

A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA DO PROJETO FILOSOFIA NA ESCOLA: O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR E SUA IMPLICAÇÃO PRÁTICA

Flávia Bastos da Cunha
Graduada em Filosofia pela UnB

Resumo: O Projeto Filosofia na Escola (PFE) é um projeto de extensão da Universidade de Brasília que vem realizando atividades filosóficas em escolas públicas do Distrito Federal desde 1998. Dentro da perspectiva teórico-metodológica de educação filosófica do projeto, o papel do professor mediador se coloca de maneira especial, uma vez que ele é o responsável pela introdução de uma possibilidade filosófica no contexto educativo. Por isso, pretendemos pensar que postura é exigida desse personagem para que possa engendrar o filosofar no âmbito das oficinas filosóficas realizadas pelo PFE. Para tanto, contrapomos duas posturas possíveis de professor mediador para, ao final propormos a possibilidade que aqui temos a intenção de introduzir: a do mestre do convite.

Palavras-chave: mestre explicador, mestre emancipador, mestre do convite.

Abstract: Philosophy in School is a project of Brasília University that has been practicing philosophical activities in public schools of Distrito Federal since 1998. From the project theoretical and methodological perspectives of the philosophical education, the teacher's role has an especial emphasis, once he is responsible of introducing a philosophical possibility in an educational context. Our purpose in this text is to think about the role of the teacher and his attitude in order to create a philosophical possibility during the philosophical workshops of the Philosophy in School. Here we contrast and compare two teacher's roles possibilities and at the end we propose another one which we would like to present : the teacher who invites.

Keywords: emancipator teacher, explainer teacher and the teacher who invites.

O texto que aqui apresentamos é parte de um trabalho que vem sendo desenvolvido ao longo de dois anos tendo por base nossa participação enquanto bolsista do Projeto Filosofia na Escola. Experimentando as interfaces entre a Filosofia, Pedagogia e Psicologia na construção de seu referencial teórico-metodológico, o PFE cria espaços para o filosofar com crianças nas escolas públicas. Os professores, considerados, juntamente com as crianças, não meros sujeitos do projeto, mas participantes ativos do processo de constituição do mesmo, participam das experiências filosóficas, além de serem atores fundamentais do processo de planejamento das oficinas, as quais serão vivenciadas dentro de sala de aula, juntamente com as crianças (Pulino, 2000). Contudo, para que esse espaço possa ser aberto, é fundamental que se pense no papel do professor mediador e sua respectiva postura durante a mediação e coordenação das oficinas.

Todo o texto se baseia no arcabouço teórico sobre o qual repousam as bases metodológicas do projeto. Walter Kohan, um dos membros fundadores do projeto, escreveu um texto (2000) onde são colocadas algumas palavras fundamentais para a prática do Filosofia na Escola. Contudo, pouco se coloca em relação à função do professor, que, na atividade das oficinas filosóficas, desempenha papel de mediador. Apesar de não ter ênfase no ensino de filosofia, a proposta do PFE é a de proporcionar um filosofar na escola, ou seja, uma possibilidade criativa e reflexiva. Identificamos a prática do projeto à uma possibilidade de educação filosófica uma vez que as oficinas que realizamos constituem, por si, uma possibilidade educativa. Na tentativa de investigar a maneira como os professores participantes do PFE devem se constituir, empreendemos o presente esforço reflexivo.

Apesar de o projeto ter sua origem baseado na experiência da *comunidade de investigação* de Matthew Lipman (1995), a prática do projeto reconstrói suas origens reinventando possibilidades de ação filosófica. Um exemplo dessa mudança que ocorre entre a teoria de Lipman e a prática do projeto é o pretexto que se utiliza nas oficinas. Denominamos pretextos os materiais que utilizamos para o início da oficina. Enquanto Lipman utilizava-se de suas novelas filosóficas, atualmente, no projeto, utilizamos histórias infantis, poemas, frases, filmes, músicas e imagens. Todos esses pretextos são utilizados com a função de abrir possibilidades de diálogo, o qual não se deve restringir ao pretexto, mas extrapolar e criar as mais diversas expansões em relação a eles. Ao longo do texto outras características de nossa prática serão explicitadas. Nesse momento, gostaríamos de entrar no tema principal do presente texto.

A primeira idéia a que queremos nos reportar é a do professor capaz de vivenciar uma educação filosófica. Quem é esse ser? Quais as suas características? Tentamos responder essas questões em nosso primeiro trabalho. Propomos, à luz do *Mestre Ignorante* (2005) de Jaques Rancière, um mestre que caminhe com o aluno, que se disponha a aprender nesse processo do conhecer. Na tentativa de nomear esse mestre, tomamos emprestada a deno-

minação dada por Rancière: *mestre emancipador*. Este seria o mestre que, adequado, senão perfeito, para o tipo de educação que propomos, uma educação onde o processo do conhecer deve ser valorizado em si mesmo, sem que se tenha nenhuma finalidade pronta e bem direcionada. O *mestre emancipador* segue os conselhos de pedagogias apoiadas pela teoria do *construtivismo sócio-histórico*, por exemplo, as quais dão maior ênfase ao estudante, ao invés de focalizar o professor como detentor do conhecimento, como alguém que está lá para dar o conhecimento. Mas, mesmo estando bem certas de nossa escolha por esse mestre ignorante, decidimos considerar alguns questionamentos que nos foram feitos, tendo sempre por “amigo” o velho conselho cético: mesmo que se esteja absolutamente convencido de que alguma posição é a correta, sempre é válido considerar a possibilidade de o oposto ser tão correto quanto. Foi assim, guiadas pela dúvida de nossas certezas, que chegamos a algumas outras idéias, que gostaríamos de expor nesse momento.

Em um primeiro momento, a idéia de um *mestre emancipador*, capaz de se sentir tão caminhante no processo do conhecer quanto seu aluno, nos pareceu absolutamente encantadora. Em um sistema educacional como o que temos no Brasil, um mestre como esse seria uma experiência, no mínimo, interessante. Mas logo veio a primeira provocação: Qual seria a vantagem trazida por esse mestre em relação ao mestre explicador, aquele que só explica o conhecimento já pronto, traduzindo-o para uma linguagem acessível a seus alunos? Ora, à primeira vista, a resposta nos parece bastante clara. Dentro de um contexto de educação que se proponha filosófica, esse tipo de repetição estéril, que se presta a uma mera tradução, só vem trazer a distância entre o sujeito e sua experiência, devido à necessidade da mediação de alguém que, sob algum aspecto, – senão sob todos os aspectos!- é melhor que aquele que se lança na experiência de conhecer pela primeira vez. O *mestre emancipador* é aquele que vai fazer o aluno caminhar nessa estrada de experiência. Não há tradução, há caminho a percorrer e construir. Só por essas diferenças, o *mestre emancipador* já nos parece mais adequado, talvez até o mais adequado possível. Recorremos, então, ao conselho cético: será que poderíamos pensar em um cenário de educação filosófica onde o mestre explicador fosse o ideal? Pensamos que isso não seria produtivo, já que o sistema educacional brasileiro prima por mestres explicadores, e é exatamente este paradigma de educação que queremos criticar, uma vez que o PFE não quer, em nenhuma instância, repetir esse caminho pedagógico. Acreditamos em outras possibilidades educativas, onde os lugares do professor, do aluno e do processo de conhecer sejam assumidos e fundamentados a partir de uma reflexão consciente e crítica. Uma vez descartada, em nosso contexto, a possibilidade da primazia do mestre explicador, outras questões se fazem, ainda, oportunas e mais profundas.

Ainda tendo o *mestre emancipador* como nosso ideal, será que ele realmente consegue cumprir seu papel, ou seja, será que ele realmente consegue

emancipar? Será que é possível emancipar alguém? Tais questões nos levam a um conceito muito importante aprendido nas aulas de didática. Segundo a pedagogia tradicional, o professor deve sempre, ao entrar em sala de aula, possuir uma *intencionalidade*. Isso quer dizer que o professor tem de ter uma intenção de ensinar, tem de ter uma finalidade ao falar sobre algum assunto com seus alunos. O que nos chama a atenção é a necessidade de uma intencionalidade presente no discurso ou no planejamento do “bom” professor. O nosso mestre emancipador, até então bastante ideal ao nosso projeto, também leva consigo uma forte intencionalidade. Tão forte, que é a sua intenção que o nomeia, que o classifica. Todavia, ao falarmos sobre uma intenção, não estamos falando de uma postura individual e reflexiva, que tem como agente e receptor da ação o próprio professor. O desejo que o professor leva para a sala de aula tem como alvo o seu aluno. Ele deseja que o conteúdo por ele apresentado atinja o seu aluno de uma maneira específica, que gere uma reação particular no estudante. Seria esse projeto alcançável pelo professor, ou melhor, pela sua intencionalidade? Parece-nos que a resposta a essa pergunta tem a ver sim com a intencionalidade, mas não só a do professor, também a intenção que o aluno tem ao vir para a sala de aula. O que é apresentado pelo professor, quase nunca é unilateral. Cada um, professor e aluno, vêm o conteúdo de uma forma. O ponto de vista de cada um é absolutamente influenciado por sua intencionalidade. Por isso, muitas vezes, a intenção do professor, não encontra o desejo do aluno. Daí a impossibilidade de ser a intencionalidade do professor soberana nessa relação. Mas como deve ser essa convivência entre as intenções dentro da sala de aula? Como vontades, muitas vezes tão heterogêneas, podem se relacionar?

Como já dissemos, não desconsideramos em nenhum momento a intenção que o professor tem ao expor um conteúdo. Este é um passo importante do processo de ensino e aprendizagem. Mas o que nos apraz discutir neste momento é como a intenção dele se constrói. Como o educador pensa a sua intenção em relação a seus alunos, é, em nossa opinião, componente fundamental de seu “ser educador”. É considerando sua intencionalidade como bússola que o professor vai traçar os caminhos pelos quais deve andar. A avaliação de seus alunos, de si mesmo, de suas aulas, tudo será influenciado pelo que ele carrega como meta. Como seria a intenção que o professor leva consigo para a escola? Seria ela pontual, referente somente ao conteúdo específico de cada aula e, portanto, flutuante, ou algo ligado a um princípio mais amplo e que se mantenha com o passar do tempo? Mais uma vez nos deparamos com duas possibilidades. Impossível pensar tal questão sem considerarmos o binômio ensino-aprendizagem. Para entender um pouco melhor essa questão, recorramos a Walter Omar Kohan (2002), que, em um de seus textos, nos fala bastante sobre o aprender e, conseqüentemente, sobre o ensinar.

Em latim, aprender se diz *prehendo*, com o sentido primeiro de ‘pegar’, ‘colher’. Em grego, o campo semântico do apren-

der está coberto pelo verbo *mantháno*, que significa, originariamente, 'aprender praticamente pela experiência', 'aprender a conhecer', 'aprender a fazer'. (...) Estas conexões mostram que os gregos sentiram o aprender como uma experiência. Para dizê-lo em outras palavras, sugerem que não há aprendizagem sem uma experiência de quem aprende e que o aprender está determinado pelo caráter dessa experiência, de modo muito mais marcante que por outros fatores, como a intencionalidade de quem ensina. Desta forma, a intencionalidade do ensinar não seria condição de aprender. Alguém pode querer ensinar e ninguém aprender nada; alguém pode ter uma experiência de aprendizagem sem que ninguém lhe ensine. Mais ainda, quando se aprende de verdade, pelo viés da experiência, ninguém aprende o que o outro quer ensinar. Desta forma, aprender não é trazer para si algo de quem ensina. Ensinar não é levar para outro algo de si. Ensinar é oferecer signos, colocar um exemplo do aprender. Aprender é seguir esses signos por si mesmo. Podemos inspirar-nos outras travessias para essa busca, mas ninguém pode substituir-nos na experiência de aprendizagem. Ninguém pode buscar por nós. (pp. 188-189).

Acreditamos ser esta citação bem esclarecedora. Kohan desloca a intencionalidade do professor, até então considerada importante e, quem sabe, fundamental para que se dê o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem. Poderíamos dizer, então, que Kohan rebaixa a intencionalidade a uma mera utopia pedagógica, não tendo ela, assim, nenhuma relevância? Isso não nos parece tão claro. O que é colocado pelo filósofo, é que a intencionalidade do ensinar não é fundamental, pois não implica no aprender. O que vai, de fato, levantar a possibilidade do aprendizado é a experiência, que Kohan ressalta com grande ênfase. É ela o verdadeiro meio e fim do aprender. E tal experiência é processada, construída e desejada, sempre pelo aprendiz. Ele é autônomo, segundo Kohan, para rechaçar ou acolher esse momento de experienciar. Se por um lado compreendemos essa liberdade do estudante, por outro uma dúvida se apresenta: qual é, então, o papel, ou melhor, a necessidade de um professor? Sim, agora pensamos em uma educação anárquica. Para quê um mestre? Qual é a sua importância no processo do aprender? Aqui questionamos engajados em um viés teleológico. Contudo essa teleologia não nos cabe, pois já admitimos não estarmos preocupadas, em primeira instância, com a finalidade da educação, mas sim com seu meio, com seu processo. Nisso, Gilles Deleuze muito nos tem inspirado: "*Ce qui compte dans un chemin, ce qui compte dans une ligne, c`est toujours le milieu, pas le début, ni la fin. On est toujours au milieu d`un chemin, au milieu de quelque chose*" (Deleuze & Dûheme, 1991, p.18). Podemos sim, nos questionar em que bre-

cha, em que *intermezzo* estaria o professor. Como ele se localiza em nossa estrutura educacional?

Acreditamos em uma outra possibilidade, que não a do mestre emancipador ou do mestre explicador, como já dissemos. Mas, na verdade, por que abandonamos o mestre emancipador? Esta é uma pergunta que devem estar se fazendo o leitor e a leitora do presente trabalho. Percebemos algumas falácias implícitas na própria atuação desse professor emancipador. Considerando o nosso mestre como emancipador, já havíamos dado um salto qualitativo em relação ao mestre explicador, e esta visão mantemos ainda neste trabalho. Porém, ousamos pensar uma alternativa que esteja ainda mais de acordo com tudo o que propusemos. Isso, porque percebemos que em elegendo o mestre emancipador estaríamos apresentando ao estudante uma esfera do conhecer que englobasse e exaltasse sua liberdade e autonomia. Mas um olhar mais cuidadoso nos alerta que isso pode se dar de fato. Abrimos, agora, parênteses em nossa exposição para algumas considerações lingüísticas.

O sufixo *or* na Língua Portuguesa nos traz o seguinte significado: 'agente'; 'instrumento de ação'; 'qualidade', 'propriedade': Assim, tal significação vale para o termo "explicador", como sendo este o agente da explicação. Também podemos aplicar tal regra ao termo "emancipador", que seria então, o agente da emancipação. Assim, da mesma forma que o explicador explica, o emancipador emancipa. Se o emancipador tem toda essa força, esse poder capaz de emancipar alguém, onde está inserida a liberdade, a autonomia, a experiência do estudante? Teríamos, por fim, mudado tanto nossa base teórica ao elegermos o mestre emancipador, se ele ainda é quem tem o poder de realizar a emancipação de outrem? Este é o ponto que nos faz reconhecer que nos "traímos" ao decidirmos por um mestre emancipador.

No PFE, temos discutido o que não deve ser responsabilidade do professor. Como já vimos, uma educação que tenha por fundamento a explicação e, portanto, um mestre explicador não é o que se espera; uma educação que venha a emancipar o aluno e que não leva em conta a própria capacidade deste últimos se emancipar por si, onde a figura fundamental é o mestre emancipador, também não encontra lugar no PFE. Qual será, então, o mestre e o caminho pedagógico escolhido pelo PFE?

A intencionalidade do PFE é fluida e pouco preocupada com a finalidade da oficina e seu assunto. O que importa são as experiências filosóficas que surgem. Essa postura nos faz notar que não há uma obrigatoriedade em seguir o que planejamos. Por vezes, os encontros com as crianças do PFE mudam os rumos da oficina, pois a própria experiência da oficina por si só já constitui um espaço de novidade (Pulino, 2002). Assim, os professores mediadores não tem a obrigação de se colocarem como alguém responsável por *levar* a oficina. Quem a conduz, sempre, dentro do PFE são as pessoas que participam do encontro. Isso entendido, mais uma pergunta de coloca: qual é, afinal, o papel do professor mediador nesse contexto de oficinas com um planejamento tão flexível, nessa perspectiva tão aberta a todas as possibili-

dades? Para que um mediador? Por que não deixar apenas os estudantes abandonados a si mesmos, indo para onde querem ir, dialogando sobre o que querem? Teria esse Projeto, uma intenção de diminuir a atividade do professor?

É importante dizer que em momento nenhum queremos menosprezar o trabalho do professor mediador, contudo o PFE já trabalha em uma perspectiva onde o foco do processo do filosofar não está, em momento algum nem no professor, nem no aluno propriamente dito. O que tentamos exaltar é a importância do encontro e o que se dá nesse momento. A partir dessa descentralização do foco do processo educativo, colocando professor e alunos em um mesmo patamar, onde a insegurança do professor pode ser compreendida, como sendo uma possibilidade de flexibilidade teórica, uma negação do engessamento de sua *práxis* (Freire, 1996), podemos dizer que o PFE propõe mudanças fundamentais para a os professores repensarem suas teoria e prática. Cai por terra, assim, a responsabilidade de um professor seguro, nos moldes das pedagogias tradicionais. Dessa forma, as interrogações se tornam amáveis companheiras daqueles que participam do processo do filosofar, sejam estes professores ou alunos.

Pelo que podemos perceber até agora, nesse processo de desconstrução que empreendemos em direção a um papel do professor do PFE, parece que uma das poucas funções que este ainda carrega em sua prática, é a de promover as experiências. Talvez seja essa a grande responsabilidade do professor: configurar um ambiente onde as experiências do pensar possam se apresentar. Mas antes de darmos continuidade a essa reflexão, vejamos o que Kohan (2000) tem a nos dizer a respeito da experiência no PFE, uma das palavras-chave para a sua produção teórico-prática.

No projeto Filosofia na Escola, promovemos experiências coletivas de pensamento filosófico, o que significa que alunos e professores abrem seu pensar, o provam, ensaiam com ele, procuram pensar seriamente e levar o pensar a sério, e deixar pensar aos outros. Não buscamos que se pense de determinada forma ou que se encontrem determinados pensamentos, mas que, de alguma forma, filosófica, aconteça esse “deixar pensar”, não no sentido de abandonar os outros a seus pensamentos mas no sentido de permiti-lhes que seu pensar filosófico possa emergir, liberando esse pensar daquilo que ele tem de pronto, de fixo, de determinado, de previsível, de repetível, de não pensar. Que aconteçam experiências singulares, imprevisíveis, intersubjetivas – de pensamento filosófico. Esta talvez seja uma boa caracterização de nossa tentativa. E o professor? O que ele pode fazer para promover tais experiências? Que o professor permita que os alunos filosofem, e que os alunos permitam que o professor e os

outros alunos filosofem; e não só permitam mas também compartilhem esse filosofar, de forma tal que o outro possa pensar e dizer esse pensar em voz alta sem pretender convencer os outros e sem medo de querer ser convencido pelos outros. Que seja uma experiência coletiva de pensar com os outros, sem medos, sem ameaças. (p.31)

Uma dimensão em que possam se dar as experiências. Eis o terreno onde brotam as experiências do PFE. O professor, nesse contexto, é aquele que vai estar junto nesse encontro de subjetividades, encontro de pensamentos, encontro de histórias, encontro de novidades, encontro de devires. Esse encontro vai ser motivado por uma atitude simultânea do professor e dos alunos: o convite. Mas o convite do qual falamos não é substantivo que exige um convidador e um convidado. O convite do qual falamos assemelha-se a uma brincadeira, onde todos brincam e participam, do mesmo modo, do ato do brincar. Cada um dá seu lance na brincadeira. No convite acontece a mesma coisa. Quando um professor faz um convite ao aluno, por meio de uma proposta de oficina, o aluno não aceita o seu convite, mas faz, também um convite ao professor, por meio de suas dúvidas, de sua participação, de sua intenção na oficina. E assim, nesse encontro de convites é que se dá a experiência filosófica. É uma maneira de ver a pedagogia que se faz no PFE como uma pedagogia do convite, uma pedagogia das interrogações onde os participantes se chamam mutuamente, onde um clama pelo outro. A novidade, ao se encontrar, não responde a perguntas, mas cria brechas, cria possibilidades vivenciais. A criação responde com a pergunta, com um chamar, com um convidar.

Assim, podemos dizer: nem o mestre explicador, nem o mestre emancipador, nem o mestre da educação valorativa. O professor do PFE é um *mestre para o convite*, pois ele se abre para as possibilidades trazidas por seus alunos. Ao falarmos em uma pedagogia do convite, não estamos de maneira alguma querendo estabelecer uma pedagogia vigente no PFE. Queremos apenas experimentar esse jeito de fazer filosofia através de um método onde o importante é experimentar, assim como disse o Prof Daniel Lins (2005)

Experimentar, mas nunca oficializar (uma *minoría*, uma vez oficializada, torna-se uma *maioría*) ou impor, como modelo esta ou aquela pedagogia, porém contaminar os processos pedagógicos com "costumes bárbaros". Se a ideologia utilitária mapeia o dia-a-dia de cada um, tudo grava, cataloga por que a educação seria diferente? Como pensar a produção do inútil nas escolas? Reuniões "inúteis", "sem agenda", encontros "inúteis", oficinas "inúteis", tudo isso nos experimentos e "práticas bárbaras" no campo dos afetos não estruturados nem estruturáveis ou oficializados,

consequentemente fadados à repetição, ou ao tédio de experiência cooptada pela norma, pelo imaginário instituído. Tudo isso significa não um método, mas um pouco de ar fresco, uma diferença mínima, um afeto minimamente não-controlável, uma onda de alegria na arte de prender e coabitar. Não retorno triste ao passado, nem apologia da nostalgia, nem conselhos, o que nos move são os conceitos, personagens, colados à vida, como a respiração. Silêncio, olhar de silêncio, diálogo, narrativa, espaços nômades de vida inseridos à escola. Ao reverso de orações ou rezas, cabe propagar encontros, espaços para nada, 10 minutos 20 minutos de contágio com os devires encarnados, velados, em cada aluno. Devir-poeta, devir-animal, devir-mulher, devir-carrapato, devir-criança, devir-aprendiz. Convém observar que há no devir pedagógico um movimento de pura arte, pura criação." (p. 1239)

Assim sendo, a prática do projeto Filosofia na Escola pretende ser um espaço aberto à criação, à expressão livre e legítima de cada um que se engaja no processo de reflexão empreendido. Sugerimos que esse tipo de educação e essa postura docente que exploramos durante o texto sejam possíveis e desejáveis a todas as esferas educacionais. Uma vez que não quer ensinar filosofia, o convite que essa possibilidade educativa propõe juntamente com o professor que, ao longo do texto vimos trabalhando como ideal ao propósito das atividades do projeto, podem abrir brechas no sistema educacional ao possibilitarem uma redefinição de papéis dos atores dentro do contexto escolar e de conceitos por esse mesmos atores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DELEUZE, Gilles e DUHÊME, Jacqueline. *Duhême dessine Deleuze " L'oiseau philosophie"*. Éditions du Seuil, 1997. [Textos selecionados de Dialogues, 1977, Ed. Flammarion, Qu'est-ce que la philosophie?, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia : saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOHAN, Walter. Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. In: KOHAN, W.; LEAL, B; RIBEIRO, A (Org.). **Filosofia na Escola Pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter. Sobre o ensinar e o aprender... filosofia .In: **Filosofia e Ensino: em debate**. Coleção Filosofia em Debate. V.2. , Ijuí: ed. Unijuí, 2002.

LINS, Daniel. Mangué's School ou por uma pedagogia rizomática . In: **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.26, n.93, set/dez 2005.

LIPMAN, Matthew. *O Pensar na Educação*. São Paulo: Vozes, 1995.

PULINO, Lúcia. A Psicologia no Projeto Filosofia na Escola: Construindo a interdisciplinaridade. In: W. Kohan, B. Leal & A. Ribeiro (orgs). **Filosofia na Escola Pública**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PULINO, Lúcia. "Acolher a criança, educar a criança" In: **Em Aberto**, vol. 18 , nº 73, 2001, pp. 29-40.