especialista em Rousseau, não me arrisco em qualquer comentário aprofundado, apenas aponto algumas questões que todo e qualquer professor poderia (e deveria) enfrentar quando pretende trabalhar seriamente com o autor junto aos seus estudantes: como compreender esse plano de estudo e quais as concepções de ciência, natureza, conhecimento e história que o informam? Como avaliar, comparativamente a tudo o que se diz no *Emílio*, um tal plano voltado para uma criança de cinco anos? Qual seria a importância da interpretação deste episódio da vida de Rousseau, tendo em vista as idéias constitutivas da filosofia do genebrino, desenvolvidas mais tarde no *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens* e no *Contrato Social*?<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> “En faisant succéder ainsi les sciences les unes aux autres, je ne perdrai point l'histoire de vue, comme le principal objet de toutes ses études, et celui don't les branches s'étendent le plus loin sur toutes les autres sciences.”

<sup>4</sup> Veja-se, por exemplo, a importante passagem da “Carta”: “A respeito da religião e da moral: não é através da multiplicidade de preceitos que poderemos chegar a inspirar-lhe princípios sólidos que sirvam de regra para sua conduta pelo resto da vida. Excetuados os elementos ao alcance de sua idade, devemos atentar menos em cansar sua memória com uma listagem de leis e deveres do que em dispor seu espírito e seu coração para conhecê-los e apreciá-los à medida em que se apresentarem as oportunidades para que sejam desenvolvidos; e é justamente por isso que estes preparativos estão totalmente ao alcance de sua idade e de seu espírito, porque não encerram senão assuntos curiosos e interessantes sobre o comércio civil, sobre as artes e ofícios e sobre a maneira variada pela qual a Providência tornou todos os homens úteis e necessários uns aos outros.” (A l'égard de la religion et de la morale; ce n'est point par la multiplicité des préceptes qu'on pourra parvenir `lui en inspirer des principes solides qui servent de regle à sa confuite pour le reste de sa vie. Excepté les éléments à la portée de son âge, on doit moins songer à fatiguer sa mémoire d'un détail de loix et de devoirs, qu'à disposer son esprit et son couer à les connoître et à les goûter, à mesure que l'occasion se présentera de les lui développer; et c'est par-là même que ces préparatifs sont tout-

A seleção de Rousseau e suas justificativas são interessantes em si mesmas, mas notemos que o objetivo principal da carta é, basicamente, advertir o pai da criança quanto aos obstáculos que o filósofo vinha encontrando na tarefa de educar o jovem Saint-Marie. Em especial, Rousseau censura os mimos dispensados à criança que minam a autoridade do preceptor. Mais ainda, Rousseau se vê confrontado com a questão da autoridade, da força e do castigo.<sup>5</sup> Radicalmente averso aos castigos físicos, Rousseau propõe, acima de tudo, a cumplicidade e a colaboração dos pais para devolver-lhe (a ele, o preceptor) a autoridade necessária, entendida como influência e único caminho possível para a ilustração. O que se esquece, muitas vezes, não é apenas o fato de que em nenhum momento Rousseau coloca em questão a progressividade do aprendizado em direção à ilustração, ao “Espírito” (“O objetivo que devemos nos propor na educação de um jovem é o de formar-lhe o coração, o juízo e o espírito; e isto na ordem em que estou citando...”);<sup>6</sup> mas também, e sobretudo, a pergunta pelos sentidos de tal progressividade, eventualmente implícitos, ou mesmo *em tensão*, no método que ele inaugura (“*Se existe uma ocasião em que a severidade é necessária em relação às crianças, é no caso em que os bons costumes são atacados, ou quando se trata de corrigir os maus*”)<sup>7</sup>.

As questões postas por Rousseau quanto à educação dificilmente podem ser reduzidas a um simples sentido de antecipação de idéias sobre “como educar Joãozinho” a partir de ideais “progressistas”. Como única indicação, vejamos as “contradições” que daí se tiram para pensar os limites das idéias educacionais de Rousseau:

---

à-fit à la portée de son âge et de son esprit, parce qu'ils ne referment que des sujets curieux et intéressans sur le commerce civil, sur les arts et les métiers, et sur la maniere variée don't la Providence a rendu tous les hommes utiles et nécessaires les uns aux autres.) Idem, pp.48-51.

<sup>5</sup> “Existe algo mais a respeito do senhor de Ste. Marie. Ele concebeu um desgosto tão forte por tudo o que leva o nome de estudo e aplicação, que serão necessários muita arte e muito tempo para destruir este desgosto, e seria lamentável que este tempo fosse para ele um desperdício; pois haveria inconvenientes demais em forçá-lo e mais valeria que ele ignorasse inteiramente o que são estudos e ciências do que não conhecê-los senão para detestá-los.” (Il y a plus à l'égard de M. de Ste. Marie. Il a conçu un dégoût si fort contre tout ce qui porte le nom d'étude et d'application, qu'il faudr beaucoup d'art et de tems pour le détruire, et il seroit fâcheux que ce tems-là fût perdu pour lui: car il y auroit trop d'inconvéniens à le contraindre, et il vudroit encore mieux qu'il ignorât entièrement ce que c'est qu'études et que sciences que de ne les connoître que pour les détester.) Idem, p.48-49.

<sup>6</sup> “Le but que l'on doit se proposer dans l'éducation d'une jeune homme, c'est de lui former le coeur, le jugement, et l'esprit; et cela dans l'ordre que je les nomme...” Idem, pp.44-45

<sup>7</sup> “S'il y a quelques occasions où la sévérité soit nécessaire à l'égard des enfans, c'est dans les cas où les mouers sont attaquées, ou quand il s'agit de corriger de mauvaises habitudes.” Idem, pp.56-57.



Rousseau transporta (...) o problema social para o da liberdade, “esquecendo” ideologicamente que a servidão política foi colocada por ele mesmo como uma consequência da desigualdade na divisão do trabalho. Ele trata, em seguida, esse problema da liberdade como um problema cultural: o da prioridade em cada um da vontade geral sobre os interesses particulares. É, portanto, a educação que deve regular o problema social, mas o fará por uma ação estritamente cultural — a tal ponto que Emílio é educado num meio extremamente pouco socializado, (sic) seu preceptor filtrando e controlando toda a influência social. (Charlot, 1979, p.47)

A “explicação” de Charlot para essa questão a que os estudantes têm dificuldade de assimilar, que atribuem a um filósofo que não é senão um “precursor”; a explicação que o autor oferece para esse suposto “individualismo” e essa suposta “manutenção da desigualdade social” no bojo do respeito à vontade geral (idem) é bem amarradinha, mas deixa para trás tudo o que constitui, precisamente, a dimensão política da liberdade e o sentido que nela podemos identificar, hoje, no que diz respeito à educação.

### **Perspectivas dos estudantes.**

Falo a partir de um curso de Prática de Ensino de História e Filosofia da Educação, para estagiários que tinham a perspectiva de ensinar essas áreas de estudo no antigo curso normal. Levar em conta as perspectivas da prática futura dos estudantes, futuros professores, tem a ver, evidentemente, com o que foi dito acima. Afinal, me perguntam as estudantes, para que discutir essas questões se, na prática, o “buraco é mais embaixo”? A formação do curso “normal” é marcada por uma série de graves limitações, sendo a mais evidente delas a “imaturidade” dos estudantes. Como esperar que jovens de 15 a 17 anos tornem-se professores conscientes do enorme desafio que é a educação em nosso país? Não sendo professor de curso normal, seria temerário pontificar a esse respeito. Mas, daquilo que pude observar e pensar, me parece que o melhor caminho para lidar com a questão, desde o ponto de vista da filosofia e da história da educação, é a tentativa de construir um permanente fórum de debates com os estudantes; é partir do

próprio cotidiano da escola normal para pensar a história da educação e para refletir sobre valores, práticas, objetivos e limitações do ensino.

Um aspecto importante dessa proposta é o frágil equilíbrio passível de ser conquistado através do debate. Como escreveu uma professora de filosofia do ensino médio:

Tenho percebido que quanto mais tentamos instaurar o debate, mais o tumulto se instaura. Os alunos não ouvem uns aos outros, muito menos a nós. Debates escorregam para uma catarse coletiva, sobrevem a anomia. Insisto que não é uma questão de "pulso" do prof. Nos recreios observo as conversas: basta que haja mais de dois que começa aquilo que nos desespera, todos falam ao mesmo tempo, se entrecortam, se aliviam e bem pouco se conquista. (diário de campo)

Na prática de ensino, vi serem realizadas algumas práticas interessantes que tentaram integrar a leitura e o debate. Gabriela,<sup>8</sup> em sua aula-prática sobre a “escola tradicional”, entregou para grupos de alunos folhas com exemplos de situações que ocorrem na educação e pediu que os grupos discutissem acerca dessas situações, com base em seu cotidiano, e procurassem classificá-las. Maria Cristina, que também trabalhou a “escola tradicional”, realizou um bingo em sala de aula, distribuindo cartelas com aspectos da matéria trabalhada. Ela fazia perguntas e os estudantes tinham que verificar se a resposta estava em sua cartela. Os estudantes ficaram extremamente motivados para completar a cartela e ganhar o jogo.

Esses e outros dispositivos podem funcionar maravilhosamente bem, na maioria das vezes. Mas vale notar que qualquer atividade tem os seus limites (por exemplo, quantas vezes você vai fazer um bingo ou coisa parecida?). Nada substitui o desafio de criar um ambiente de *estudo* no qual os estudantes possam construir o *desejo* de ler, pensar, debater e escrever. Considero, portanto, fundamental refletir com os estudantes, desde o início, sobre isso: a leitura, o pensamento, o debate e a escrita. Quais os sentidos, por exemplo, que a escrita tem no cotidiano desses alunos, a partir de suas próprias práticas e impressões sobre essas práticas? Inscrições nos banheiros, nas carteiras... Diários, cartas ou e-mails eventualmente produzidos, etc. O que isso tem a ver com as

---

<sup>8</sup> Os nomes das estagiárias, a seguir, são fictícios.

graves dificuldades que envolvem a “competência da escrita” na escola, em todos os níveis?<sup>9</sup>

Tanto do ponto de vista da história da educação quanto da filosofia da educação, existem “ganchos” extremamente ricos para a realização de um trabalho envolvente, no qual os estudantes podem se engajar de modo ativo, motivado, e que sirvam até mesmo como exemplos para trabalhos que eles podem fazer com seus futuros alunos. Um trabalho com diários e cartas, por exemplo, é uma estratégia que costuma funcionar. Nos âmbitos da história e da filosofia da educação, encontramos práticas de escrita que podem ser articuladas com o exercício da escrita dos estudantes, e que servem para trabalhar conteúdos importantes, dos estilos de letra das cartilhas, através dos tempos, a cartas de filósofos sobre a educação, como a carta que o então preceptor do “Senhor de Saint-Marie”, Jean-Jacques Rousseau, escreveu, em 1740, chamada de “Projeto para a Educação do Senhor de Saint-Marie”.

Destaca-se, aqui, a necessidade de selecionar textos adequados para serem trabalhados com os estudantes. Recortes de obras aparentemente difíceis para os estudantes são sempre possíveis e interessantes. Há diversos trechos de textos como *O mestre Ignorante* de Rancière, *Vigiar e Punir* de Foucault, ou “Tabus acerca do magistério” de Adorno, por exemplo, que são de fácil leitura, extremamente polêmicos e, portanto, capazes de motivar um *verdadeiro* debate e a abertura para uma *verdadeira* reflexão por parte dos alunos. Por *verdadeiro* debate e *verdadeira* reflexão, entendo um debate e uma reflexão que escapem a uma mera coleção de achismos, possibilitando que os alunos assumam uma postura investigativa. Para isso, é condição fundamental que o professor ele mesmo se ponha nessa postura investigativa, que o professor revele-se, desde sempre, um “mestre ignorante”, aquele que está sempre aprendendo e parte da premissa da igualdade das capacidades de todos, i.e, de qualquer um que *queira* se engajar no processo de aprendizagem.

Para finalizar, portanto, vale ressaltar que este “desejo de aprendizagem” é o centro de todo processo educacional. Também, aqui, é preciso discutir com os alunos desde o início sobre esse problema. É preciso se interrogar o porque da escola, em quase tudo que se refere ao ensino-aprendizagem, ser vista, geralmente, apenas como um lugar

---

<sup>9</sup> Pavão (2001)

onde as pessoas enfrentam a monotonia, em contraste com a diversão do recreio. Como disse um outro professor sobre a sua experiência de ensino de filosofia no nível médio:

...os muchachos querem ser aprovados em mais uma matéria sem se aborrecerem ou sofrerem muito. -- acho que talvez este seja o ponto inicial de qualquer coisa que se pode fazer com um curso de filosofia: já que nos encontramos com os meninos e meninas assim, em estado de boiada presa-recolhida, para passar aquelas horas obrigatórias para se tornarem "homens e mulheres", mão de obra adaptável e flexível para as mudanças inevitáveis da *Globalize s.a.* (diário de campo)

Acho importante tentar sair do lugar comum de críticas à escola e aos professores (ainda que legítimas) e reconhecer que os problemas também perpassam, ainda que de modo mais ameno, qualquer possível “boa escola” e seus professores efetivamente competentes e queridos; os problemas perpassam nossa própria postura diante da vida e do conhecimento: afinal, para que se estuda? O que a resposta a essa pergunta tem a ver com nossos hábitos culturais, com a dimensão de nossa consciência política, de nossos relacionamentos pessoais, afetivos; etc.? De um ponto de vista histórico e filosófico, se conseguimos fazer eclodir essas questões em sala de aula, creio que estamos fazendo um ótimo trabalho.

#### Bibliografia

- ARANHA, Lúcia. *Pedagogia Histórico-Crítica*. São Paulo: Puc-SP/EDUC, 1992.
- CHARLOT, Bernard. *A Mistificação Pedagógica, realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- PAVÃO, Andréa et al. “Práticas de leitura e escrita na Escola Carmim: vivência ou experiência? Autonomia ou automação?” In.: KRAMER, Sonia, OSWALD, Maria Luíza (org.). *Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?* Campinas, S.P.: Papyrus, 2001.
- PIAGET, Jean. “La actualidad de Juan Amós Comenio”. Prefácio a COMENIO, Juan Amós. *Páginas escogidas*. Buenos Aires: A•Z/Unesco, 1996.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Projeto para a Educação do Senhor de Saint-Marie*. ed. bilíngue, trad. Dorothée de Bruchard, Porto Alegre: Editora Paraula, 1994.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

WEINBERG, Steven. *Sonhos de uma teoria final. A busca das leis fundamentais da natureza*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.