

PARTE IV -
pRofeSsoRes e eNsinO dE filoSofia

cApítulo 9 – conSiderAções meTodoLógicas

Várias questões trabalhadas ao longo desta tese dizem respeito, diretamente, a desafios da prática de professores de filosofia na escola, mas vamos nos concentrar em duas delas, que merecem destaque: (1) o embate entre concepções de ensino de filosofia, seus sentidos e os problemas que procuramos identificar como parte fundamental deste debate e (2) o que seria uma perspectiva crítica no ensino de filosofia. O desafio é delinear as condições para o desenvolvimento de uma articulação entre esta reflexão sobre o ensino crítico de filosofia e as questões advindas da prática de professores de filosofia, o que procuro fazer com o auxílio de uma pesquisa realizada junto a professores de filosofia do ensino médio.

A pesquisa de campo foi realizada nos anos 2000 e 2001. Acompanhei, de agosto de 2000 a julho de 2001, as reuniões e discussões semanais de um grupo de sete professores de filosofia do ensino médio de um grande colégio da cidade do Rio de Janeiro.¹⁰² A principal pergunta que guiou a minha pesquisa junto a esses professores foi *se seria possível reconhecer, nas discussões dos próprios professores sobre o trabalho realizado por eles na escola, um conceito de crítica passível de ser conectado à reflexão desenvolvida no debate sobre o ensino de filosofia e ao conceito de crítica trabalhado a partir da filosofia de Adorno*, ainda que essa seja uma formulação retrospectiva do problema. Não parti do pressuposto de que seria possível determinar princípios que caracterizassem de modo suficiente uma perspectiva crítica no ensino de filosofia, para então selecionar aquilo que seria preciso observar na prática dos professores. Alternativamente, a pergunta que me guiou foi: *em que medida esses professores podem ajudar a delinear uma perspectiva crítica de ensino de filosofia?* Assim, quase todas as reflexões contidas nas três primeiras partes da tese foram desenvolvidas concomitantemente ou, mais precisamente, *após* o trabalho de campo. E acredito que o percurso percorrido nas partes iniciais não teria sido possível sem essa imersão no campo,

¹⁰² Durante minha permanência no Colégio, o número de professores do departamento de filosofia variou. Na data de minha entrada, em 2000, o departamento de filosofia do Colégio contava com nove professores. Em agosto de 2001, meu último mês no Colégio, eram 13 os professores de filosofia. Para os objetivos de minha pesquisa, conto apenas os sete professores que tiveram participação mais frequente nas reuniões e com os quais mantive maior contato, seis deles com dedicação exclusiva (ver a próxima sessão).

ainda que a estrutura da pesquisa como um todo já estivesse delineada desde o início. Passo, portanto, a descrever como foi feito o trabalho de campo e os problemas metodológicos que marcaram este trabalho.

A estratégia fundamental da pesquisa de campo foi a de realizar um estudo de caso, de tipo etnográfico: acompanhar as discussões semanais de um grupo de professores de filosofia, junto com a coleta de outros dados eventualmente significativos (através de entrevistas, documentos e observação de aulas), tendo como principal objetivo a identificação, nas discussões desses professores sobre a sua prática docente, de questões pertinentes a uma reflexão sobre o ensino de filosofia que tem como eixo o conceito de *crítica*. Não foi minha motivação responder em que medida podemos, em um sentido enfático, *reconhecer*, na visão que esses professores têm sobre o trabalho docente, uma perspectiva crítica de ensino de filosofia ou evidências de um trabalho efetivamente crítico, independente do grau de consciência que eles têm sobre o seu próprio trabalho. Uma vez que o conceito de crítica é figura central ou recorrente nos discursos sobre ensino de filosofia, nada poderia parecer mais razoável do que o confronto de um conceito filosófico, *enfático*, de crítica —como o da Teoria Crítica, por exemplo— e a prática do ensino de filosofia. Espero, entretanto, deixar clara a razão que me levou à adoção desse caráter mais “exploratório” da proposta.

Seguindo algumas indicações importantes acerca da metodologia da pesquisa empírica no campo da educação —por exemplo, em Luna (1988) e André (1995)—, foi possível reconhecer elementos do processo de observação e de registros que garantiriam um mínimo rigor à pesquisa. Antes, portanto, de passar para a articulação entre as partes “teórica” e “empírica” do trabalho, faço algumas breves considerações metodológicas, começando com uma nota autobiográfica. Formado bacharel em filosofia (portanto, sem contato com as disciplinas pedagógicas da licenciatura) e com curso de mestrado voltado para questões de epistemologia, filosofia da linguagem e filosofia da lógica, minhas aproximações a questões metodológicas nas ciências humanas sempre estiveram distantes dos modelos de pesquisa adotados comumente no âmbito da educação, como o estudo de caso, por exemplo. Excetuando estudos pontuais em antropologia, apenas vim a ter contato com essas questões quando entrei para o doutorado em educação, ao realizar uma pesquisa institucional sobre pesquisa e prática docente (Lüdke et al, 2001) e em algumas

disciplinas do doutorado. As discussões de metodologia das ciências com as quais se lida na filosofia, em torno de autores como Popper, Kuhn e Feysabend, ou de autores que trabalharam questões relativas às ciências humanas e sociais, como os próprios filósofos da Escola de Frankfurt, Foucault, etc., estão longe de serem insignificantes para o desenvolvimento de —e a reflexão sobre— uma pesquisa de campo. Mas a demanda por um desenho mais prático do “como fazer”, ao assumir o papel de um pesquisador empírico, sempre esteve, no meu caso, longe de ser satisfeita por um estudo mais detalhado de tipos de pesquisas realizadas na área da educação. Assim, o estudo de caso que realizei, e que será brevemente comentado nesta parte da tese, não pretende seguir um desenho rigoroso, nem, portanto, fornecer “dados”, “conclusões” ou “evidências” acerca da relação entre o trabalho dos professores de filosofia, nem sequer *destes* professores, e as questões relacionadas a um possível ensino crítico de filosofia. Espero, tão somente, a partir de uma aproximação da prática, indicar caminhos possíveis de serem explorados em prol da reflexão sobre uma visão crítica do ensino de filosofia, ou sobre um ensino crítico de filosofia.

É certo que responder à questão “em que medida esses professores podem ajudar a delinear uma perspectiva crítica de ensino de filosofia” envolve algumas intuições fundamentais prévias sobre o ensino de filosofia e o conceito de crítica. Evidentemente, não seria razoável entrar no campo, como se diz, sem um roteiro mínimo que servisse de guia para a observação e a interação com os professores, além de algumas precauções que evitassem tanto eventuais problemas com os professores e a instituição onde eles trabalham, como um resultado final que se reduzisse a uma mera coleção impressionista de dados. Por outro lado, a avaliação da importância dos conceitos que, trabalhados no âmbito da Teoria Crítica, poderiam ser articulados com a reflexão dos professores sobre a prática do ensino de filosofia dependia, por sua vez, de uma mínima identificação prévia das questões que os professores debatiam em torno de sua própria prática. Os primeiros contatos foram, portanto, decisivos para a avaliação do que estava sendo proposto. Sem dúvida pareceria menos problemático, qualquer que fosse a situação encontrada, pesquisá-la a partir do contraste entre esta situação e uma concepção prévia do conceito de crítica no ensino de filosofia. A perspectiva se modifica, entretanto, quando se pretende, antes, identificar, a partir da reflexão dos próprios professores, se e em que

medida esta nos ajuda a delinear uma perspectiva crítica de ensino de filosofia, para só então pô-la em diálogo com a Teoria Crítica.

Logo que comuniquei meu projeto de pesquisa à equipe de professores, fui convidado a *participar* das reuniões como membro ativo e não como mero observador. Dito quase em tom de brincadeira, essa pareceu ser mesmo uma “condição” para que os professores aceitassem a minha presença, com o que, imediatamente, concordei. A proposta não foi mera formalidade. Meu primeiro contato com esse grupo de professores se deu em 1998, por sugestão de um deles, Klynamen.¹⁰³ O departamento estava envolvido numa discussão, ainda incipiente, sobre o ensino de filosofia, e viu-se, nos anos seguintes, engajado em torno de uma proposta de reforma global do ensino médio no Colégio. Em maio de 2000, com o projeto de pesquisa sobre ensino de filosofia amadurecido, participei de nova reunião com os professores. Ao comunicar a proposta oficialmente a todo o grupo, no fim do segundo encontro, foi unânime a aceitação da minha presença, enquanto um dos professores, André, deixava clara a intenção de que eu tivesse uma participação ativa nas discussões do departamento. Ao sugerir que eu não pretendia interferir no andamento dos trabalhos, que minha motivação era apenas a de acompanhar e observar as reuniões, houve uma total rejeição desta proposta e a insistência na participação —sendo que Pedro, um professor muito espirituoso, chegou a qualificar minha precaução de “positivista”, identificando a observação não-participante com uma “observação neutra”, algo “que não existe”—. Assim, meu estudo de caso tornou-se uma pesquisa colaborativa ou participativa, gênero de pesquisa vulgarmente identificado como variante da pesquisa-ação, mas que, enquanto pesquisa qualitativa derivada dos estudos de caso, tem uma dimensão mais modesta.¹⁰⁴ A pesquisa colaborativa, entendida como pesquisa-ação, trazia questões e problemas que estavam longe do meu interesse e, em alguns aspectos, da própria estrutura da pesquisa a ser realizada. Minha proposta não continha nenhuma relação com o tipo de *intervenção* ou de

¹⁰³ Os pseudônimos aqui utilizados foram, em alguns casos, escolhidos pelos próprios professores.

¹⁰⁴ Ver capítulo 4 de Alain Coulon, *A Escola de Chicago* (1995). Na tradição sociológica crítica, a pesquisa-ação tem como princípio a auto-reflexão crítica de um grupo, a “auto-investigação” (ver Thiollent, 1981, pp.109ss.), o que não diz respeito, diretamente, à proposta deste trabalho. Já a observação participativa pode ser entendida, simplesmente, como comportando o papel “ativo” do pesquisador (Coulon, idem, p.100).

efeito didático (Thiollent, 1981, pp.109ss.) que se costuma encontrar nas propostas de pesquisa-ação, ainda que os efeitos de minha participação devessem ser considerados com atenção.

Desse contato inicial, surgiu uma ambiguidade que acompanhou toda a pesquisa. Eu havia me tornado, oficialmente, o “Malinovski do departamento”, como um dos professores, Sétimo Empírico, gostava de me chamar. Ao mesmo tempo, eu era o “professor agregado”, muitas vezes apresentado pelos professores como alguém que, somente por uma contigência, não fazia parte *de fato* do departamento, estando ali *de direito*. Parecia que eu havia me transformado, verdadeiramente, em um etnólogo e um membro não oficial do departamento. Seja como for, o que significava fazer uma *pesquisa participante*? Como eu poderia observar e, simultaneamente, participar das discussões? Até que ponto minhas observações não estariam “contaminadas” pelo inevitável envolvimento emocional e intelectual que uma discussão filosófica sempre provoca? E, para além da questão da participação, quais os cuidados necessários a serem tomados na observação de um *grupo*? Eu não tinha respostas para essas questões. A única coisa certa era de que nada poderia ser tão grave a ponto de inviabilizar uma pesquisa em um ativo departamento de filosofia de uma grande escola de ensino médio do Rio de Janeiro, em que os professores se reúnem semanalmente para discutir sobre os problemas do trabalho docente. O mais importante, para mim, era, naquele momento, a convicção de que o registro do que ali se passava, ainda que sem o auxílio de precauções metodológicas mais amadurecidas, poderia ter um valor nada desprezível no âmbito do debate acadêmico sobre o ensino de filosofia no nível médio, que permanece, em grande medida, “puramente teórico” e, em muitos casos, sem sombra de dúvida, demasiadamente “ideológico”. É nesse nível das hipóteses sobre o significado da observação no âmbito da reflexão sobre o ensino de filosofia no nível médio que se impôs, inicialmente e acima de tudo, o questionamento metodológico que me fiz.

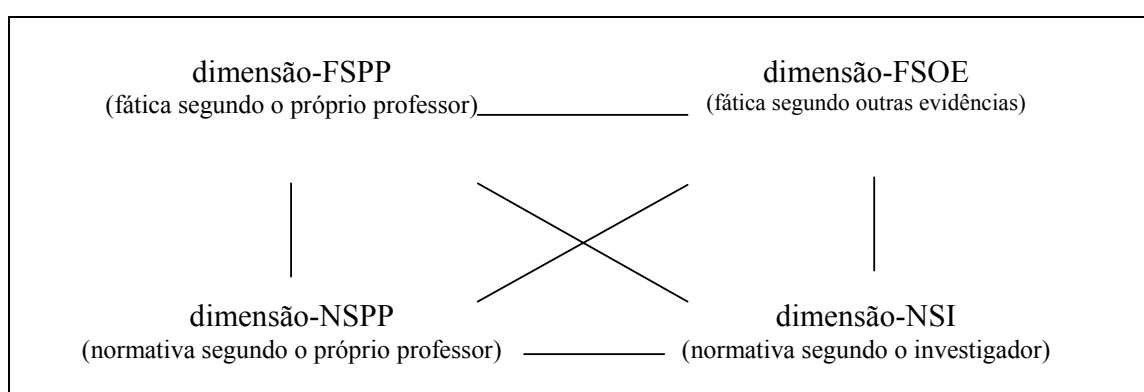
Não se trata de negar a importância da dimensão técnica da observação, das condições dos registros, dos processos que me levaram a ver o que vi e não ver o que, eventualmente, eu deveria ter visto, etc. Não se trata de desprezar, ingenuamente, a reflexão sobre os meios em nome dos fins; “fins” que poderiam ser resumidos na potencialização de um pensamento mais próximo à... a que? À “prática real” de

professores de filosofia, com a qual se pretende problematizar discussões supostamente acadêmico-nefelibatas? Ora, dentre outras coisas, o cuidado metodológico serve, precisamente, para evitar esse tipo de realismo ingênuo da observação bem intencionada. Para perceber isso, não é preciso longas investidas nas teorias de Popper, Kuhn ou Feyerabend, nem o apelo à sobredeterminação das teorias pelos fatos ou ao caráter problemático da base observacional de toda teoria. Mas, por outro lado, trata-se, sim, de deixar falar os professores que estão lidando com os problemas ali no “solo rugoso da sala de aula”, como gosta de repetir Sétimo Empírico; trata-se de reconhecer que não há “o” caminho correto para fazê-lo; que todo e qualquer registro, todo e qualquer recorte estará atravessado por problemas e distorções próprias às escolhas metodológicas mais ou menos rigorosas do pesquisador. É certo que esse relativismo metodológico não é justificativa para não adotar critério algum. E nós poderíamos encurtar a história sustentando que a escolha irá depender do tipo de reflexão sobre o ensino ou da hipótese com a qual se está trabalhando.

Pressupor que um ano de acompanhamento semanal de discussões entre professores é, por si só, um meio de obtenção de dados suficientemente consistente — para indicar, por exemplo, se e qual conceito (ou quais conceitos) de crítica pode(m) ser encontrado(s), implícita ou explicitamente, no modo como os professores lidam com o seu próprio cotidiano docente— depende, certamente, da auto-reflexão e do cuidado metodológico do pesquisador. *Auto-reflexão*, primeiramente, sobre os pressupostos da pesquisa ou hipóteses associadas às categorias em jogo. Isso significa identificar os critérios para a decisão do que pode cair sob os juízos do pesquisador, tais como: “isto interessa para uma possível definição de ensino crítico...” (por exemplo, quando se fala da importância do ensino de filosofia para os estudantes), “aquilo conflita...” (por exemplo, a ênfase numa visão crítica da filosofia conflitando com uma visão instrumental da aprendizagem), “isso é irrelevante”, etc. *Cuidado metodológico*: para contextualizar o que é dito; discriminar tipos de falas; identificar humores e interesses; manter a atenção no grupo simultaneamente flutuante e focada; reconhecer variáveis intervenientes, sociológicas, afetivas, etc.

Aqui, interessa notar, fundamentalmente, os índices usados na tentativa de reconhecer aquilo que seria relevante para a discussão em torno de um ensino crítico de

filosofia. Tentei manter o mais aberta possível a porta para qualquer identificação que pudesse ganhar relevância ao longo das reuniões, de modo a não constatar muito tarde qualquer desatenção para com detalhes que fizessem a diferença em termos, por exemplo, das qualificações (1) que os professores dão *ao trabalho efetivo no colégio* e (2) que os professores dão àquilo que eles acreditam que *deveria ser* o ensino de filosofia. Podemos nomear essas duas dimensões, respectivamente, como fática (dimensão-F) e normativa (dimensão-N), levando-se em conta que elas sempre correm o risco de se confundirem. Essas dimensões podem ter, de imediato, cruzamentos que ajudem a “controlar” o arbitrário da interpretação do investigador:



Quadro 1

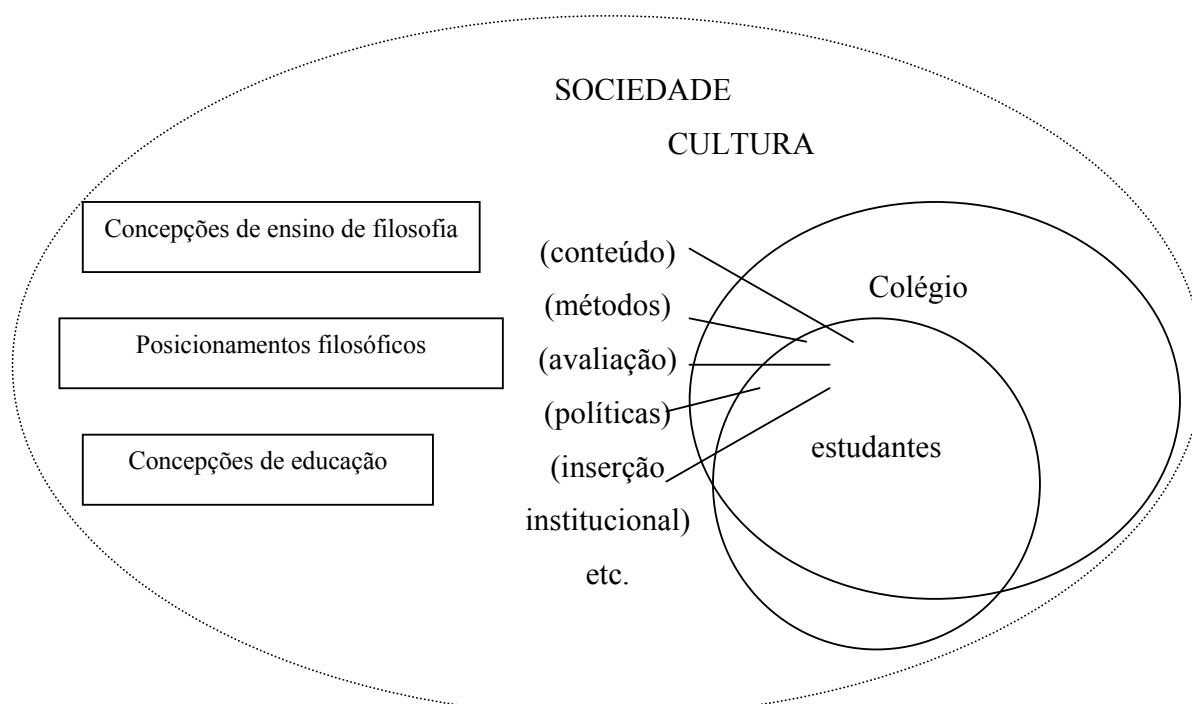
Essas dimensões e suas relações não foram investigadas de modo minucioso. O modelo serviu apenas para me manter alerta sobre possíveis ambiguidades e sentidos latentes, não imediatamente reconhecíveis tanto nos debates dos professores quanto na reflexão que se poderia fazer a partir deles. Na dimensão FSOE, por exemplo, entram os mais variados comentários que os professores fazem sobre o trabalho de outro colega, que concordam ou não com aquilo que o próprio diz sobre seu trabalho. Já na dimensão NSI, entram as impressões do investigador sobre aspectos que, à primeira vista, parecem estar ausentes do discurso dos professores e que podem ajudar a construir hipóteses tanto sobre as relações FSPP-NSPP-FSOE, quanto, e especialmente, sobre os pressupostos, preconceitos e dificuldades do próprio investigador. A este quadro de relações se sobreporiam outros dois, semelhantes na estrutura: um acerca da própria filosofia, outro acerca da educação, formando um *holograma* complexo de relações (enunciações,

disputas, complementariedades, divergências, etc.) em torno de concepções acerca do ensino de filosofia.

Este modelo parecia constituir uma maneira suficientemente rica de desenvolver a observação e os registros daquilo que poderia ser mais relevante para a identificação de concepções críticas de ensino de filosofia entre os professores. Mas ele pressupõe que estamos à procura de uma precisão na análise da reflexão que os professores, individualmente, desenvolvem sobre o ensino de filosofia e fui percebendo, com o tempo, que esta era somente a primeira camada que importava identificar. Inicialmente, acreditava poder reconhecer e contrastar modos diferentes de encarar os problemas do ensino da filosofia, de vê-los complementando-se ou em confronto, dispersos ou em diálogo, e avaliar-lhes o rendimento desde o ponto de vista da crítica. Mas percebi relativamente cedo que a dinâmica das reuniões, no que se refere ao ensino de filosofia, é composta mais de lacunas e deslocamentos constantes de perspectivas do que de uma troca que valeria sistematizar em termos de concepções mais ou menos estanques, identificadas de acordo com os participantes do grupo. Mais ainda, percebi que esses confrontos, cuja configuração o modelo ajuda a vislumbrar, não têm o sentido que se poderia querer lhes atribuir; e, como ficará mais claro ao final, que a dimensão crítica dos debates entre os professores encontra-se, antes, no tipo de relação que eles estabelecem com a dinâmica do trabalho coletivo e com um número bem mais delimitado de problemas ou tensões, cuja importância pode ser medida pela recorrência e centralidade que adquirem no trabalho docente.

Apesar disso, o modelo, visto sob um prisma mais amplo, permanece tendo, ao meu ver, uma função heurística, de exploração de questões importantes para a reflexão sobre o ensino de filosofia desde o ponto de vista das preocupações mais urgentes dos professores (sempre, obviamente, filtrado pela percepção do investigador). O modelo nos leva a prefigurar uma rede mais ampla de problemas que deveriam aparecer uma vez que, sobre o esqueleto, se enxergasse o resto do corpo —vale dizer, uma vez que se pretenda confrontar os discursos com os “dados da realidade”—. Não apenas a relação entre concepções de ensino de filosofia, posicionamentos filosóficos e concepções de educação permitiria vislumbrar a importância atribuída a determinados aspectos da prática docente, como o inverso também ocorre: o enfrentamento com aspectos da prática docente é

necessário para dar concretude às idéias sobre filosofia, ensino de filosofia e educação nos embates concretos da prática. Do contrário, os sentidos das questões que aparecem em cada uma dessas “rubricas” (questões, por exemplo, como o contexto, o conhecimento, o conceito, a globalização, a sensibilidade, apenas para mencionar temas recorrentes no debate dos professores sobre filosofia, ensino de filosofia e educação) correm o duplo risco de permanecerem flutuantes na natureza abstrata da “visão de mundo” particular dos professores e, como já foi dito, de servirem simplesmente para a composição de um retrato que seria do tamanho das próprias reuniões, para usar uma imagem de J.L. Borges. O modelo envolveria, então, uma atenção especial para com alguns elementos que dão o contorno de algumas relações inevitáveis e essenciais da reflexão sobre o trabalho docente:



Quadro 2

É só a partir do cruzamento das ocorrências dos vários problemas que os professores enfrentam para situar seus discursos sobre o ensino de filosofia, a filosofia e a educação, *no concreto da realidade institucional e nos desafios da prática*, que seria possível relacionar seus temas recorrentes (sensibilidade, globalização, contexto, etc.)

com uma postura crítica (p.ex., de intervenção transformadora no real, o que implica o confronto com as dimensões indicadas no quadro 2 acima); evitando replicar apenas uma representação cuja *verificação* do caráter mais ou menos efetivo, mais ou menos fantasmagórico, desejante, etc. ficaria exclusivamente a cargo da interpretação do pesquisador. Essa ampliação do quadro permite um maior controle e evita que se trabalhe em torno das meras “representações” dos professores. Ainda assim, não se trata, entretanto, de creditar uma *verificação* ao confronto desses discursos com as “evidências concretas” da prática, materializadas nos programas, nas aulas, nos documentos, etc., como se essa fosse “a” instância definidora de aspectos importantes dos discursos dos professores. Isso seria apenas reduplicar o problema, uma vez que todo esse material “concreto” não deixa de ser parte do jogo maior de lutas simbólicas configuradas pelos discursos e carente ela mesma de interpretação. Nem se trata, por outro lado, de negar a importância dessa dimensão, uma vez que, para o bem e para o mal, ela também deixa *marcas*.¹⁰⁵

De todo modo, o limite mais importante do modelo proposto é que ele deixa de lado, em grande medida, questões complexas relativas à dinâmica de grupo, que precisariam ser incorporadas, como já foi mencionado acima. A dimensão do grupo, com sua dinâmica própria, seu clima de trabalho, é uma instância fundamental para a observação. No capítulo II d’*A Representação do eu na vida cotidiana*, Goffman trabalha o conceito de “equipe” para se referir a “qualquer grupo de indivíduos que cooperem na encenação de uma rotina particular” (1985, p.78). Dentre alguns aspectos fundamentais de uma rotina de grupo, encontra-se o fato de que “...a definição da situação projetada por um determinado participante é parte integral de uma projeção alimentada e mantida

¹⁰⁵ Vale mencionar aqui o teórico espanhol Sacristán. Em seu trabalho, a concepção de “prática” na educação incorpora a importância da especificidade da “cultura curricularizada”, das políticas públicas e de todo o aparato material (livros, currículos, programas, etc.) na dinâmica da reprodução da cultura escolar (Sacristán, 1996). É interessante identificar, em seu ambicioso livro *Poderes Instáveis em Educação*, o uso recorrente dos termos “traços” e “marcas” para caracterizar os mais diversos aspectos da cultura escolar e o modo como Sacristán se refere aos processos que compõem a prática educacional. Essa crescente incorporação da materialidade do processo educacional dá lugar a uma visão dialética interessante dos processos de “reificação social das ações”: “A análise da prática como reificação social das ações conduz à consideração de que, uma vez que se parte de uma determinada prática consolidada como produto humano, a ação individual e coletiva é a possibilidade dialeticamente configurada pela iniciativa e pela capacidade dos sujeitos, jogando sempre no terreno dos limites, sempre flexíveis, do *habitus* e da institucionalização” (Sacristán, 1999, p.88).

pela íntima cooperação de mais de um participante” (idem, p.76). Dentre as consequências de aspectos como esse, temos que:

...no estudo de casos de determinadas instituições sociais, a atividade cooperativa de alguns participantes parece importante demais para ser tratada meramente como variação de um tema anterior. Quer os membros de uma equipe encenem representações individuais ou encenem representações diferentes que se ajustam num todo, surge a impressão de uma equipe emergente que pode ser convenientemente tratada enquanto tal como um terceiro nível do fato localizado entre a atuação individual, de um modo, e a interação total dos participantes, de outro (idem, pp.78-79)

Um aspecto dessa emergência pode ser exemplificado com o trabalho de Paul Willis. Em sua pesquisa *Aprendendo a ser trabalhador*, ele havia indicado com propriedade uma dimensão da interação grupal que parece não ficar restrita ao mundo dos jovens por ele pesquisado. Para os rapazes da classe operária inglesa, os *insights* sobre uma ordem social que os desfavorece enquanto classe apenas se manifestam na dinâmica dos grupos, sendo, portanto, sempre parciais, de difícil racionalização.¹⁰⁶ O mesmo, talvez, se possa dizer da racionalização que encontramos entre (ou *nos*) níveis destacados por Goffman, em qualquer grupo social.

Se, de um lado, procurei manter no horizonte essas questões, com o objetivo de gerar uma percepção-observação mais ampla, atenta e crítica, evitando ficar preso a uma tentativa provavelmente frustrada de identificar posturas individuais claramente delineadas e significativas, por outro, me pareceu satisfatório eleger alguns “temas” ou

¹⁰⁶ “...a cultura contra-escolar operária, sustentada pelo grupo informal e por uma série infinita de contatos entre grupos passando adiante o que é melhor e mais relevante, coloca sua força aberta, ao menos em parte, a serviço de uma desmistificação, à sua própria maneira, das condições e possibilidades reais de seus membros numa sociedade de classes. Isto não significa afirmar que essas intenções, ou o conteúdo final da compreensão, esteja realmente na cabeça de alguém, que seja o resultado de uma vontade subjetiva individual, ou mesmo que esteja na forma de uma racionalidade individual. Estamos lidando com a unidade do grupo e com o nível específico do ‘*insight*’ cultural. Deve também ser lembrado que a parcialidade das penetrações feitas a esse nível impede, de qualquer forma, seu pleno desenvolvimento e expressões racionais” (idem, p.157).

“lugares” para os quais eu deveria estar particularmente atento nas falas dos professores, temas que facilitariam tanto quanto possível o reconhecimento de uma unidade dos discursos em torno do ensino de filosofia, da filosofia e da educação, em toda a sua complexidade e com todas as suas lacunas e descontinuidades, assim como os vínculos entre esses discursos e a prática institucional e escolar a que eles estão irremediavelmente ligados. Os temas foram pensados em forma de quatro “conjunções”:

1. formação docente e universidade;
2. sociedade e filosofia;
3. os estudantes e a cultura;
4. o trabalho docente e a instituição.

As conjunções marcam ênfases. Assim, por exemplo, algo dito acerca da filosofia, ou no interior de uma reflexão filosófica, pode constituir, eventualmente, uma indicação interessante acerca de problemas relativos ao ensino de filosofia. Mas algo dito acerca da relação entre filosofia e sociedade constitui, evidentemente, uma indicação a qual pode ser atribuído um peso mais forte para uma consideração acerca do ensino de filosofia e o conceito de crítica, uma vez que as relações entre discurso filosófico e sociedade constituem uma questão fundamental desde o ponto de vista de uma perspectiva crítica. Da mesma forma, algo não dito em um contexto onde as conjunções estão implicadas pode ajudar na interpretação da dinâmica e dos significados do debate. Tendo em vista as reuniões do departamento como momentos privilegiados para a auto-reflexão da prática docente, as conjunções funcionam como um campo de forças maior, onde seria razoável esperar um maior grau de conscientização acerca da pertinência de determinados temas e discussões para uma reflexão crítica sobre a educação e o ensino de filosofia. Mas é certo, por outro lado, que nenhum “dado” pode ser, aqui, tomado isoladamente ou hipostasiado como “significados para os atores”, pois os sentidos possíveis de serem identificados dependem de uma série de fatores, por assim, dizer, sempre flutuantes. Essas indicações tiveram, fundamentalmente, um papel heurístico. Elas compõem antes uma análise retrospectiva de questões que me acompanharam durante as observações do

que um roteiro seguido à risca, em termos de estratégia de observação, organização e interpretação dos dados.

Ainda com relação ao concreto da realidade institucional e os desafios da prática, existe um pólo fundamental do trabalho dos professores que precisaria ser mencionado: os alunos e a sala de aula. A ausência da sala de aula na minha pesquisa não foi um descuido, mas uma opção. Apesar de ter assistido a algumas aulas dos professores, optei por não levar em conta a prática dos professores em sala de aula ou os efeitos que suas aulas teriam nos ou para os estudantes. Minha prioridade foi sondar em que medida os professores eles mesmos encaram a questão do ensino de filosofia, como eles a formulam e como ela se reflete na própria visão quanto à organização de seu trabalho, aos objetivos e meios didáticos, e à autoavaliação de sua prática docente. Ainda que as duas estratégias sejam complementares, e podem ser vistas, inclusive, como dependentes uma da outra, optei por me restringir a uma delas, por considerá-la já em si mesma suficientemente complexa, e entendendo-a como um passo inicial de uma investigação mais ampla. A complexidade do desafio talvez justifique, de modo incontroverso, o porque da restrição a apenas uma dimensão do problema, mas por que a escolha recaiu na segunda alternativa? Um modo de justificá-la seria apelando para um comentário feito por Perrenoud, em torno da idéia do professor reflexivo:

Hoje, um professor relativamente competente e eficaz em classe pode estar ausente de qualquer outra cena:

- não trabalha em equipe ou em rede;
- não participa da vida e do projeto do estabelecimento;
- mantém-se afastado das atividades sindicais e corporativas no âmbito da profissão;
- investe muito pouco na vida social, cultural, política e econômica local, regional ou nacional

(Perrenoud, 1999, p.12).

Tendo isso em mente, e levando em consideração a conceituação crítica explorada nas partes II e III deste trabalho, me pareceu que a dimensão da reflexão sobre a própria prática, do ponto de vista do trabalho em equipe realizado pelos professores de filosofia, poderia ser tão ou mais importante do que investigar tudo aquilo que a sala de aula poderia nos dizer acerca de um possível ensino crítico de filosofia. Por outro lado, é

preciso estar consciente dos limites de se refletir acerca do conceito de crítica no trabalho docente sem uma investigação razoavelmente densa do trabalho efetivo do professor em sala de aula. Uma avaliação externa daquilo que está acontecendo na sala de aula, e de como os estudantes se apropriam ou não do estudo da filosofia, certamente daria lugar a reflexões relevantes sobre se e em que medida o conceito de crítica pode, *de fato*, ser tomado como crucial na reflexão em torno do ensino de filosofia. Em especial, essa perspectiva explora uma dimensão importante do conceito de crítica, acima indicada, que é a da “relação teoria-prática”.

Mas, por outro lado, parece problemático adotar esta perspectiva com independência da maneira como os professores eles mesmos avaliam o seu trabalho. Em nossa reflexão sobre o conceito de crítica no ensino de filosofia, ressaltamos que este deveria envolver um trabalho *autocrítico*; de *percepção* das condições problemáticas da produção e dos sentidos da filosofia no mundo atual; e, também —e por conseguinte—, a referência à totalidade, ao *todo social*, como aspecto inevitável daquela percepção, ainda que consciente das dificuldades contidas nesta exigência. Adotar tal conceito como critério para avaliar o que se faz em sala de aula não seria ilegítimo ou inútil, mas vai de encontro à nossa proposta, mais modesta, de ver se e em que medida essa concepção de crítica pode ser articulada com a preocupação dos próprios professores. Vale dizer: este trabalho de aproximação conceitual me pareceu prévio a qualquer confronto mais detalhado com aquilo que cada professor realiza, “de fato”, em sala de aula.

Mais ainda, uma vez que a reflexão do próprio professor sobre a sua prática, assim como os aspectos institucionais, sociais, materiais, emocionais, psicológicos, etc., que qualificam ou constroem essa prática, são elementos fundamentais para uma pesquisa que se pretende exploratória, no sentido acima destacado, a análise da prática em sala de aula e em torno dos estudantes torna-se, natural e necessariamente, um momento posterior de uma pesquisa mais abrangente.¹⁰⁷ Por fim, há ainda uma especificidade do contexto onde se realizou a pesquisa. Trata-se de um dos maiores colégios públicos do Rio de Janeiro, com cinco unidades de ensino médio. Quando da

¹⁰⁷ O mesmo, talvez, não possa ser dito no caso de uma pesquisa do tipo pesquisa-ação, onde o pesquisador estaria comprometido com vivenciar mais de perto o dia-a-dia do professor, o que não nos propusemos a fazer aqui.

minha chegada ao departamento, o colégio se encontrava, além do mais, em pleno movimento de reforma curricular. Neste contexto, a dimensão institucional e organizacional de um trabalho *em equipe* torna-se simplesmente ineludível. Não se trata somente de que as reflexões e trocas realizadas nas reuniões constituem uma dimensão importante do trabalho desses professores. Em um colégio dessas dimensões e em processo de reforma curricular, as reuniões são, antes de tudo, uma instância imprescindível de deliberação e organização básicas para aquilo que deve ocorrer, efetivamente, em sala de aula.

Para finalizar, devo voltar a indicar que os temas (ou conjunções) acima mencionados podem facilmente ser articulados a dois problemas que destacamos como fundamentais na perspectiva de Adorno: a percepção da totalidade e a relação entre teoria e prática. Mas essa articulação seria mais ou menos inevitável em qualquer pesquisa sobre a reflexão dos professores sobre sua prática. Vale dizer, formação docente e universidade, sociedade e filosofia, os estudantes e a cultura, o trabalho docente e a instituição são temas que se impõem para além de uma escolha de critérios de “criticidade” definidos *a priori*. Sem dúvida que esses temas *podem* ser pensados a partir da exigência dialética da Teoria Crítica, mas isso não significa que as falas dos professores tenham que ser recortadas de acordo com essa exigência. Ao contrário, a expectativa é que elas, na medida do possível, ofereçam seus próprios critérios de inteligibilidade. O que o investigador pode fazer é reconhecer que ele não excluiu de antemão a possibilidade de “puxar a brasa para a sua sardinha”. Discutindo as alternativas metodológicas no âmbito das pesquisas sociológicas, Thiollent afirma:

...considerando as deficiências do ensino das matérias ditas “teóricas” e a rejeição *a priori* das técnicas ditas “empíricas”, muitos alunos se sentem bastante desorientados ao saírem das universidades. São péssimos filósofos ao nível da manipulação das idéias gerais e péssimos pesquisadores, porque incapazes de qualquer observação que não seja de ordem intuitiva. (...) Em nível de pós-graduação, a inadequada crítica ao empiricismo contribui para reforçar, na escolha dos temas de teses, as tendências elitistas, superteorizantes ou até megalomaníacas. O estudo dos problemas sociais gritantes é desprezado e a elaboração de novos modos de relacionamento entre

mundo acadêmico e mundo real desaparece enquanto preocupação crítica (Thiollent, 1981, p.19).

A única esperança desse escrevinhador é que esta sardinha possa servir de petisco não muito indigesto para quem deseja enfrentar, no âmbito da reflexão sobre o ensino de filosofia, os desafios colocados por Thiollent.