

capítulo 10 – a pesquisa de campo

panorâmica.....

Ao entrar no Colégio¹⁰⁸ para realizar minha pesquisa, eu já contava com muitas informações importantes acerca da instituição, de sua história, do clima de trabalho e convivência entre seus professores, funcionários e alunos, etc. (uma pequena parte de dados relevantes sobre o Colégio encontra-se nos Apêndices 1 e 2). Isso porque eu havia participado, nos anos de 1998 e 1999, de uma pesquisa, coordenada pela professora da PUC-Rio, Menga Lüdke, sobre pesquisas realizadas pelos professores da escola básica e uma das escolas onde foi realizada a investigação havia sido, precisamente, o Colégio. Eu havia feito a maioria das entrevistas com os professores desta escola (indentificada como “Escola 4” na pesquisa sobre os professores e a pesquisa, Lüdke et al., 2001) e uma das professoras entrevistadas pertencia ao departamento de filosofia. Esse convívio anterior com o Colégio, embora tenha se dado em uma unidade diferente da que eu viria a frequentar na pesquisa com os professores de filosofia, facilitou enormemente a realização desta última, sem mencionar minha amizade com o professor Klynamen e a participação prévia em uma discussão sobre ensino de filosofia no departamento.

De maio de 2000 a agosto de 2001, participei de 34 reuniões oficiais dos professores, incluindo uma reunião dos professores com a professora universitária responsável pelo estágio de licenciandos no Colégio e estagiários; um encontro com uma professora universitária convidada pelos professores do departamento de filosofia para falar sobre o conceito de competência; um encontro promovido pelo colégio para discutir a reforma, voltado para todos os professores da instituição; e um outro seminário de

¹⁰⁸ A escola em que ocorreu a pesquisa será chamada, simplesmente, de “o Colégio”, com maiúscula. Sendo uma instituição tradicional do Rio de Janeiro, acredito que a escolha da nomeação ajuda a manter a aura que cerca o seu nome. O artifício é precário, uma vez que seria impossível dissimular, para um leitor que conheça a rede escolar do Rio de Janeiro, a verdadeira identidade dessa escola, sob o risco de deixar aspectos fundamentais da pesquisa de fora. Vale notar que a maioria dos professores manifestou total indiferença frente à idéia de se trabalhar, aqui, com a identificação da escola e dos professores. Muito pelo contrário, alguns até manifestaram o desejo de que escola e professores fossem identificados. Entretanto, considerei importante manter o anonimato, na medida do possível, tanto para nos manter alerta quanto ao caráter *mediado* das falas dos professores, como também no sentido de evitar qualquer insatisfação ou constrangimentos por parte de terceiros que viessem a ser mencionados na pesquisa.

discussão sobre as reformas, também voltado para todos os professores do Colégio, promovido pela associação dos professores. Além dessas 34 reuniões, encontrei com alguns professores em uma reunião com candidatos ao estágio de uma universidade carioca; e em outros eventos relacionados ao ensino, particularmente em dois congressos (um ocorrido em Piracicaba e outro em Brasília) e um encontro estadual sobre ensino de filosofia. Assisti a seis aulas ministradas por quatro professores.¹⁰⁹ Minhas primeiras anotações datam de maio de 2000. Neste primeiro encontro, eu ainda não tinha sido, oficialmente, integrado ao grupo como pesquisador. Isto aconteceu em junho de 2000. Minha participação regular como pesquisador durou de junho de 2000 até agosto de 2001. Após este mês, voltei a participar, a convite dos professores, de uma reunião sobre a inclusão da filosofia no vestibular da UFRJ, ocorrida em junho de 2003. Realizei uma entrevista coletiva com quatro dos professores, e duas entrevistas individuais.¹¹⁰

Em 2000, passei a fazer parte da lista de e-mails do departamento, e alguns dos professores me enviam, até hoje, mensagens encaminhadas ao grupo com assuntos relativos ao Colégio. Durante todo o período da pesquisa, tive acesso a uma enorme quantidade de documentos (programas, provas, proposta curricular e de avaliação do departamento, ofícios, material didático, etc.) e, por fim, encaminhei questionários aos professores contendo questões sobre sua formação docente e suas trajetórias profissionais.¹¹¹ A observação de aula, o questionário e as entrevistas foram encarados por mim como instrumentos de apoio. Muitas das informações obtidas por esses meios foram reunidas ao longo das reuniões e nos diversos documentos a que tive acesso. Achei importante, todavia, utilizar os três instrumentos como meios complementares, que possibilitariam um maior controle das informações reunidas ao longo da pesquisa, em

¹⁰⁹ Duas aulas do prof. Klynamen, duas do prof. Sétimo Empírico, uma do prof. André e uma da profa. Margareth.

¹¹⁰ A entrevista coletiva foi realizada com os profs. André, Klynamen, Margareth e Pedro. As entrevistas individuais foram realizadas com a prof. Zaira e com o prof. Sétimo Empírico, que não puderam comparecer na data marcada da entrevista coletiva. A escolha do formato da entrevista se deve à pertinência de replicar a situação das reuniões de modo direcionado ou “controlado”, com o auxílio de um roteiro (ver apêndice 4).

¹¹¹ Dos sete professores, seis retornaram o questionário. Para o modelo do questionário, ver apêndice 5.

especial as entrevistas. Com estas, procurei superar uma limitação da observação das reuniões, em que o uso de gravador seria absolutamente inadequado.

o Colégio E o dePaRtamentO dE fiLosOfia.....

O Colégio é um dos mais tradicionais do Rio de Janeiro. Ele conta com cinco sedes espalhadas pela cidade, com nove unidades.¹¹² Em comparação com a grande maioria das escolas da rede pública, o Colégio conta com uma situação privilegiada: melhores salários, plano de carreira mais vantajoso, regime de dedicação exclusiva, com horas previstas para reunião, função de coordenação e realização de pesquisa, e melhores condições materiais, mesmo que a situação do Colégio, em todos esses aspectos, esteja longe da ideal (em especial o salário, que desvalorizou bastante nos últimos anos, mas ainda permanece significativamente melhor do que os salários da rede pública). Some-se a isso o fato de que os estudantes do Colégio são vistos como constituindo uma “elite” dentre os estudantes da rede pública do Rio, uma vez que parte significativa deles ingressa no Colégio através de concursos bastante disputados, um para a 5ª série do ensino fundamental e outro para a 1ª série do ensino médio. Outra parte dos estudantes deve seu ingresso na escola ao sorteio realizado para as séries iniciais (Classes de Alfabetização).¹¹³

Quando comecei minha pesquisa, o departamento de filosofia contava com nove professores: sete efetivos —seis deles com Dedicação Exclusiva (DE)— e dois contratados. Durante muito tempo, a filosofia ocupou apenas um ano do ensino médio no

¹¹² Como as unidades *de ensino médio* são distribuídas igualmente pelas cinco sedes, iremos nos referir, no trabalho, indiferentemente à sedes e às unidades, que serão chamadas de *unidade A* (zona central da cidade), *unidades B, C e D* (zona norte) e *unidade E* (zona sul).

¹¹³ Haveria muito o que discutir sobre essa questão. Os concursos envolvem toda uma indústria de cursinhos para admissão no Colégio e outras escolas públicas de prestígio. Não seria surpresa se uma pesquisa constataste que parte dos estudantes que passam por esses cursos não esteja, necessariamente, em grande vantagem diante da média dos estudantes da rede pública, uma vez que se ponha em questão a acuidade das provas do concurso para aferir essa diferença. Além desse problema, uma matéria publicada em jornal de grande circulação trouxe à público denúncias relativas a favorecimentos irregulares no ingresso dos estudantes no Colégio. Segundo documento de auditoria realizada no Colégio, pelo menos 40% dos estudantes que ingressaram nas classes de alfabetização em 2001 não o teriam feito pelas vias legais.

Colégio. Em meados da década de 1990, a filosofia passa a ocupar os dois primeiros anos do ensino médio. Em 1999, ela ocupa apenas o segundo ano; em 2000, volta a ocupar os dois primeiros anos (com a reforma, havia a possibilidade que a filosofia passasse a ser ministrada também no terceiro ano, mas isso não aconteceu). Neste ano de 2000, com apenas nove professores, a maioria ficava sobrecarregada, alguns chegando a pegar dez turmas. Entre 2000 e 2001, três novos professores contratados ingressam por concurso e outro professor, já pertencente ao Colégio, é transferido para o departamento. Portanto, durante o ano de 2001, o departamento contou com 13 professores, sendo oito efetivos (um deles vindo de outro departamento) e cinco contratados.

O Colégio possui diversas instâncias colegiadas. Há o Conselho Pedagógico, que reúne o diretor geral do Colégio, diretores de unidade e chefes de departamento. Existem reuniões anuais ou semestrais de Colegiado Departamental, que envolvem todos os professores de um determinada área (física, história, biologia, etc.) de todas as unidades. Nas unidades, existem, além dos Conselhos de Classe, os Conselhos Pedagógicos Setoriais; as reuniões de coordenação, e as reuniões de DE (reunião dos professores com regime de dedicação exclusiva, com carga horária prevista para a realização de pesquisa voltada para o seu aperfeiçoamento e o aperfeiçoamento do ensino).¹¹⁴ Como a filosofia só é ministrada nos dois primeiros anos do ensino médio, o departamento é pequeno, em comparação com os das outras áreas (a maioria das áreas tem turmas nos três anos do ensino médio e mais tempos de aula nos 1º e 2º anos, além de se ocupar, também, das últimas séries do ensino fundamental). No ano de 2000, somente a unidade A, que é a maior, contava com três professores de filosofia (sendo que um deles era chefe do departamento e dava aula apenas para uma turma), as outras quatro unidades tinham dois professores cada uma, sendo que alguns professores davam aulas em mais de uma unidade. Neste contexto, com um máximo de dois professores DE em cada unidade, as reuniões de DE perdem, muitas vezes, sua razão de ser, e mesmo as reuniões de coordenação de unidade ficam enfraquecidas.¹¹⁵

¹¹⁴ Ver Apêndice 2.

¹¹⁵ Na verdade, as reuniões em dupla de DE, em cada unidade, poderiam ser algo muito produtivo e estimulante. Não vi, com exceção de um manifestação isolada (ver adiante), essa questão ser seriamente considerada pelos professores. Quanto às reuniões de coordenação, dada a dependência que o departamento tem com relação aos professores contratados, que são renovados de dois em dois anos, o trabalho de

Para resumir, a dimensão reduzida do departamento e as exigências institucionais e de pesquisa associadas às figuras do coordenador de unidade e do professor DE —além, é claro, do engajamento dos professores nas diversas tarefas relativas ao trabalho docente—, possibilitaram uma situação aparentemente inédita no Colégio: a realização de *reuniões semanais* de todos os professores de uma mesma área, trabalhando em equipe. A rigor, os professores que não têm DE não têm obrigação institucional de freqüentar as reuniões, que serviriam para substituir, basicamente, as reuniões de DE. Ainda assim, alguns “sem-DE” (isto é, incluindo, aqui, os professores contratados) participaram de muitas das reuniões durante o período em que estive presente. Trata-se de um situação inédita com relação aos outros departamentos do Colégio, cujo encontro entre todos os professores se dá apenas, e no máximo, duas vezes ao ano; mas também em contraste com escolas grandes localizadas numa única sede, onde os professores teriam, em princípio, melhores condições espaço-temporais de realizar um trabalho em equipe continuado, assim como com relação a escolas menores, onde a interação possível do professor de filosofia fica restrita à colaboração com professores de outras áreas.¹¹⁶

aS reUnições.....

Durante os anos de 2000 e 2001, as reuniões foram realizadas em uma sala da Secretaria de Ensino do Colégio, na Unidade A, onde se encontra a Direção Geral. O departamento de filosofia não contava com uma sala própria, só conquistada recentemente. Na sala retangular de então, havia uma mesa grande, onde cabiam

coordenação de unidade acaba sendo necessário, ainda que com apenas dois professores, na medida em que o professor mais antigo, efetivo, precisa prestar apoio ao novo professor contratado.

¹¹⁶ Depreende-se daí um detalhe importante para a pesquisa. Seria razoável perguntar qual o sentido de se fazer uma pesquisa que pretenda ser significativa em condições tão especiais. A resposta é que, precisamente por ser especial, a situação pode servir de parâmetro para práticas docentes que enfrentam piores condições. Se esperamos encontrar subsídios importantes para o debate sobre o ensino de filosofia levando em conta o amadurecimento da reflexão dos próprios professores em torno de sua prática, seria razoável apostar na maior probabilidade de encontrá-los ali onde existem condições mais propícias para uma tal reflexão. É certo, também, que uma pesquisa sobre o ensino de filosofia em piores condições pode trazer dados e contribuições igualmente importantes. Mais ainda, uma pesquisa comparativa poderia, evidentemente, superar os limites de ambas abordagens, mas uma tal proposta não seria factível, nos limites das *minhas* condições de pesquisa.

confortavelmente todos os professores do departamento, um pequeno e esgarçado sofá, diversos armários-arquivo encostados nas paredes e ar-condicionado. Para entrar na sala de reunião, é preciso passar por dentro da secretaria. Além da porta de entrada da sala de reunião, havia outra porta que dava para uma outra sala. O pessoal da secretaria raramente usava a passagem durante a reunião, e quando isso acontecia, ninguém parecia se incomodar. De modo geral, os professores não pareciam se preocupar com o fato da reunião acontecer tão próxima à secretaria. Havia o incômodo geral de não se ter uma sala, de não haver um lugar próprio para guardar o material do departamento, que ficava em um dos armários-arquivo da sala de reuniões; mas raramente vi, por exemplo, os professores falando baixinho para não serem escutados, por mais grave que fosse o assunto.

As reuniões aconteciam todas as quintas, começando às nove horas e terminando ao meio-dia. Quando fui convidado, pela primeira vez, a participar de uma reunião do departamento, em agosto de 1998, os professores estavam discutindo sobre o ensino de filosofia, com o objetivo de encontrar subsídios para a prática e os desafios enfrentados em sala de aula. Eles haviam acabado de ler e discutir o texto de Celso Favaretto, “Notas sobre o ensino de filosofia” (1996). Eu falei a maior parte do tempo e houve alguma discussão, em especial com o professor André —que, depois vim a saber, trabalhava nesta época na Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico do MEC (SEMTEC), com a elaboração dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, lançado em 1999—. Mas foi somente em 2000 que voltei ao Colégio e manifestei meu desejo de realizar a pesquisa com os professores. Neste momento, em maio, acabei acompanhando a exibição que os professores fizeram do video *Matrix*, e uma breve discussão realizada em torno de como trabalhar o filme com os estudantes. Todos os sete professores que participaram da exibição pareciam muito animados com o projeto. No mês de junho, comecei a participar regularmente das reuniões.

É preciso lembrar que, a rigor, os professores contratados não tinham obrigação institucional de participar das reuniões. É preciso relevar, ainda, que a obrigatoriedade poderia ser relaxada, por exemplo, no caso de um professor DE que estivesse fazendo curso de pós-graduação. Deixando de lado essas ressalvas, é possível verificar uma razoável variação no nível de participação dos professores nas reuniões. Em 2000, o

departamento tinha nove professores. Sete eram efetivos, seis deles com dedicação exclusiva (DE). De junho a dezembro, aconteceram 16 reuniões. Apenas quatro das 16 reuniões contaram com sete ou mais professores. Ou seja, mais da metade das reuniões teve um número menor de participantes do que o número de professores efetivos. A média de participação nas 16 reuniões foi de cinco professores por reunião. Já em 2001, houve uma sensível melhora no nível de participação dos professores. O departamento contava com 13 professores, sendo, para todos os efeitos, sete efetivos.¹¹⁷ Das 16 reuniões de DE em que estive em 2001, apenas seis delas tiveram menos do que sete professores, e a média foi de sete professores por reunião.

Sobre a frequência nas reuniões, houve pelo menos um acontecimento bastante significativo, que mudou o rumo das coisas no ano de 2000. As quatro primeiras reuniões das quais participei como pesquisador aconteceram antes das férias de julho. Elas tiveram os seguintes quóruns: 3, 5, 3 e 3. Foi decepcionante. Eu esperava encontrar um departamento mais ativo, pelo que já havia conhecido do trabalho dos professores. Tomando o cuidado de não parecer inconveniente, conversei em particular com o prof. Klynamen para procurar entender o porquê da baixa participação. Nas férias, para minha surpresa, Klynamen escreveu uma mensagem na rede dirigida a todos os professores, onde dizia:

...preto no branco é isso: a DE é metade do salário, mais ou menos, que é paga pra gente fazer alguma coisa, produzir alguma coisa como um departamento de filosofia. de professores de filosofia no ensino médio. bem, e simplesmente não fazemos nada (claro que já fizemos algo, mas há ou não uma sensação de vazio?), não digo nem necessariamente que o caso seja só de ir a reuniões de quinta feira não, digo fazemos algo como um departamento, se nos encontramos toda quinta ou não, isso pode até ser "negociado", porque se podemos fazer algo como um grupo não depende necessariamente que nos encontremos todos sempre todas as quintas. até independe disso. podíamos cada um na sua, nas suas várias formas... (Klynamen, msg, 13 jul 2000).

A partir de então, a frequência à reunião aumentou em 100%. Acredito que isso não se deveu tanto ao “puxão de orelha”, mas antes a outros aspectos da mensagem. O departamento já havia produzido, nos anos anteriores, um manual composto de dois

¹¹⁷ Não estou contando o prof. Luis Cláudio, cedido por outro departamento e que apenas compareceu a três reuniões durante o período, uma vez que ele também trabalhava em outra área do Colégio e já estava comprometido com outras atividades.

volumes.¹¹⁸ Sua produção havia começado em 1992, por iniciativa do prof. Sétimo, que acabara de entrar no Colégio. Nesta época, a filosofia era oferecida em apenas uma série do ensino médio. A ampliação de sua primeira versão foi retomada como projeto em 1995, quando a filosofia passa de uma para duas séries. Os professores Pedro, Margareth e Zaira, que haviam entrado no Colégio em fins de 1994, assim como o professor André e outros que já não estavam mais no Colégio em 2000, participaram da elaboração do manual. Ele foi preparado para ser usado nas 1ª e 2ª séries e ficou pronto em 1998. Em 1999, a filosofia passa a ser ministrada somente na 2ª série. Independente de outros fatores eventuais, as idas e vindas do espaço da filosofia no currículo deve ter servido para causar, se não um certo desânimo, ao menos uma desestabilização do trabalho coletivo em torno do uso do manual.¹¹⁹

Ajude isso a explicar ou não o baixo quórum das reuniões de maio, o fato é que, naquele momento, tinha-se como pauta quase única “o programa a ser elaborado pelo departamento”, expressão que ouvi ser pronunciada por diversas vezes durante toda a minha permanência no departamento. Estávamos, então, em pleno movimento de reforma do ensino médio, a reboque da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNem), da SEMTEC/MEC, documento que teve André, então chefe do departamento, como um de seus colaboradores. O Colégio foi uma das escolas (senão “a” escola) escolhidas para servir como “carro-chefe” da reforma, nas palavras da diretora da Unidade B. Inicialmente, percebi que a maioria dos professores não estava muito empolgada com essa perspectiva. Nenhum dos professores parecia ter muita simpatia pela política educacional do governo FHC, sob a batuta de Paulo Renato, com a exceção de André, que, embora adotasse uma postura crítica diante de alguns aspectos dessa política, defendia vigorosamente as propostas centrais dos PCNem.

Neste contexto, a mensagem de Klynamen parece ter desafiado os professores a “não deixar a peteca cair” e a enfrentar os obstáculos para um trabalho coletivo no departamento:

¹¹⁸ Ver os “Sumários” dos dois volumes do manual no Apêndice 3.

¹¹⁹ Em função da redução curricular de 1999, os professores fixaram quatro eixos temáticos como parâmetros para a elaboração do programa: filosofia, poder, liberdade e ciência, que poderiam ser elegidos e trabalhados de forma totalmente livre por cada um dos professores (comparar os temas indicados com o conteúdo do manual, listado no apêndice 3. O uso do manual sempre foi, também, opcional).

...as idéias que me saíram da boca hoje de manhã foram escrever um texto reflexivo sobre o ensino de filosofia para jovens, ou filosofia com jovens, ou filosofia na escola com jovens, ou outros nomes, e que esse texto possa ter a pretensão de ser apresentado em encontros de filosofia (como o de piracicaba em novembro) ou em algum encontro de educação, ou a professores de universidades para discussão, e por que não bem perto de nós... (Klynamen, *idem*).

Mais do que o “puxão de orelha” relativo à responsabilidade da DE, acredito que essas e outras possibilidades que Klynamen lembrou em sua mensagem tiveram o efeito benéfico de seduzir os outros professores e fazer com que eles retornassem às reuniões semanais. Afinal, os professores já pareciam ter algum compromisso com a reflexão sobre o ensino de filosofia, fosse somente por conta das exigências de sua prática docente, para além do embate em torno da elaboração do programa com base nos PCNem. Seja como for, o Congresso Internacional de Professores de Filosofia, programado para novembro e mencionado na mensagem de Klynamen, acabou sendo um aglutinador momentâneo das energias do grupo durante as reuniões seguintes. Mas, para falar sobre esse e outros assuntos que ocuparam a nossa atenção durante o ano que passei no departamento, vale fazer primeiro uma breve apresentação dos professores.

oS/As pRofeSsorEs/As e A diNâmiCa daS rEuNiõeS.....

Apesar de toda a heterogeneidade dos professores do departamento, existe ao menos um dado comum à maioria: ausência de um projeto inicial de dedicação ao magistério. Dito isto, a primeira impressão é de que “o magistério os escolheu”. Eles parecem unânimes, também, na denúncia da péssima formação pedagógica que tiveram. Aprenderam na prática, embora alguns tenham revelado, em especial nas entrevistas, uma ou outra referência ou experiência pedagógica importante, prévia à experiência com o ensino de filosofia.¹²⁰ Seja como for, a formação pedagógica era, em geral, tida como

¹²⁰ André mencionou a importância que teve o treinamento de professor de línguas para a conscientização da importância de pensar no *aprendizado* do aluno, em contraposição à ênfase no professor. Klynamen mencionou alguns autores da educação que ele gostava de ler na época de sua graduação em filosofia: Paulo Freire, O’Neil, etc. Margareth mencionou sua prática como residente em

insuficiente. Os conteúdos que se associam a uma formação pedagógica, de maneira geral, pareciam ser muitas vezes colocados em questão nas reuniões, quando se comentava, com certa reserva ou com críticas veementes, o tipo de produção da área da educação, e mesmo (ou principalmente) a figura que em geral se associa ao “pedagogo” —“aquelas senhoras”, nas palavras risonhas de Pedro, mesma expressão que Sétimo usava, em tom ainda mais irônico—.

A maioria dos professores está na faixa dos 30 e 40 anos e, na época da pesquisa, todos já têm uma razoável experiência de magistério. Dentre os efetivos, Klynamen era o professor mais novo da casa. Fez o concurso em 1997 e entrou para o Colégio no mesmo ano. Margareth, Pedro e Zaira entraram no Colégio em fins de 1994. Sétimo, em 1991. André, o mais antigo da casa, entrou em 1984. Dos nove professores do departamento em 2000, cinco eram homens e quatro, mulheres. Dos 13 professores em 2001, oito eram homens e cinco eram mulheres. A maioria dos professores havia passado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, seja na graduação ou na pós-graduação.¹²¹

Nas reuniões, nem todos os professores assumiam uma perspectiva filosófica bem definida que pudesse, eventualmente, ajudar a compreender suas posições em meio às discussões sobre o ensino ou sobre a própria filosofia. Dentre os que o faziam, a identificação se dava, basicamente, através de autores que surgem de modo recorrente nos seus discursos. André sempre faz menção às idéias de Habermas em meio aos debates; Pedro estuda Castoriadis e Edgar Morin; Sétimo é leitor de Espinosa, Toni Negri e Deleuze; e Paulo, parece trabalhar, especialmente, com Deleuze. Ao contrário desses professores, os outros não costumavam fazer menções recorrentes ou sistemáticas a autores específicos. Mas as dissertações de mestrado ou teses de doutorado podem revelar um pouco de suas perspectivas filosóficas. Régis fazia doutorado em Husserl e lógica. Margareth havia feito uma dissertação de mestrado em torno do pensamento de

medicina e Sétimo, a influência da mãe, professora, e do ambiente de seu 2º grau, cursado na década de 1970.

¹²¹ Dentre os 13 professores, os efetivos com DE são: André, Klynamen, Margareth, Pedro, Régis e Zaira. Há apenas um professor efetivo sem DE: Sétimo Empírico. O professor Luis Cláudio veio transferido de outro departamento. Deise, Diego, Flávia, Livia e Paulo eram os professores contratados. Como somente os sete primeiros (os professores efetivos do departamento, com ou sem DE) tiveram uma participação mais regular nas reuniões, considerei adequado e suficiente concentrar minha atenção nesses professores, embora levando em consideração, obviamente, aquelas questões importantes que dizem respeito à participação dos outros professores.

Ortega y Gasset, mas também parecia se dedicar bastante à leitura de Aristóteles, Nietzsche e Heidegger. Klynamen fez sua dissertação sobre Dewey e a questão da ética. Zaira havia feito sua dissertação sobre Kant.

Sétimo e Régis —e em certa medida também André—, os “doutores” ou “doutorandos”, mostraram-se, por diversas vezes, interessados prioritariamente no investimento em uma carreira acadêmica universitária. No ano de 2001, André entrava para o doutorado e Régis estava prestes a defender sua tese. Sétimo, que era efetivo sem DE, já havia defendido o doutorado em 1998 e fez concurso para professor numa universidade do Rio. Ele passou no concurso e começou a lecionar também na universidade. Com exceção, talvez, de André, cuja história está mais fortemente ligada ao ensino médio, os outros dois parecem já encarar o trabalho no Colégio como passado. Tanto André quanto Sétimo, durante o período da minha pesquisa, participaram ativamente das discussões. André era chefe de departamento e tinha um forte compromisso com a reforma do ensino médio. Por estar terminando seu doutorado, a frequência de Régis foi modesta. Das 34 reuniões das quais participei, Régis esteve presente em apenas 12. Mas, mesmo assim, sua participação nas reuniões foi sempre ativa.

A atitude dos “mestres” era sensivelmente diferente. Margareth, que teve algumas experiências dando aulas no ensino superior, diz preferir enormemente trabalhar com adolescentes a dar aulas para os estudantes das universidades. Ela chegou a completar os créditos do doutorado em 1994, mas não levou adiante a elaboração da tese. Klynamen também não demonstrava muito empenho no investimento em uma carreira acadêmica. Ele levou seis anos para completar seu mestrado, começado em 1996, um ano antes de entrar para o Colégio, e defendido em 2002. Apesar de continuar freqüentando cursos universitários como ouvinte depois do mestrado, ele nunca deu a entender que pretendesse um dia ser professor universitário. Pedro entrou para o mestrado em 1993 e não terminou. Zaira defendeu sua dissertação de mestrado em 1997 e não mencionou qualquer perspectiva de seguir adiante em sua formação ou em uma carreira acadêmica.

Essa diferença entre mestres e doutores tinha algum reflexo no trabalho no departamento. O diálogo com os “doutores” esbarra, freqüentemente, em posicionamentos aparentemente mais bem delimitados desde um ponto de vista teórico,

no sentido de que eles costumam explicitar, com mais frequência, autores e idéias centrais utilizados recorrentemente nos debates. Sétimo e André, em especial, costumavam dominar mais a cena. Eram os que mais falavam sobre os assuntos, ou os que, com bastante regularidade, pontuavam temas a serem discutidos de uma maneira que gerava polêmica e acabava ocupando um bom tempo da reunião.¹²² Isso não significa que haja um movimento efetivo de imposição da palavra, seja pela ênfase ou pelo tempo. Sétimo, por exemplo, mostra-se sempre bastante enfático quando começa a discutir algum assunto. Ele, mal ou bem, construiu uma aura de *enfant terrible* em torno de si, uma vez que eram recorrentes os seus enfrentamentos com a “estrutura engessada” do Colégio (numa das expressões que ele usava para descrever a instituição). Suas falas, freqüentemente, têm o formato de discursos longos, pontuados por digressões e definições bem incisivas sobre as questões em jogo. Mas sempre me pareceu que, por mais incômodas que essas falas pudessem ser, num ou noutro momento, para um ou outro colega, Sétimo trazia, recorrentemente, questões à tona que pareciam ser, também, do interesse de muitos, compensando o eventual desconforto causado seja pela ênfase, seja pela monopolização da palavra.

Tudo somado, há um clima de forte amizade no grupo, ainda que haja discordâncias e desentendimentos profundos. O grupo parece tender a um equilíbrio, no sentido de que as falas mais enfáticas ou mais espaçosas têm sempre um contraponto, mesmo que em forma de silêncio, de olhares dubitativos ou céticos, de uma piada, de um dito espirituoso, etc. Se Sétimo é um dos mais “discursivos”, ele também está sempre a pontuar o debate com curtas tiradas bem-humoradas. Os professores se conhecem muito bem e parece não haver lugar, no departamento, para qualquer tipo de “estrelismo”. Algumas tensões entre os professores parecem ter se acomodado em certos “protocolos” de convivência, de modo a tornar o trabalho possível. O termo “protocolo” é certamente inapropriado, uma vez que sugere um clima *burocrático* de relacionamento e de trabalho que está longe de traduzir a informalidade e a fraternidade que predomina nas reuniões. Com o termo, traduz-se, mesmo que precariamente, um *savoir faire*, um jogo de cintura

¹²² Vale notar que André não apenas foi chefe de departamento desde 1992, como quase sempre esteve envolvido nas instâncias pedagógicas e deliberativas do Colégio, o que lhe conferia um papel contínuo de informante e explicador dos embates no Colégio em torno da reforma, por exemplo. Em 2001, o novo chefe passa a ser Pedro e a participação de André passa a ser bem mais modesta nas reuniões.

que as pessoas adquirem para evitar conflitos aparentemente inúteis, ainda que estes às vezes não sejam nem totalmente evitáveis, nem totalmente inúteis. No mais, as tensões e os protocolos não excluem a possibilidade de trabalho conjunto e de trocas entre os professores. É comum, por exemplo, ver dois professores que parecem se desentender em quase tudo concordando em torno de uma questão e fazendo os debates e as deliberações avançarem.

Durante o período da pesquisa, presenciei alguns embates e desentendimentos, e ao menos três confrontos mais radicais. Ainda que as discussões mais inflamadas envolvessem, via de regra, os “doutores”, envolviam também os “mestres”. Margareth, por exemplo, é uma professora que, por temperamento e visão de mundo, encontra-se recorrentemente na posição de quem faz comentários críticos ou objeções contundentes. Margareth pode muito bem ser identificada como “mestre”, uma ex-doutoranda em um sentido bem particular; isto é, ela expressa de modo claro que o trabalho com os estudantes de nível médio é mais importante e prazeroso do que qualquer investimento que pudesse visar ao magistério superior. Por diversas vezes, ela manifestou grande descontentamento com relação às reuniões e ao que seria possível esperar do trabalho em conjunto no departamento. Mas também por diversas vezes declarou gostar muito das reuniões. Me parece que essa ambigüidade é comum a todos os professores e é algo importante, que vai além das meras alterações dos humores.

De algum modo, todos, individualmente, pareciam ser bastante céticos com relação ao trabalho coletivo no departamento. Questionados informal e individualmente sobre o ânimo de participar das reuniões, mesmo após reuniões que me pareceram bastante estimulantes, os professores costumavam ser, no máximo, “condescendentes”.¹²³ Na maioria das vezes, a reunião parece ser para eles um mal necessário, com uma possibilidade muito remota de se transformar em acontecimento mais gratificante. Este ceticismo é balanceado, às vezes, em primeiro lugar pela *necessidade* e, de modo mais intermitente, por motivações diversas (e variáveis) em torno de algumas tarefas que pareciam importantes, agradáveis e/ou factíveis. Durante o período da pesquisa, a

¹²³ Nas entrevistas, por exemplo, as reuniões eram qualificadas como importantes, e até mesmo como *muito importantes*, embora sempre com ressalvas acerca dos entraves, das dificuldades. Já no dia a dia das reuniões, momentos antes ou momentos depois, na hora do almoço, etc, os professores muitas vezes se referiam a elas de modo crítico ou cético.

necessidade incluiu, basicamente, a *reforma do ensino médio*, a *banca para a contratação de professores substitutos* e a *escolha do novo chefe do departamento*. Sem dúvida nenhuma, esses foram os pontos que geraram enfrentamentos mais tensos. Com relação aos projetos, a atenção era mais difusa, como veremos a seguir.

O cotidiano das reuniões parece mover-se em função de alguns fatores combinados. Em primeiro lugar, há a exigência institucional. Embora ela não seja encarada com rigor extremado, a maioria dos professores DE compareceu, de fato, à maioria das reuniões.¹²⁴ A segunda motivação é a necessidade de estar a par do que está acontecendo na escola, de deliberações que afetam o seu dia-a-dia na sala de aula, a distribuição de turmas, resoluções sobre a avaliação, etc. Esse é sempre um caminho de mão-dupla, uma vez que os professores têm, regularmente, uma ou outra coisa relevante para informar sobre o que acontece em sua unidade. Colada a esta motivação está a necessidade de dividir os problemas, trocar experiências e sugestões. Por fim, os projetos em equipe, por mais frágeis que efetivamente tenham sido ao longo de minha passagem no departamento, pareciam trazer o peso de uma proposta inaugural de construção coletiva que sobreviveu com o tempo, apesar dos desânimos individuais ou ocasionais.¹²⁵ Tudo isso junto ajuda a explicar porque, afinal, as reuniões de DE não eram o mero cumprimento de uma exigência burocrática. Some-se a isso que, paralelamente, as reuniões eram também um lugar de troca de informações relativas à filosofia, não necessária ou diretamente relacionadas às demandas do trabalho no Colégio.

¹²⁴ Segundo me disse mais de uma vez um dos professores, a ida às reuniões “depende do momento de vida de cada um”. Vale notar que este professor é efetivo sem DE. Após um período afastado das reuniões, ele voltou a comparecer regularmente, desde julho de 2000. Dentre os professores com DE que compareceram a mais da metade das reuniões, aquele que compareceu menos esteve em 20 das 34 reuniões, o que compareceu mais esteve presente em 30 reuniões. O único professor com DE que compareceu a menos da metade das reuniões estava terminando o seu doutorado e era política da escola “relaxar” as exigências de quem faz pós-graduação como um incentivo possível, uma vez que, segundo depoimento da diretora da Unidade B, o Colégio não teria condições de oferecer licença remunerada aos professores para o aperfeiçoamento docente.

¹²⁵ Até onde pude averiguar, a época da elaboração da versão final do manual, realizada entre os anos de 1995 e 1998, foi uma época de maior harmonia do trabalho coletivo no Colégio. Como já foi indicado, os professores Pedro, Margareth e Zaira entraram por concurso em fins de 1994 e assumiram o cargo em 1995. A produção do manual foi reconhecido por André como o momento onde houve maior empolgação no trabalho em equipe. Já Margareth não identificou nesta fase um verdadeiro trabalho coletivo de todo o departamento.

Todos esses fatores certamente ajudam a explicar porque, freqüentemente, os professores mostram-se, mal ou bem, engajados nas reuniões, a despeito de suas opiniões recorrentemente pouco animadoras. Pareceria simplista atribuir o comparecimento efetivo às reuniões ao mero cumprimento de uma norma contratual, ainda que todos saibam que a DE representa uma boa parcela do salário. Existiriam pelo menos uma ou duas alternativas para se responder a essa exigência, como, por exemplo, desenvolver um projeto solitário ou em dupla em sua própria unidade. Assim, a ambigüidade pede uma explicação. Haveria duas maneiras coordenadas de interpretar essa importância em consonância com a representação dos professores. Uma seria colocar o peso na obrigação profissional e tentar argumentar que isso não exclui a *percepção objetiva* de que as reuniões são, em muitos aspectos (e, talvez, para alguns, no essencial), uma “perda de tempo”. Os professores podem dizer, ainda, que, uma vez estando lá, meio que por obrigação, o melhor a fazer é levar a reunião a sério, até para passar melhor o tempo. Mas, se formos dar razão a Goffman,

...acontece freqüentemente que a representação sirva principalmente para expressar as características da tarefa que é representada e não as do ator. (...) ...vemos que muitas vezes a fachada pessoal do ator é empregada não tanto porque lhe permite apresentar-se como gostaria de aparecer, mas porque sua aparência e maneiras podem contribuir para uma encenação de maior alcance. (...)

O mais importante de tudo, porém, é que comumente verificamos que a definição da situação projetada por um determinado participante é parte integral de uma projeção alimentada e mantida pela íntima cooperação de mais de um participante. (Goffman, 1975, p.76)

Levando a sério a questão da responsabilidade do professor diante de todas as dimensões do trabalho docente acima indicadas, as reuniões do departamento de filosofia parecem pôr em ação, independente das motivações dos professores, a figura do *professor responsável*. É como se a dinâmica das reuniões levasse os professores a “vestirem a máscara” do professor responsável durante a interação com os colegas, pouco importando os humores e as situações concretas em que eles se encontrem. Essa foi uma impressão muito forte que sempre acompanhou a minha observação. Restaria explicá-la, mas acredito suficientemente importante, por enquanto, apenas deixar registrado o problema. Por outro lado, deve-se acrescentar que os embates que envolvem os professores e a estrutura administrativa do Colégio também representam, ao lado do

trabalho efetivo junto aos alunos, uma instância de *intervenção* ou *confronto* político que as reuniões ajudam a conformar e dar sentido.

os pRojeToS.....

Durante as primeiras reuniões das quais participei, as atividades do departamento estavam centradas na reformulação curricular, ou “elaboração do programa”. Os temas discutidos eram extremamente ricos, embora o quórum dessas primeiras reuniões tenha sido mínimo, como já foi dito. Na primeira reunião, do dia 6 de junho, por exemplo, o prof. André começou afirmando que uma das vantagens de se propor um trabalho que “garantissem as competências” estava na “problematização da linearidade” de um programa, o que implicava em abrir mão de sua “organização total”. Por que, afinal, se deveria aprender lógica antes de se trabalhar com ética, por exemplo? O prof. Pedro questionou, por sua vez, a lista de competências que encontramos nos PCNem como base para estruturar o programa. Para ele, o maior problema era como aprender conceitos, “conceitualizar é prévio...”. Vale notar que essas duas questões, a tentativa de elaborar um programa não-linear (que acabou sendo referido, a partir de então, com a expressão “blocos de armar”, por mim sugerida, com base no romance *Rayuela* de Cortázar) e a idéia de bolar uma estratégia de trabalho com os alunos em torno do *conceito*, configuraram duas tarefas centrais para o departamento durante o fim de 2000 e início de 2001.¹²⁶ Por sorte, parece que aportei no departamento em um momento crucial de definição dos problemas que deveriam ocupar os professores durante um bom tempo.

Por outro lado, talvez seja exagerado identificar projetos que tenham tido predominância ao longo dos encontros. Os projetos pareciam surgir e se sobrepor com certa facilidade. Pode-se dizer, em primeiro lugar, que a elaboração do programa se confundiu, em grande medida, com a adequação do trabalho dos professores à reforma do

¹²⁶ Como veremos mais adiante, a proposta inicial dos blocos de armar foi, de certo modo, substituída pelo trabalho com os conceitos. A proposta dos blocos de armar, embora representasse uma tentativa de escapar da linearidade e de uma “organização total”, ainda configurava uma aposta em uma certa “totalidade”, na medida em que serviria para traçar um roteiro, mesmo que flexível, a partir das idéias de todos e onde cada um pudesse se encaixar conforme o seu interesse.

ensino, que se confundiu, mais tarde, com o envolvimento do departamento na formulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio. Disto, o que resultou foi menos um programa do que algumas diretrizes gerais para o trabalho com os estudantes. A principal delas foi a idéia de se iniciar o trabalho de 2001 junto aos estudantes com uma leitura crítica de trechos da LDB. Outra, foi a tentativa de se implantar uma nova sistemática de avaliação. Neste meio tempo, a discussão sobre os blocos de armar foi perdendo força e outros projetos apareceram.

De maio de 2000 a agosto de 2001, podemos contar ao menos *dez projetos* propostos pelos professores. Mas não se tratam de meras proposições: alguns deles envolveram certo grau de investimento, atenção e energia por parte dos professores e tempo de discussão nas reuniões. Passo, agora, a classificar como *projetos* as propostas de trabalho que são complementares ou paralelas às tarefas regulares do departamento (definição do novo chefe do departamento, o embate pedagógico e administrativo com outras forças do Colégio em torno da elaboração do PPP, realização do concurso para professores contratados e elaboração do relatório semestral a ser apresentado no Conselho Pedagógico). Tudo somado, temos *14 tarefas gerais* nas quais os professores se viram envolvidos entre junho de 2000 e agosto de 2001:¹²⁷

Projetos

1. uso pedagógico de filmes;
2. *elaboração do novo programa*;
3. lógica, argumentação e conceito;
4. *trabalho com a LDB*;
5. banco de textos;
6. *participação do departamento nos encontros de ensino de filosofia*;

¹²⁷ Em 31 de outubro de 2000, Sétimo levou para a reunião uma relação de projetos para o departamento. Dela constam: “1. Currículos — Elaboração de currículos das três séries do ensino médio. Formar grupo para pesquisa e desenvolvimento etc. (lógica); 2. Estágios — Licenciatura e projetos comuns com os departamentos de filosofia das universidades do estado. Desenvolver projetos para a 3ª série (monitorias para alunos do [Colégio] e estagiários); 3. Avaliação — Projetos de avaliação, etc. 4. Docência — Projetos de Seminários internos e externos sobre ensino de filosofia e ensino em geral; 5. Ensino por área — Projetos entre saberes (elaboração de materiais que façam comunicação entre saberes); 6. Publicações — Textos para uso em aula e biblioteca de textos”. Em 2000, havia a possibilidade de expansão da filosofia para o terceiro ano, o que não ocorreu. Os projetos relacionados a seguir englobam os anos de 2000 e 2001.

7. palestras no departamento;
8. reformulação do programa de estágio;
9. análise da prova do vestibular da UERJ;
10. olimpíadas filosóficas;

Tarefas regulares do departamento

11. *definição da chefia*;
12. *elaboração do PPP (incluindo a elaboração de diretrizes para a avaliação)*;
13. *concurso para professores substitutos*;
14. *relatório semestral*.

Estão marcadas em itálico aquelas tarefas que tiveram, ao meu ver, um desenvolvimento mais sistemático. Com relação ao PPP, embora mais pontual, transitando em torno da elaboração de um documento final, e com tarefas claras definidas para alguns professores que participaram de comissões do Colégio, por exemplo, este é um assunto que volta permanentemente à pauta, uma vez que as questões administrativas e de organização do trabalho pedagógico no Colégio estão sempre em movimento, em especial em época de reforma. A proposta nº 10 foi uma sugestão de Klynamen e Margareth não acolhida pelos colegas, e figura aqui porque envolveu um investimento significativo por parte dos dois professores, ainda que não tenha vingado. As outras tarefas foram sendo levadas de modo intermitente e parecem ter se estendido indefinidamente ou ficado no meio do caminho. Se contarmos que os itens 11-14 são compromissos regulares que não configuram propriamente “projetos”, nós vamos encontrar, efetivamente, *três projetos* realizados de modo mais sistemático pelo departamento. Com relação à elaboração do programa, é preciso ponderar que ela constitui um trabalho permanente, e são muitas as variáveis que ajudam a definir os momentos de maior ou menor sistematização e seu caráter efetivamente coletivo. Com relação à participação do departamento nos encontros de ensino de filosofia, a idéia inicial não foi plenamente atingida, uma vez que ela envolvia a proposta de uma intervenção coletiva, *do departamento de filosofia do Colégio*, e acabou sendo realizada com a participação de alguns professores em alguns encontros, inclusive com

apresentação de trabalhos, o que, entretanto, na minha avaliação, já não é pouca coisa. O trabalho com a LDB parece ter sido de fato realizado pela maioria dos professores, mas os resultados para alguns não pareceram muito animadores.

Narrado deste modo, parece que o departamento sofre de uma grande dispersão de energia. Diante da explicitação eventual desta questão, a qual os professores, obviamente, não eram indiferentes, Sétimo, por mais de uma vez, ponderou que, segundo as condições objetivas encontradas na instituição de modo geral e na sala de aula em particular, a tarefa básica do professor de filosofia acabava por se resumir a “ensinar os alunos a escrever”. Segundo ele, isso, além de outros enfrentamentos (como os compromissos regulares mencionados acima), fazia com que o departamento precisasse estar, constantemente, “apagando incêndios”, os projetos ficando “relativamente parados”. Parte disso é verdade, mas outra parte tem a ver, certamente, com as prioridades que cada um estabelece para si e as dificuldades de se trabalhar em equipe.

eNsino de filosofia e crítica — primeira parte.....

Os professores de filosofia do Colégio (pelo menos aqueles que eu pude acompanhar de modo mais regular) poderiam todos ser, tranquilamente, qualificados de *críticos*, segundo alguns critérios bem definidos. Os professores, em sua maioria, parecem identificar no ensino de filosofia a possibilidade de proporcionar aos estudantes condições para que eles realizem um questionamento de dimensões da realidade (cultural, política, econômica, institucional, etc.) responsáveis pela infelicidade, pela opressão, pelas desigualdades econômicas, sociais e culturais, pelo preconceito, etc. Esse era, claramente, o caso de André, Klynamen, Margareth, Pedro e Sétimo, que formulam idéias muito claras sobre o ensino de filosofia em relação com alguns desses problemas.¹²⁸ Alguns, como Margareth, Sétimo e Pedro, parecem colocar, ainda, uma

¹²⁸ Nunca é demais enfatizar que essa “dimensão fática” (que, aqui, se confunde em parte com a “dimensão normativa”, uma vez que mistura aquilo que os professores dizem sobre o que efetivamente fazem com aquilo que eles crêem que *deve ser* um ensino de filosofia), como foi dito anteriormente (pp.161ss.), é apenas uma das dimensões relevantes para se aproximar daquilo que poderia ser identificado

grande ênfase na aquisição, por parte dos estudantes, de algumas competências preliminares e fundamentais, como leitura e escrita. Outros, como André, pareciam preocupar-se mais com a construção de condições para a realização do debate. Até mesmo um professor como Régis, que pouco fala sobre uma perspectiva mais questionadora, e parece dar uma ênfase muito maior à assimilação ou compreensão de conceitos estáveis da filosofia, poderia muito bem ser qualificado de crítico a partir, por exemplo, de uma perspectiva como a da pedagogia histórico-crítica dos conteúdos de Dermeval Saviane, por exemplo.¹²⁹

A questão, aqui, não é saber se os professores são ou não “críticos”, nem muito menos identificar aqueles que são mais ou menos “críticos”, mas tentar explorar alguns sentidos da dimensão crítica que surge na reflexão dos professores sobre a própria prática, sobre aquilo que eles consideram que *deveria ser* um bom ensino ou um ensino crítico de filosofia, assim como sobre outros aspectos da escola, da educação e da filosofia. É importante, portanto, fazer uma pausa e perguntar uma vez mais: o que estamos querendo com isso? Como já foi dito, trata-se de qualificar uma concepção crítica do ensino de filosofia (ou uma concepção de um ensino crítico de filosofia) que advém dos próprios desafios da prática docente, segundo a ótica dos próprios professores. Isso, supostamente, poderia nos fazer, por assim dizer, “calibrar” um conceito que, na literatura sobre ensino de filosofia de modo geral, é identificado recorrentemente como central, mas que é trabalhado a partir de abordagens muitas vezes extremamente distanciadas da prática. Vale lembrar, portanto, que a tentativa de recortar, aqui, as falas, os debates e outras dimensões da observação dos encontros dos professores, não tem como objetivo qualquer “avaliação” do seu trabalho, ainda que, para tentar destacar a força, as tensões e a complexidade de um movimento que podemos identificar como crítico, seja impossível subtrair o *meu* olhar sobre o que conta ou não como mais ou menos crítico.

como o “discurso do professor sobre o ensino de filosofia”, e nunca, evidentemente, como aquilo que ele faz *de fato* na escola, nem muito menos em sala de aula.

¹²⁹ “Régis — ‘Uma das virtudes da escola é que nela é possível encontrar temas que os alunos não encontrariam em outro lugar’. Tornar letrados, embora não necessariamente enciclopédicos... O como não exclui o ‘o quê’.” (*Diário de campo* — de agora em diante, referido como “DC” —, 15 de junho de 2000)

É preciso notar, em primeiro lugar, que a palavra “crítica”, como modo de referir-se a esse tipo de questionamento destacado acima, aparece muito raramente nas falas dos professores. O termo “questionar”, por exemplo, é muito mais comum. Esse diferencial não é apenas terminológico. Alguns professores pareciam ter inclusive reservas diante de perspectivas filosóficas diretamente identificadas com o conceito de crítica, como a de Adorno e da Escola de Frankfurt. Antes mesmo de começar a investigação propriamente dita no Colégio, tive uma troca regular de mensagens, via e-mail, com a professora Margareth sobre o ensino de filosofia, que começou em uma lista de discussão de professores de filosofia na internet. Eu havia perguntado a ela sobre eventuais leituras importantes em educação e ela mencionou o livro *Escola e Cultura* de Forquin e a forte impressão causada pelas idéias de Bantock:

...fiquei muito grilada ao perceber que algumas posições tidas como "de direita", como as do Bantock, encontravam eco em mim, fiquei bastante confusa, e sem saber o que pensar de mim, mas azar, fazer o que? sabe, achei muito interessante a proposta de Bantock de uma sensibilização à arte, privilegiando a educação das emoções. segundo o cara tem gente que não tem cabeça, ou saco ou tesão (escolha) pra tal da cultura livresca, e portanto deve haver um currículo alternativo pras pessoas que podem ter um desenvolvimento privilegiado na via da expressão estética, em especial a educação coreográfica. foda-se se isso é pensar da direita, achei isso bárbaro e já vivi situações concretas de alunos com excepcional pendor pra dança, desenho, música etc, que são limados na escola, porque não são capazes de se dobrar às exigências do currículo tradicional (Margareth, por e-mail, 04/01/2000)

Neste contexto —e como, em nossa correspondência, eu tinha trazido a questão da “crítica”—, ela acrescentou:

...acho que o pensar crítico é uma das possibilidades do pensar, que não só não o esgota como tampouco me parece o mais importante atualmente, insisto que a tarefa da educação de adolescentes hoje deveria se voltar mais à sensibilização e educação da sensibilidade. Não creio, por exemplo, que se bloqueie o império da mídia mais com o pensamento crítico do que com o acuramento da sensibilidade e da emoção dos espectadores, ou seja, por "achismo", creio bem mais nos possíveis resultados de uma orientação da afetividade do que na orientação da cognição. E creio que a história só faz confirmar minha suspeita... quais os resultados conseguidos pela tal "ênfase no pensamento crítico", ahn? [...] Entenda que não estou querendo abrir guerra ao propalado pensar crítico, mas baixar a bola de sua pretensão salvífica, se há redenção possível, não me parece ser esse o caminho (idem)

Haveria, aqui, duas maneiras de entender as oposições em jogo. Em primeiro lugar, se poderia perguntar em que medida Margareth não estaria radicalizando a separação entre o pólo crítico-reflexivo e o pólo estético-afetivo, pólos que, provavelmente, se mais cuidadosamente considerados, mostrar-se-iam antes como

complementares ou mesmo inseparáveis. Em segundo lugar, se poderia perguntar em que medida a força da perspectiva que Margareth defende como mais apropriada para responder à “tarefa da educação de adolescentes hoje” (dentre outras, “bloquear o império da mídia”) não pressupõe um posicionamento reflexivo crítico prévio por parte da própria professora. Ainda que em si mesmas pertinentes, as duas perguntas talvez passem muito rapidamente por cima de uma dimensão importante da desconfiança da professora com relação ao “discurso crítico”. O contexto da discussão marca claramente aquilo que é visado na crítica ao conceito de “crítica”: trata-se de uma desconfiança frente aos *discursos* críticos (de *discursos sobre...*, *sobre* a educação, *sobre* o pensar, *sobre* a cidadania, etc.), antes do que uma desconfiança com a crítica ela mesma, que pode se realizar ali onde os discursos críticos em geral não alcançam: a dança, o desenho, a música.

Esta questão é central, e ela caminha para uma exigência, em grande medida, nuclear no que podemos identificar como sendo uma perspectiva crítica do ensino de filosofia, na visão que esses professores têm de sua prática e de seus desafios: a dimensão auto-crítica associada à constatação da insuficiência das “pretensões salvíficas” dos discursos em geral. Antes, vale notar que todos os professores, de modos mais ou menos explícitos, mais ou menos radicais, se enfrentam com o mesmo problema. Uma maneira de verificar isso é acompanhando a postura que tiveram ao longo do processo de tentativa de implantação da reforma do ensino médio no Colégio. Por isso, é preciso fazer uma pausa nesta questão da análise da crítica no discurso dos professores para falar um pouco sobre a reforma.

a rEformA dO enSino médiO no colégio.....

O que estava em questão para todo o departamento, com relação à reforma, era a possibilidade que esta representava de mudança e melhoria das condições de ensino. É preciso esclarecer, em primeiro lugar, que a reforma esteve restrita (ao menos durante a minha permanência no Colégio) à quinta série do ensino fundamental e ao primeiro ano do ensino médio, como uma espécie de projeto piloto, que deveria ser estendido, depois, a toda a escola. A primeira mudança significativa, desde o ponto de vista do

departamento, era a possibilidade de estender a filosofia ao 3º ano e a introdução das disciplinas eletivas. Outra questão fundamental era a possibilidade de mudança no sistema de avaliação adotado no Colégio, engessado pela semana de prova e pelas provas únicas. A semana de provas —momento em que todo o Colégio para, literalmente, para a realização de provas, uma atrás da outra, sendo que os professores não têm outro remédio senão tomar o seu tempo de aula para a aplicação de prova— é qualificada pelos professores do departamento como um suplício para estudantes e professores (deste departamento), um contra-senso pedagógico e um atrapalho especial para as aulas de filosofia, que ocupam apenas dois tempos por semana. A possibilidade de desenvolver um sistema de avaliação alternativo, qualitativo, diagnóstico e formativo, mexe mais sensivelmente com disciplinas que têm apenas dois tempos por semana, como a filosofia, uma vez que as semanas de prova se juntam aos feriados para, muitas vezes, prejudicar fortemente o trabalho mais sistemático com os estudantes.¹³⁰ Outra abertura importante da reforma seria o estímulo aos projetos interdisciplinares e a possibilidade de acabar com a “escola duas em uma”, isto é, uma escola onde algumas matérias ocupam exclusivamente os dias pares (segundas, quartas e sextas), enquanto outras, os dias ímpares (terças e quintas). Tradicionalmente, no Colégio, a filosofia ocupa os dias pares, o que quase impossibilita o contato dos professores com disciplinas como história, sociologia, geografia, física, biologia, desenho e artes, que ocupam todas os dias ímpares.

Por esses e outros motivos, a reforma representou, antes de mais nada, um sopro de esperança para mudanças significativas e positivas na realidade da prática pedagógica do departamento de filosofia. O fato de André ter participado da elaboração dos PCNem e, portanto, dos próprios princípios que guiavam a reforma, ajudou a que o debate sobre a proposta dentro do departamento tenha se adiantado com relação ao restante da escola. O departamento se posicionou a favor da reforma (ainda que não de modo acrítico, como veremos a seguir), sendo que André e Zaira participaram de duas comissões criadas para levá-la adiante (respectivamente, a comissão de proposta curricular e a comissão de

¹³⁰ Como disse Margareth, “uma vez por semana é muito pouco. É muito pouco porque eles são massacrados por onze disciplinas e cada vez que tem um feriado, isso significa que você fica 15 dias sem ver o aluno. E nessa faixa etária, 15 dias é uma eternidade. [Porque] ...a experiência de temporalização do tempo deles, é muito diferente da nossa. Então, 15 dias é uma eternidade. Você pode se apaixonar, né?” (entrevista).

estrutura curricular). O fato da reforma ser uma proposta do governo FHC, de certo modo “imposta” de cima para baixo, através da direção do Colégio, subordinada diretamente à SEMTEC, acabou por colocar o departamento de filosofia em uma situação de enfrentamento com outras forças do Colégio mais radicalmente resistentes, senão à reforma em si, ao menos à forma como ela vinha sendo encaminhada.¹³¹ A maioria dos professores da filosofia também se posicionava criticamente diante de alguns princípios da reforma e se solidarizava com a perplexidade de outros professores do Colégio diante, por exemplo, da proposta de instituir uma avaliação baseada no vago conceito de “competência”. Entretanto, os professores da filosofia estavam firmemente dispostos a enfrentar o desafio de se apropriar criticamente da proposta, uma vez que ela poderia servir para uma transformação radical de alguns aspectos cruciais da prática docente.

Neste contexto, é possível identificar, claramente, duas instâncias de “embate crítico”: (1) o enfrentamento do departamento com o movimento de resistência à reforma e (2) os diferentes posicionamentos que os professores da filosofia, entre eles, adotaram frente ao significado da reforma e às aberturas que ela poderia representar. Em relação ao primeiro embate, creio ser suficiente reter, inicialmente, apenas a tensão mais determinante que marcou o posicionamento do departamento. Os professores do departamento demonstraram, por diversas vezes, estar a par das questões políticas e ideológicas presentes na discussão sobre o conceito de competência e sobre o caráter neoliberal da política educacional que animava a reforma, uma vez que esse era um lugar comum do debate ao qual, mal ou bem, eles tinham acesso, ainda que a maioria revelasse uma certa impaciência diante dos textos que tratavam do assunto. Arriscando resumir de modo conciso o espírito dos professores, eu diria que eles encontravam nesses textos muito pouca contribuição para uma reflexão mais conseqüente da dinâmica da política e da cultura no cenário do neoliberalismo, e menos ainda no sentido de um encaminhamento relevante para o enfrentamento das questões mais urgentes da escola e da sala de aula. Ao contrário, as abordagens críticas mais usuais sobre o “caráter

¹³¹ Evidentemente que minha percepção deste enfrentamento foi, em grande medida, filtrada pela percepção dos próprios professores. A impressão que eles me passavam era de que, com exceção de uma meia dúzia de três ou quatro, todos os outros (na ordem de mais de uma centena, se considerarmos que a reforma envolvia também a 5ª série do ensino fundamental) se posicionavam contra a reforma ou simplesmente a ignoravam.

neoliberal” da política educacional de Paulo Renato e sua equipe pareciam apenas reforçar uma postura contrária, igualmente problemática, de resistência cega a qualquer mudança, que, no caso do Colégio, acabava por significar a defesa do que havia de mais arcaico na estrutura escolar.

Este embate se configurou, claramente, segundo dois eixos articulados: o político-ideológico e o curricular. No eixo político-ideológico, os professores do departamento se esforçaram por se apropriar criticamente dos princípios da reforma, tanto no sentido da promoção de uma reflexão sobre alguns de seus principais aspectos, como o conceito de competência, quanto de uma prática questionadora junto aos demais professores e aos estudantes. É certo que, durante todo período em que frequentei as reuniões, em nenhum momento os professores reservaram um tempo para *a leitura conjunta* de textos, ou mesmo passagens de textos, e discussões pontuais sobre um determinado texto —fosse sobre neoliberalismo e educação, competência ou qualquer outro assunto—. ¹³² Mas houve iniciativas de socialização de textos e leituras individuais. Sétimo, de modo mais constante, inseria em sua falas uma ou outra seqüência de idéias diretamente referida a um texto, a um autor. Outros professores, em especial André e Margareth, o faziam mais raramente. De todo modo, percebia-se no posicionamento dos professores, em geral, o efeito de leituras diversas que se conectavam ao debate sobre os saberes e a escola na conjuntura política, econômica e social da virada do milênio. Para além de enunciações mais ou menos explícitas, o departamento convidou uma professora da área de educação, pesquisadora universitária que acabara de defender uma tese de doutorado sobre avaliação nas políticas públicas, para falar sobre o conceito de competência. Por fim, dos

¹³² Uma exceção foi a leitura de um texto que eu e Klynamen produzimos sobre um congresso do qual participamos, junto com a profa. Margareth e o prof Pedro. Às vezes, fazia-se menção a passagens da LDB e dos PCNem, a partir das quais algumas questões eram discutidas. A discussão em torno da lógica e do conceito, da qual falarei mais adiante, também contou com a leitura de textos curtos na hora da reunião. Em todos os casos, entretanto, não houve nenhuma tentativa de sistematizar um debate a partir da leitura (e, quando falo de “sistematização”, estou querendo me referir, por exemplo, à produção de um texto a partir de um subsídio trazido para a reunião e sua socialização entre os colegas, à devolução de um texto produzido pelo colega com comentários, etc. O caso da realização da ata das reuniões, o qual comentarei mais adiante, é exemplar neste sentido). Cabe frisar que alguns textos foram socializados, seja durante a reunião, seja via internet e que houve algum debate, ainda que disperso, em torno deles. Com relação à reforma e ao conceito de competência, em especial, fiquei com a impressão de que a maioria dos professores chegou de fato a ler o *Dossier do ensino médio*, organizado por Acácia Kuenzer na revista *Educação e Sociedade* (Kuenzer, 2000).

professores efetivos, cinco chegaram a participar de congressos sobre ensino de filosofia ou outros encontros onde ocorreram debates afins.

Essa prática de aproximação ao debate sobre a reforma, ainda que não sistematizada, serviu de embasamento para que os professores se posicionassem de modo ativo diante das resistências que a simples proposta de discutir a reforma parecia causar no corpo docente do Colégio de modo geral. Por diversas vezes, a sensação causada pelos relatos dos professores da filosofia, nas reuniões, era que o departamento estava isolado, lutando contra tudo e contra todos—inclusive contra a própria Direção do Colégio que, ao que parece, preferia deixar tudo como estava, “liderando” a reforma a contragosto, apenas por obrigação burocrática—. ¹³³ Esse embate ganha um caráter simultaneamente ideológico e curricular, de luta concorrencial entre as disciplinas, como se depreende das minhas anotações de campo, como a passagem que relata um informe dado pelo professor Pedro:

Décio [chefe de departamento da Geografia] criticou a "autonomia" do departamento de filosofia. [Ele] teria dito que "um dpto. não pode trabalhar com autonomia". Pedro classificou a posição do Décio de "determinação sindical": "o coletivo decide, o resto que se dane." Décio enfatiza o conteúdo. Pedro diz que a avaliação da geografia é toda de múltipla escolha. Décio prometeu elaborar um manifesto contra a avaliação proposta pelo colégio (DC, 06 de março de 2001) ¹³⁴

Em outro relato, também do professor Pedro, vê-se claramente a disputa em torno da organização curricular:

Pedro falou da reunião da qual participou, em que o chefe do departamento de matemática (Helena) e o chefe do departamento de geografia (Décio) fizeram um discurso contra a filosofia. Segundo Helena, as disciplinas [da área das ciências da] natureza deveriam ter 16/17 tempos, humanas [teriam] 9 nas duas primeiras séries e 6 na última. Segundo ela, "os alunos são bons em humanas e ruins em natureza, logo deve haver mais tempo de natureza". (DC, 20 de setembro de 2000)

¹³³ Alguns dos retrocessos que sofreram propostas mais avançadas, como as mudanças na avaliação, pareciam ter a firme colaboração da Direção, segundo relatos dos professores.

¹³⁴ Importante mencionar que a maioria dos professores é sindicalizada e que o próprio professor Pedro começou, de 2001 em diante, a participar mais ativamente do sindicato dos professores, de modo que a crítica ao “discurso sindical” não significa um distanciamento do departamento frente ao sindicato. Ela parece ser, simplesmente, a crítica a um tipo ultrapassado de discurso sindical que alguns professores do Colégio parecem usar como instrumento de confrontação política.

Apesar da existência de divergências internas, o departamento mantinha-se coeso no debate sobre a reforma no Colégio. Também em relação aos estudantes, os professores adotaram, para 2001, a proposta de discutir com eles a reforma a partir de trechos da LDB. O planejamento para a primeira série, no ano de 2001, havia sido realizado em função da reforma. A mudança mais importante foi, sem dúvida, a forma de avaliação. O ano de 2001 começou ainda sem critérios definidos, mas com a proposta de adoção de uma “avaliação qualitativa” ou uma “avaliação por competências”. Entretanto, ao longo do ano, o formato da avaliação adotado oficialmente pelo Colégio acabou ficando no meio do caminho. Já na portaria que instituía o novo modelo, a Direção determinava um procedimento híbrido. Ela referia-se a uma avaliação “...quer numérica, quer qualitativa ou conceitual”, mas amarrava o resultado final a três certificações estruturadas sob uma ótica quantitativa: provas escritas individuais (50%), produções individuais diversas (25%) e atividades em grupo (25%), com números de pontos que variavam de 0 a 25 (1ª certificação), de 0 a 30 (2ª certificação) e de 0 a 45 (3ª certificação). Neste contexto, os professores consideravam as possibilidades de interpretar essas diretrizes de modo que melhor favorecesse uma verdadeira alteração no processo de avaliação; principalmente no que se refere à maneira de traduzir uma avaliação diagnóstica e formativa segundo esse modelo de pontuação. Mas, até onde pude observar, todo esse esforço foi radicalmente prejudicado por retrocessos, como, por exemplo, a manutenção da semana de provas por pressão dos professores na unidade E.¹³⁵

É impossível fazer uma avaliação menos “distanciada” desses enfrentamentos que marcaram a reforma no Colégio, isto é, me é impossível fazer uma avaliação mais detalhada, uma vez que não me aproximei dos outros sujeitos nela envolvidos. À primeira vista, os dados trazidos pelos professores do departamento sobre o posicionamento da

¹³⁵ Haveria uma série de detalhes a serem considerados aqui, como a reformulação do formato e da concepção da recuperação dos estudantes e diferenças que marcaram o processo da reforma nas várias unidades do Colégio, mas acredito suficiente indicar que, no fim das contas, a reforma parece ter fracassado em termos de mudanças mais radicais da prática docente. Na entrevista coletiva, realizada em 2003, os professores relataram uma série de evidências acerca deste fracasso: continua a semana de provas, continua a “escola dois em um”, alguns professores do Colégio fazem chacota do PPP (chamando-o de “projeto para o aluno se fuder” [sic]), etc. Já para o departamento de filosofia, ela significou, de fato, um momento de revisão da prática e de consolidação de alguns princípios pedagógicos fundamentais (como uma avaliação formativa e qualitativa), ainda que constrangidos pela manutenção de uma estrutura pedagógica desfavorável.

maioria dos colegas das outras áreas diante da reforma e suas práticas pedagógicas eram assustadores (por exemplo, uma professora de música que se posiciona contra a reforma e que elabora provas compostas por questões do tipo “preenchimento de lacunas”, como “*O grande mestre da Bossa Nova foi* ”). Participei de dois eventos promovidos pelo Colégio em torno da reforma. Em ambos, a frequência do corpo docente foi mínima e o clima geral era de pouco entusiasmo. Algumas falas de professores de outras áreas, que estavam mobilizados para discutir a reforma, corroboravam a visão negativa sobre a massa do corpo docente da escola e a estrutura pedagógico-administrativa engessada que os professores da filosofia denunciavam a todo momento nas reuniões. Disso tudo, sobrevém um desânimo muito grande no departamento, apenas compensado pelo trabalho coletivo realizado nas reuniões e o trabalho efetivo em sala de aula com os estudantes. Fica até difícil selecionar uma fala representativa deste desânimo, que perpassa quase tudo o que é dito sobre o Colégio.¹³⁶ Ainda assim, o departamento construiu uma inserção institucional que consegue, minimamente, manter os professores num embate constante e produtivo. Falando sobre o Colégio, Pedro, que hoje é chefe do departamento, resume essa inserção da seguinte maneira:

A escola, realmente, é um ambiente de... mera instrução, mera instrução, e não de formação política, não de formação ética. A escola tradicional, sobretudo o Colégio, não tem nenhuma forma de sistematização de uma educação ética, ético-política. Ela cria hábitos que levam, sim, à tirania. São hábitos que levam à submissão, à aceitação das coisas tal qual elas são. O trabalho da filosofia, penso eu, é justamente de ruptura desse modelo, é de resistência a esse modelo. Por isso que a gente incomoda. Teve uma reunião em que eu falei que a filosofia, nessa escola, é revolucionária, e ela é. Ela incomoda mesmo. E, hoje, o departamento de filosofia não só incomoda, como propõe. Nós temos uma inserção institucional muito mais incisiva, que começou com o André, por cima, pela reforma, pelo PPP, continua conosco, agora, porque a gente tem, nas unidades, um compromisso... E o nosso grande parceiro não é o professor, é o aluno. (entrevista, 26 de abril de 2003)

Vale, ainda, citar outro momento da entrevista coletiva, onde a questão aparece de modo claro:

Pedro — [...] ...o único departamento que fez a reforma, que *faz* a reforma, é o departamento de filosofia. Não apenas porque achamos que era uma possibilidade da escola

¹³⁶ Margareth costuma ser a mais criativa na qualificação da estrutura administrativa do Colégio e da massa dos professores: “masmorra do pensamento”, “máquina de mesquinharia”, “pântano”, “lentidão”, etc.

mudar, mas porque estivemos sempre acompanhando os passos da reforma. Hoje nós sabemos o que significa a reforma. Tem departamento que ignora... [*falando para alguém que fez cara feia:*] Nós sabemos sim, sabemos mais do que os... comparativamente, sabemos mais do que os outros. Tem departamento que ignora... ignora totalmente o que significa a reforma, que sequer leu o PPP, sequer lê as diretrizes de avaliação. E fica achando que tudo é muito... 'meu Deus, olha só que loucura essa escola'. Esse discurso decadente do professor dos anos 70, aquele professor que vendia balãdãs, e que vende talvez...

Margareth — ...vendia?! Continua saindo calcinhas daquela coisa.

Pedro — Esse professor que tem como função uma mera profissão. É uma profissão, nada mais do que isso.

André — É um mero bico.

(entrevista, 26 de abril de 2003)

Por outro lado, o embate do departamento com a escola, até pelo caráter extremado que acaba por prevalecer, abre o espaço para uma dimensão autocrítica importante, que tem a ver com os embates internos ao departamento. Assim, o professor Klynamen volta e meia sugeria que se deveria procurar entender melhor o porque das resistências, suas motivações eventualmente legítimas:

...mesmo que a gente tenha algumas coisas que sejam mais avançadas, eu tenho um pouco de medo da gente achar que é muito avançado. [*Os outros reagem com interjeições*] Só estou falando assim, que eu tenho medo dessa idéia de achar que a gente sabe mais o que é reforma. Eu acho assim, me parece que no nosso departamento tem um consenso, um quase consenso, de que a escola, digamos, tradicional, não serve. Então, é preciso uma reforma. Essa reforma que veio aí, veio a calhar porque, enfim, já que o MEC está propondo reforma, então, pô, vamos lá, né? Vamos fazer alguma coisa. Porque precisa de uma reforma, vamos aproveitar o espaço para fazer alguma coisa. A reforma do MEC em si já é outros quinhentos, né? (entrevista, 26 de abril de 2003)

Em uma reunião do departamento de março de 2001, numa discussão sobre a reforma, Klynamen intervém, ponderando que “há pessoas interessadas, mas que não sabem como fazer. Nem todos são do contra” (DC, 23 de março de 2001). Também Sétimo, num determinado momento, comenta a resistência dos professores do Colégio com relação à reforma:

"A escola é disciplinar e está reagindo, e tem seu lado positivo". [Essa história de competências] "...coloca a culpa no aluno". "É pior que o fordismo (...) a gente era feliz e não sabia". (DC, 13 de março de 2001).

É importante, portanto, tentar entender porque o departamento de filosofia se colocou nessa posição de protagonismo diante da reforma. Seria simplista atribuir essa disposição apenas a um certo bom senso em torno das possibilidades de mudança, de compromisso com uma mudança. O que parece possibilitar que o bom senso prospere é, precisamente, a desconfiança com relação a um discurso político-ideológico de tipo sindical (algo como “se é deste governo neoliberal, sou contra”) ou simplesmente a recusa dos discursos genéricos contra o neoliberalismo. Tais desconfiança e recusa estão associadas a uma percepção da configuração atual das ordens política, econômica e cultural no que diz mais diretamente respeito aos embates dentro da escola. Quanto a esta percepção, os professores não são unânimes e se posicionam mesmo em pólos bem incompatíveis. Mas parece haver ao menos o consenso em torno da falência de um “discurso crítico” que identifica a dignidade da resistência à oposição sistemática a tudo que fuja ao discurso tradicional da defesa do ensino público, ou a mera acomodação ao já existente.

eNsinO dE filOsOfiA e cRítiCa — sEguNda paRte.....

Os embates internos em torno da reforma são embates em torno de concepções de educação, escola, sociedade, filosofia e ensino de filosofia. Como já foi dito, não me interessa descrever, aqui, como cada um se posiciona diante dessas questões e as virtudes ou os problemas que *eu* poderia tentar identificar em cada posicionamento, ainda que isso seja, até certo ponto, inevitável e possa, afinal de contas, ajudar o leitor a ter uma noção mais clara, mas sempre inevitavelmente seletiva, da dinâmica dos debates no departamento. A seguir, proponho um recorte que procura sintetizar algumas questões recorrentes relativas ao trabalho no departamento, resgatando três pontos já direta ou indiretamente indicados nas sessões precedentes: (1) a percepção da configuração atual das ordens política, econômica e cultural no que diz mais diretamente respeito aos embates dentro da escola; (2) os discursos que, em harmonia ou por oposição, aparecem de modo mais recorrente nos debates para iluminar os desafios da prática docente; e (3) o

destaque daquelas questões que parecem compor uma dimensão mais reflexiva sobre o ensino de filosofia, com especial atenção para a dimensão autocrítica ou de auto-avaliação da própria prática.

Começo lembrando que, ao iniciar a pesquisa, os professores estavam já empenhados em discutir um novo programa com base nos PCNem. André era chefe do departamento e maior entusiasta da proposta. Pedro e Régis faziam um contraponto, colocando dúvidas e perspectivas contrárias às ensaiadas por André. Deste momento até o fim da pesquisa, houve sempre uma polarização radical entre o peso que André dava ao debate e à contextualização e outras ênfases em torno do principal objetivo pedagógico do ensino de filosofia, mais adequado aos estudantes do ensino médio, como a leitura e a escrita —por diversas vezes indicadas por Pedro, Régis, Sétimo e Margareth, como sendo competências mais importantes do que o debate—. A convergência da maioria em torno deste último ponto esconde diferenças importantes, mas ela pode ser referida, também, a pelo menos um aspecto que nos autoriza a falar de *uma* percepção da configuração atual das ordens política, econômica e cultural no que diz mais diretamente respeito aos embates dentro da escola: aquele da rejeição à possibilidade de se encontrar um “discurso crítico” e/ou “salvífico” para lidar com os desafios da prática e da reforma em particular. Neste ponto, André parecia se afastar do resto do grupo, uma vez que ele julgava encontrar nos PCNem a formulação de uma proposta clara e capaz de servir a uma estruturação consistente da prática docente, diante dos principais obstáculos nela identificados.

Sétimo é um professor que, recorrentemente, procura articular um discurso abrangente sobre a conjuntura política, econômica, cultural e social atual que sirva de esteio para uma consideração sobre os desafios mais pontuais ou mais sistemáticos discutidos ao longo dos encontros: a reforma, o estágio, o trabalho com conceitos, etc. Suas intervenções servem para exemplificar o aspecto consensual de recusa do “discurso crítico”, em especial em sua versão ideológico-sindical. Falando sobre a reforma e o conceito de competência, por exemplo, Sétimo afirma:

Sétimo — ...[o trabalho do Philippe Zarifian] é uma janela que se abre para você poder pensar com...sem ficar dizendo ‘não, mas a competência é um conceito neoliberal, portanto, não, não posso usar esse conceito, não...’ Tá certo? Que é um pouco o que anda nas cabeças, ao que parece. Ele vai pensar o que? Bom, tá dado um certo...uma certa configuração do capitalismo — que é uma tese fundamental, tese do Boltanski, lá daquele livro do Boltanski, a respeito do

capitalismo... [...]—, o capitalismo, ele vive das suas crises, ele incorpora as críticas, mais um axioma aqui, mais um axioma, e vai engolindo os axiomas e vai funcionando, né? Rachando por todos os lado, mas vai funcionando. Pois bem, ...onde é que a questão da educação entra aí? né? Agora tá muito claro, o problema da OMC, né? Essa discussão da OMC é o negócio da educação-serviço, não é direito, né? É o próximo ramo de exploração, né? Certamente, um *boom* econômico, inclusive, em torno de serviço de educação.

Filipe — Já tá rolando.

Sétimo — Pois é, já tá rolando. Então, vai fazer o que? Vai fechar os olhos e dizer ‘ah, sei, o mau, horrível, inautêntico. Ai, que decadência!’? Entendeu? É uma opção. Né? Leitores compulsivos de Adorno, por exemplo, podem cair nisso, né? ‘Ai, que mundo decadente’. Ora, não sei. Ai, você tem que encontrar alternativas. Esse autor, por exemplo, o Zarifian, ele é um cara muito... que dá, por exemplo, pra juntar com autores como Negri ou Paulo Virno, esse pessoal, que permite você pensar os elementos positivos e libertadores que têm nessa condição, nessa condição presente; que tem elementos servis, claro que tem. Entendeu? É... é o paradoxo da condição. O paradoxo da condição é esse. Quer dizer, ...uma empresa administrada segundo o modelo da competência, ela, ao mesmo tempo, precisa, evidentemente, dar liberdade pro cara, e autonomia, e esperar dele iniciativas —competência é iniciativa, certo? É, exatamente, competência é poder de agir. A gente sempre entendeu lá no colégio... eu, pelo menos, sempre entendi dessa maneira a questão da competência. Embora, o termo competência possa, né? ...é uma palavra-valise, carrega um monte de coisa. [...] (entrevista, 08 de maio de 2003)

A estratégia de encontrar modos de se apropriar criticamente da reforma e do conceito de competência teve uma consequência visível na dinâmica das discussões no departamento. No início alimentada mais fortemente por André —até porque ele era, na época, chefe do departamento—, a proposta de elaboração do programa com base nos blocos de armar e nas competências foi perdendo espaço, por um lado, para a proposta de discussão com os alunos sobre a reforma e seus significados (em certa medida, a competência deixa de ser algo que o trabalho docente deve procurar alcançar e passa a ser tema de debate com os estudantes) e, por outro, para a realização de um programa que contemple algumas preocupações comuns a todos. Em abril de 2001, questões em torno de lógica, argumentação e conceito passaram a ocupar o centro das atenções no que se refere à busca de subsídios comuns para a sala de aula. A proposta de elaborar um texto ou um instrumento de aula com base na pesquisa sobre esses temas também não vingou, mas serviu para renovar as energias em torno de um reflexão comum, desviando a atenção antes concentrada nos blocos de armar e nas competências, que não tinha gerado os frutos esperados e começava a viciar os debates em torno das competências a serem privilegiadas —debate ou leitura e escrita—.

Algumas falas demonstram uma saturação que não se explicitava enquanto tal. Já desde de abril de 2000, Pedro e Régis, por motivos diferentes, pontuavam que o trabalho de “conceitualização” era “prévio” a qualquer trabalho em termos de competência:

Para Régis, as competências têm a ver com modos de se trabalhar: “estruturar um curso em cima das competências oferece pouco”. Para ele, primeiro é preciso “determinar os conteúdos” a partir da relevância teórica. (DC, 15 de junho de 2000).

André respondia que, ao se trabalhar com competências, “qualquer escolha é válida” (idem), mas as divergências em torno deste conceito e das conseqüências de sua eleição para servir de guia para a elaboração do programa permaneceram latentes durante todo o tempo. Vale lembrar que, em 1999, ano em que a filosofia passou a ser oferecida apenas na segunda série do ensino médio, o programa de filosofia foi refeito em termos de eixos temáticos, diante dos quais os professores tinham total liberdade para a montagem de seus programas. Os eixos eram:

- filosofia
- poder
- liberdade
- ciência

A esta altura, com a volta da filosofia ao primeiro ano, toda escolha parecia “válida” ou “arbitrária”:

Com relação aos conteúdos, André sugeriu que se trabalhasse com (1) instrumentos do pensar e (2) currículo, aprendizagem e avaliação. Uma proposta seria começar com os instrumentos do pensar em conjunto com linguagem (Português). Pedro complementou: “pensamento, lógica, linguagem e *retórica*”. Alguns conteúdos e referências foram mencionados:

Ética e Política —

- violência / individualismo (Kant, Freud)
- capitalismo / tecnologia (Nietzsche, Marx)
- alienação / liberdade (Habermas)

Os eixos temáticos decididos ano passado eram:

- Filosofia
- Poder
- Liberdade
- Ciência

[A proposta de André] era repensá-los através do esquema:

Competências — Conceitos — Contexto

(DC, 06 de junho de 2000)

Já na reunião seguinte fez-se uma proposta de montar um outro bloco tendo como competência o debate e, como conceitos, a democracia, o poder, a ética, o saber, a identidade e a alteridade. Ao que Pedro contesta: “Por que democracia e não política?” Mais adiante, Régis pondera que a competência do debate é algo “muito geral” e contrapõe a ela uma certa habilidade de pensar a ontologia, enquanto competência de “descrever o mundo em suas estruturas básicas” (DC, 15 de junho). Algumas reuniões mais tarde, é a vez de Margareth questionar a concepção subjacente à montagem dos blocos de armar:

...não vou usar a palavra 'competência'. Não concordo com a teoria subjacente aos blocos de armar. Para quê [trabalhar com esses blocos] se, na realidade, o buraco é mais embaixo? (DC, 10 de agosto de 2000)

Ainda assim, nas reuniões de 10 e 17 de agosto, Margareth e Zaira trouxeram seus programas para serem lidos e comentados, com o intuito de continuar o processo de debate sobre a elaboração do programa do departamento. Outras questões tomam o tempo de ambos encontros. A discussão dos programas das professoras acaba sendo realizada de forma muito sucinta, sendo atropelada por uma série de outras questões. Esse foi um dos momentos que considere mais significativos em termos da percepção dos limites do trabalho coletivo no departamento, que tem a ver com a possibilidade de se identificar questões importantes relativas a uma dimensão crítica na visão que os próprios professores têm sobre o seu trabalho docente. Todos, inclusive as professoras que levaram seus programas, saíram das reuniões dos dias 10 e 17 sem aparentemente demonstrar qualquer insatisfação com relação à rapidez e pouco aprofundamento da discussão sobre os programas, como se tratasse de um evento natural. Na reunião seguinte, de 24 de agosto, a proposta de continuar a troca de idéias em torno dos programas sequer foi mencionada.

Pode-se explicar essa relativa indiferença com relação à descontinuidade e falta de aprofundamento da análise conjunta dos programas adotados pelos professores fazendo referência a uma certa reserva, mais ou menos inconsciente, diante de aspectos inefáveis e/ou constrangedores da proposta em si mesma. Evidentemente, nunca é tarefa

fácil a socialização e a discussão aberta sobre a forma como os colegas trabalham.¹³⁷ Mas, ainda assim, há um conflito evidente entre a aceitação consensual da proposta e de sua importância, por um lado, e a facilidade com que os professores simplesmente parecem se desinteressar por levá-la a cabo, por outro. Pode-se fazer menção, ainda, às questões urgentes que surgem a todo momento, ou à necessidade de ficar “apagando incêndios”, nas palavras de Sétimo. Em princípio, as duas explicações certamente ajudam a entender a dificuldade apontada, mas elas deveriam ser aprofundadas. As condições para uma consolidação e sistematização das propostas surgidas no âmbito do departamento são em parte objetivas, como os “incêndios” deflagrados sistematicamente no colégio,¹³⁸ mas são também subjetivas, e a capacidade de explicitação e análise dessas condições subjetivas deveria ser considerada um aspecto fundamental de qualquer dimensão crítica que se pretenda identificar na reflexão que os professores têm sobre sua própria prática. A dificuldade envolve, certamente, concepções distintas de filosofia e ensino de filosofia em jogo, e me parece uma hipótese razoável pensar que os limites do aprofundamento da discussão tenham a ver com os limites do próprio enfrentamento dessas concepções divergentes ou antagônicas, mas isso talvez seja algo ainda mais difícil de ser trabalhado.

Retomando a narrativa sobre os debates em torno do programa do departamento, após as reuniões de agosto, uma série de questões se alteram na mobilização da atenção do departamento —a escolha do novo chefe, as mudanças estruturais que se anunciavam no PPP, o estágio dos licenciandos, a participação dos professores no próximo congresso sobre ensino de filosofia, etc.—. Em novembro de 2000, a ida a um congresso sobre ensino de filosofia, em São Paulo, traz novos ares para os professores —ao menos para aqueles que lá estiveram: Klynamen, Margareth e Pedro—. Klynamen e Margareth voltam muito animados com os contatos que mantiveram com professores de filosofia do

¹³⁷ Por mais de uma vez, Margareth mencionou a existência de uma proposta para que os colegas assistissem as aulas uns dos outros. Ela chegou a assistir dois colegas dando aula, e parece que esse foi o máximo a que chegou a proposta.

¹³⁸ Apenas para dar um exemplo, em um belo dia, Sétimo aparece sob a ameaça de um processo e de uma comissão de sindicância por ter se posicionado, diante de um incidente entre alunos da escola, de maneira que desagradou o diretor da unidade em que trabalha. Os documentos e informações sobre o caso a que tive acesso comprovam cabalmente a natureza conservadora e hierárquica da vida administrativa do Colégio, conforme indicado recorrentemente nos discursos dos professores.

Uruguai. As questões da competência e dos blocos de armar como guias para a elaboração do programa só irão ressurgir em fevereiro de 2001, bastante enfraquecidas.

Em meio a esses deslocamentos, é possível reconhecer um aspecto importante relativo à problemática que se colocava como horizonte para a discussão da elaboração do programa: o pano de fundo do embate em torno da reforma —a arena de confronto com a estrutura engessada do Colégio e eixo a partir do qual também ganha objetividade a relação da educação e da escola com a política, a economia e a cultura— não apenas permanece vivo como se explicita cada vez mais. Em 2001, estão funcionando no Colégio as comissões de avaliação, de proposta curricular e de estrutura curricular. Os conflitos, já mencionados acima, são recorrentes. Em junho, Margareth traz a fala de um estudante que reproduz o embate com o discurso “crítico” vigente sobre a reforma: “se é neoliberal apresentar, discutir o programa, analisar as competências, então neoliberalismo é uma coisa boa”. Pedro, já como chefe do departamento, participa de um debate promovido por professores de outras áreas. Uma professora foi convidada para dar uma oficina sobre o conceito de competência. Pedro nos faz um resumo de algumas idéias apresentadas pela professora e que parecem um amontoado de truísmos:

“Conteúdo é meio, competência é fim”

“Trabalhar competência é operacionalizá-la”

“Competência tem graus”

“Competência se mede operando”

“Objetivo é aquilo que o professor quer desenvolver no aluno, competência é aquilo que o aluno desenvolve”

(DC, 05 de junho de 2001)

Segundo Pedro, uma professora do Colégio teria acrescentado:

“Nós sempre trabalhamos com competência. Você não ensina a pesquisar? Então você trabalha por competência”

(idem)

Segundo Pedro, essa seria uma justificativa que os professores teriam arrumado para continuarem a fazer o que sempre fizeram. Diante do relato, Sétimo afirma: “estamos um pouco despreparados para discutir essas coisas todas por falta de embasamento teórico” (idem). Pouco depois, Sétimo faz uma longa intervenção sobre “a

sociedade e a função do intelectual”; menciona Sartre, Foucault e Adorno; fala da questão do “paradigma contemporâneo do conhecimento”, da “complexidade”, “...para a partir daí discutir a função da escola”. Diz que essas questões podem ser o “fio da meada para construir um documento coletivo”. Menciona, ainda, textos de Marilena Chauí e de Paulo Arantes; cita Toni Negri (explicando que “a condição de assalariado se universalizou”) e Habermas. Diz que “não há mais classe social” e que “três quartos [da população mundial] são de excluídos”. Contrapõe a política ao “uso do corpo”, ao “lazer”. Conclui dizendo que é preciso construir um “material para intervenção”. Por uma série de motivos, esse tipo de proposta simplesmente não conseguia vingar no departamento, e o próprio Sétimo reconheceu, algumas vezes, suas limitações para ele mesmo tomar a condução prática de uma tal proposta.

Ainda que as tensões conceituais que se mantêm no horizonte do embate em torno da reforma não sejam nunca sistematizadas *pelo* ou *no* departamento, elas servem, de certo modo, como alimento para a prática, tanto no embate com os professores e a administração como no trabalho em sala de aula junto aos estudantes. Até certo ponto, uma maior sistematização dessas questões fica a cargo das iniciativas individuais dos professores. Assim, apesar dos congressos sobre ensino de filosofia terem gerado expectativas frustradas em torno de uma apresentação conjunta dos professores sobre o trabalho realizado no departamento, eles serviram para que alguns professores desenvolvessem reflexões importantes sobre o seu trabalho e sobre o ensino de filosofia de modo geral, assim como a sistematização dessa reflexão.¹³⁹

O que parece ser de fato problemático, entretanto, é quando a dispersão prejudica o atendimento de necessidades que os próprios professores julgam imperativas, como aquelas relativas ao trabalho em sala de aula com os estudantes. A proposta de elaboração de um texto ou um instrumento de trabalho em torno da lógica, argumentação e conceito

¹³⁹ Quando recebi um convite para escrever um artigo sobre o congresso do qual eu, Klynamen, Margareth e Pedro participamos, em novembro de 2000, convidei Klynamen para escrevê-lo comigo, uma vez que ele havia feito diversas anotações interessantes sobre o encontro. O artigo foi publicado em uma revista internacional. Já Margareth fez, neste mesmo congresso, uma oficina sobre um trabalho realizado em sala de aula com os textos de Platão. Ainda em 2000, André deu uma palestra em um encontro no Rio de Janeiro. Em 2001, Sétimo deu uma palestra em um seminário do Colégio, organizado pela associação dos docentes, para tratar da reforma. A partir de 2002, Sétimo passou a participar de encontros, apresentando textos em que procura articular uma reflexão sobre a escola e o ensino de filosofia no nível médio.

exemplifica bem essa dificuldade. Como vimos, a atenção especial para com a dimensão da conceitualização é algo que aparece claramente já em maio de 2000, nas falas de Pedro e Régis. O fato de que todos os professores que vinham comparecendo às reuniões tenham aceito, a partir de abril de 2001, a proposta de elaborar um instrumento para pensar o conceito de conceito e questões de lógica e argumentação decorre do amadurecimento das discussões sobre a elaboração do programa.

Klynamen, Margareth, Régis, Sétimo e eu levamos subsídios: textos, verbetes, idéias. Algumas discussões foram extremamente animadas. Os professores pareciam estar aprendendo uns com os outros, uma vez que o assunto suscitava abordagens bastante diferenciadas e permitia uma troca intensa de idéias, comentários, esclarecimentos. A proposta tinha tudo para vingar, mas também ficou pelo meio do caminho. Eu estive envolvido na primeira discussão mais intensa sobre a questão da lógica. Logo no início da reunião do dia 10 de abril de 2001, Régis procurou indicar alguns aspectos importantes que ele identificava em um trabalho com a lógica voltado para o ensino. Régis parecia buscar na lógica formal um conjunto de noções que ajudasse os alunos a “ler o mundo”, com o objetivo de oferecer parâmetros para o ajuizamento que não caísse em algo meramente formal e externo (“o juizamento está no dia a dia (...), [não pode ser] uma exigência impertinente do pensamento” —DC, 10 de abril de 2001). Se contrapondo à proposta de trabalhar a lógica a partir de uma análise das falácias, Régis mencionou uma experiência em que, ao trabalhar um assunto polêmico com os estudantes —o aborto— para exercitar a argumentação, “...os alunos se perderam na argumentação (...), morderam a maçã pelo lado podre” (idem). Ainda que em possível concordância com os outros professores em aspectos mais gerais, Régis ancorava a discussão em uma concepção bem específica de lógica e em um objetivo do trabalho em sala de aula que explicitava divergências importantes.

Régis parecia trabalhar com ênfase no caráter mais formal da lógica, que surge, por exemplo, quando define o que é, para ele, um “conceito”: “conjunto de notas que especificam um conjunto de condições de pertencimento a uma classe” (idem). De minha parte, procurei argumentar que existem diferentes modos de se entender a lógica e que, para efeito do trabalho em sala com os estudantes, talvez valesse considerar aquelas questões em que a lógica mais se aproxima de problemas de aprendizado da linguagem,

de desenvolvimento da cognição, etc. Já Margareth defendeu o trabalho com falácias, que Régis considerava problemático, por fazer com que os alunos “mordessem a maçã pelo lado podre”:

Margareth — "se o aluno consegue identificar uma notícia falaciosa, eu não quero mais nada".

Régis — a identificação corre o risco de ser a mera capacidade de "encaixar [o argumento] numa taxonomia fixa". Régis se posiciona contra trabalhar com a mera "opinião" que "encerra uma questão".

Margareth defende uma "estratégia de dona de casa": uma opinião não vale, mas sim a defesa de um ponto de vista localizado, sua explicitação.

(idem)

Já André e Pedro trouxeram uma dimensão crítica, ao associar a lógica a um raciocínio calculador, às competências tecnológicas, ao poder e à dominação. No meio do caminho, outras divergências vão aparecendo. Margareth manifesta uma maior resistência à proposta como um todo:

Margareth — vemos os alunos uma vez por semana, 25 vezes ao ano, tirando provas, etc., alunos de 14 ou 15 anos... não é mais interessante trabalhar ética e política?

(DC, 24 de abril de 2001)

Mas a discussão continuou, algumas vezes com bastante entusiasmo. A própria Margareth parecia ter interesse no assunto, uma vez que havia nos apresentado, no começo do ano, uma proposta de um curso baseado em “séries argumentativas”, de onde constava a possibilidade de um trabalho conjunto com a matemática, com argumentos dedutivos e indutivos e os diagramas de Venn. Seja como for, os professores seguiram se dedicando à proposta em várias reuniões, até o dia 05 de junho de 2001. Depois disso, a lógica e o conceito somem da pauta, sem qualquer consideração adicional. Quando a proposta estava começando a ganhar consistência, ela foi simplesmente posta de lado. Minha impressão, nesse caso, é que um trabalho como esse adquire um ponto máximo de aproveitamento. Após esse ponto, as pessoas parecem não estar dispostas, até pelo volume de trabalho que já têm, a dar o passo necessário para uma maior sistematização e continuação do trabalho (como a criação de um grupo menor que se encarregasse de resumir e seleccionar aquilo que seria passível de ser transformado em texto para ser trabalhado com os alunos, por exemplo).

“rEsultadoS” e eFeitoS Da pEsquiSa.....

Quando não se trata de mera opinião, de comentário informal, não é fácil falar do trabalho dos outros. E também não é nada fácil avaliar o nosso próprio trabalho, em especial quando ele envolve, precisamente, um extenso acompanhamento do rico e multifacetado trabalho de um departamento de professores de filosofia. Mas é isso o que me resta fazer agora. Vou procurar relacionar de modo mais sistemático a questão da crítica a algumas das questões destacadas no presente capítulo, para depois, nas considerações finais, dimensionar a importância dessa pesquisa empírica na discussão, ensaiada nas primeiras partes da tese, sobre uma possível concepção crítica de ensino de filosofia. Neste capítulo, me limitei a indicar entradas possíveis para explorar o tema de um ensino crítico na visão dos professores. Uma dessas entradas é a dispersão identificada no trabalho dos professores.

Não se trata, aqui, de *julgar* a dispersão, a “responsabilidade” de cada um. Procurei apenas indicar caminhos possíveis para compreendê-la. Os professores eles mesmos estão conscientes dessa dispersão e têm suas próprias opiniões sobre suas causas e o seu significado na prática docente. Na medida do possível, também procurei captar essas opiniões e reproduzi-las no texto. O olhar externo é, entretanto, parte essencial da pesquisa. Do meu ponto de vista, a principal conclusão é a de que valeria a pena tentar explorar o quanto a dinâmica do trabalho no departamento deve às divergências nas concepções de filosofia e de ensino de filosofia dos professores. Obviamente que, dependendo do critério que se escolha, todos os professores são mais ou menos “críticos” e “responsáveis” pela dinâmica do departamento. A intuição fundamental, aqui, é que não faz sentido indicar “as” variáveis responsáveis pelo que há de positivo e de negativo naquela dinâmica, nem fantasiar receitas sobre como lidar melhor com a dispersão, como se uma pessoa de fora fosse capaz de vislumbrar algo que ela própria talvez tivesse dificuldade de pôr em prática. Por outro lado, até onde posso ver, a dinâmica das reuniões parece indicar que uma tentativa de seguir os meandros das divergências e convergências dos professores em torno da filosofia, do ensino de filosofia e da educação —

divergências e convergências que muitas vezes apenas se *manifestam* nos debates, no modo como vão se realizando os projetos, as tarefas, etc., mas que raramente são *tematizadas*—, poderia ajudar a criar as condições para a superação daqueles obstáculos que (ao contrário da estrutura administrativa do Colégio, das condições precárias, da falta de tempo, etc.) não podem ser atribuídos a causas externas. Se trata, fundamentalmente, de um caminho (de uma “intuição”) que, se é de fato correto, só pode tornar-se significativo pelo desejo e pela iniciativa dos próprios professores. Ele depende de um processo de ação e verbalização impossível de ser substituído por qualquer interpretação externa.

O “resultado” fundamental da pesquisa junto aos professores envolve uma consideração semelhante: a identificação de uma *postura crítica* com uma complexa estrutura de enfrentamentos e disposições, e não com qualquer conjunto determinado de idéias que pudesse servir para qualificar o trabalho docente, seja do ponto de vista dos próprios professores, seja de um ponto de vista externo, ainda que não os exclua. Afinal, que perspectiva crítica de ensino de filosofia podemos reconhecer a partir da reflexão dos próprios professores sobre a sua prática? Vimos que, durante o período da pesquisa, ela passou, fundamentalmente, por três eixos:¹⁴⁰ pela recusa dos discursos “salvíficos” e “sindicais”; pelo enfrentamento constante com uma estrutura escolar engessada e em luta pela sua sobrevivência; e, por fim, pelo investimento em um trabalho coletivo, marcado por um complexo jogo de variáveis. Disto resulta a idéia de que não é tanto o conteúdo das crenças dos professores o que está em questão (o que não quer dizer que não façam diferença!), mas antes a sua capacidade de reverter os embates que atravessam aqueles eixos em favor de um trabalho “responsável”, passível de ser denominado “crítico” pela mera constatação de que, para a maioria dos professores, este trabalho diz respeito à luta constante junto aos alunos pela potenciação da capacidade questionadora propiciada pela filosofia. Quanto a este objetivo mais geral, os professores parecem ser muito bem sucedidos em diversos aspectos, em especial no que diz respeito a potencialização de uma apropriação crítica da reforma no confronto com o Colégio e no trabalho com os alunos,

¹⁴⁰ É claro que outros eixos poderiam ser identificados e que os três eixos aqui apontados poderiam ser reformulados de diversas maneiras. Mas acredito que os registros trabalhados acima apontam, ao menos de modo aproximado, para a pertinência das questões que procurei resumir com esses eixos.

mas também na própria manutenção de um trabalho coletivo contínuo, ainda que os projetos sejam marcados por alto grau de descontinuidade.

Entretanto, uma maior potenciação do trabalho coletivo —do qual depende, em certa medida, ou em um sentido bem específico, o trabalho individual, uma vez que este está a todo tempo confrontado com a estrutura de funcionamento do Colégio e do departamento—, parece depender ainda da atenção de cada um para com as convergências e divergências que, no “miudinho”, possibilitam ou impedem a construção dos projetos do departamento. Isso envolve, como Sétimo me fez ver, um primeiro enfrentamento em torno daquilo que os professores reconhecem como o que de fato é realizado, o possível e o desejável. Para compreender melhor o peso dessa questão, ao meu ver fundamental para a qualificação de uma perspectiva crítica de ensino de filosofia advinda da reflexão dos professores sobre a própria prática, seria preciso acrescentar mais dois aspectos do trabalho coletivo dos professores. Esses aspectos foram deixados para o final porque podem ser melhor abordados a partir de considerações sobre a inserção de minha pesquisa no departamento e seus efeitos. São eles a natureza em grande medida informal das reuniões e o modo como os professores se posicionam frente ao *status* universitário em contraste com a identidade de professores do ensino médio.

Começando com o segundo aspecto, julguei apropriado, por exemplo, identificar uma distinção importante entre os professores “doutores” e os “mestres”. Ora, não me parece gratuito que tenham vindo de dois “professores doutores” as reações talvez mais enfáticas, se não mais significativas, a algumas de minhas participações nas reuniões. No caso de André, em alguns momentos, me vi constrangido ao vê-lo me colocando no lugar do especialista sobre uma ou outra questão que estava sendo debatida. Apesar de causar um efeito de “distanciamento brechtiano” interessante, esse tipo de intervenção sempre me pareceu bastante inadequado, como a criar subitamente uma hierarquia artificial entre mim e o resto. O caso de Sétimo foi semelhante, mas inverso. Por duas ou três vezes, ele reagiu a algo dito por mim com reprimendas a um discurso que ele julgou distanciado do “solo rugoso da sala de aula”. Como já foi dito, Sétimo é usualmente bastante enfático em suas intervenções, mas também uma pessoa bastante espirituosa.¹⁴¹ Como bom leitor

¹⁴¹ Sétimo sempre acolheu com muito entusiasmo a minha pesquisa e, como acabou ocorrendo com todos do departamento, criamos um laço afetivo que não apenas parece resistir a uma eventual e mais

de Espinoza, Nietzsche e Deleuze, ele sempre pareceu passar pelos momentos de tensão com um pé à frente, sem demonstrar guardar ressentimentos. De todo modo, nesses momentos, Sétimo parecia criar um distanciamento hierárquico ainda mais incômodo do que aquele causado por André. Ainda que não fosse essa a sua intenção, a tradução que fiz de suas reações a minhas intervenções, por uma ou duas vezes bem significativas, foi: “somos nós que estamos na fogueira, e o seu discurso de pedagogo não tem aqui qualquer valor”. O importante a notar, entretanto, é que esses conflitos se deram sempre em torno daqueles pontos que ressaltai acima, como a necessidade de uma atenção para com as convergências e divergências de concepções sobre o ensino de filosofia, o que pode ser exemplificado por uma passagem do diário de campo, no contexto da discussão sobre o programa:

André volta a falar da diversidade e da autonomia. "As tentativas de juntar nossas estratégias têm falhado". Ele contrapõe a isso o trocar aprendizagens, pedagogias e didáticas.

Coloquei a questão de que a possibilidade ou não de se construir conjuntamente um programa que pudesse responder à questão de Margareth (se o departamento quer ter ou não “uma cara”) envolve, explícita ou implicitamente, a discussão sobre o que cada um entende que deva ser filosofia no nível médio. Ressaltei a frase do André, de que as tentativas de construção de um projeto comum têm falhado sistematicamente.

Sétimo diz que não se pode afirmar que essas tentativas tenham sido falhas, porque elas se dão num contexto complexo, de condições precárias, etc. Ele pondera que a discussão existe e que está se consolidando recentemente e me responde dizendo que ela não se dá em termos de crenças mais ou menos bem elaboradas sobre o que *deve ser* o ensino de filosofia no nível médio, mas sobre *o que tem sido possível*.

(DC, 23 de novembro de 2000)

As anotações talvez não consigam transmitir o tom que Sétimo imprimiu à contraposição entre as esferas do possível e do ideal, desqualificando esta última de modo peremptório. Tomei um grande susto, mas procurei me explicar, o que acabou se transformando em uma espécie de apreciação sintética sobre o trabalho no departamento:

Insisti em que as concepções de programa que cada um traz carregam concepções do que *deva ser* o ensino de filosofia, e que explicitar isso, ao meu ver, seria bom para consolidar ainda mais a perspectiva de um projeto comum. Ressaltei que a avaliação das experiências em curso acaba ficando dispersa; que as discussões sobre currículo, avaliação, experiências, etc. acabam se

radical divergência sobre um determinado assunto, como, inclusive, possibilita que as divergências se explicitem de modo que haja uma real contribuição para a reflexão. Haveria que se deter, embora este não seja o momento, nas condições afetivas de uma pesquisa como essa, que vão além de uma mera “facilitação” do trabalho, porque dizem respeito também aos seus “resultados” ou “efeitos” (ver as *Considerações Finais*).

atropelando umas às outras. Que uma simples otimização de "gerenciamento" das reuniões talvez ajudasse a resolver isso (mencionei a lista que o próprio Sétimo fez para servir como uma espécie de "pauta" ou de projetos a serem levados adiante) [idem]

Embates como esse me ajudaram a reconhecer, simultaneamente, algumas premissas que me acompanhavam nas observações das reuniões e alguns problemas relativos à avaliação das potencialidades do trabalho coletivo do departamento. Neste caso, de uma questão bastante sensível, como a avaliação da pertinência ou não do debate em torno do que *deva ser* o ensino de filosofia, surge a questão do “mero gerenciamento” das reuniões. Estas, muitas vezes, transcorriam sem pauta e, o que é mais significativo, os professores nunca tinham se colocado a possibilidade de fazer registros do que acontecia nas reuniões. Como um efeito dessa e de outras intervenções semelhantes —efeito, posteriormente, qualificado como relativamente benéfico pelos professores—, se começou a fazer as atas das reuniões. Na verdade, a questão exigiria uma análise mais aprofundada, repleta que está de idas e vindas. Durante a entrevista coletiva, há um momento marcante em que os professores comentam a questão da ata das reuniões:

Klynamen — Essa coisa do caótico, do disperso, isso é legal, porque dá uma certa informalidade, uma certa tranquilidade para a reunião, mas eu acho que a gente poderia potencializar mais ali...

Pedro — Desde que não tenha ata.

Klynamen — Pois é, a coisa da ata só durou enquanto o Filipe estava lá. É bom que fique aqui registrado nos autos. Inclusive, ninguém sabe onde está aquela pasta...

André — Boa pergunta. Aquilo fica registrado para quem? Para o pesquisador? Porque a gente não recorre a essa memória.

Klynamen — A gente acabou não se utilizando daquilo, não se apropriando daquilo. Mas, enfim...
(Entrevista Coletiva, 26 de abril de 2003)

Sétimo está coberto de razão sobre o possível, mas me parece que o possível não exclui a tentativa de encontrar nas expectativas e nos ideais uma parte importante dos motivos que fazem com que as coisas sejam, afinal, como são. Vale dizer, abre-se aqui a dimensão de uma análise propriamente “ideológica” que, em meio aos professores de modo geral, parece estar relegada a um enésimo plano, enquanto uma perspectiva possível de autocompreensão das forças em debate que impõem, no “miudinho”, o ritmo do trabalho coletivo. Mas, ainda que as tensões possam ser explicitadas, através dessa perspectiva ou de qualquer outra, a questão parece ser, como está claro na citação acima,

“o que fazer com isso?” À consciência da dispersão soma-se a consciência de sua *gravidade* enquanto mecanismo de desmobilização do trabalho coletivo. O que parece estar por trás dessa questão, na verdade, é a pergunta uma vez formulada por Margareth: afinal, o departamento pretende ter “uma cara”? Ter uma cara depende, em grande medida, do modo como encaramos o espelho. Em termos da dimensão crítica do trabalho coletivo —vale dizer, enquanto trabalho que potencializa a produção de subsídios voltados para a prática docente—, parece que algo de muito importante se perde no possível. A potenciação da crítica e da autocrítica é uma dinâmica extremamente sensível, complexa e difícil de ser alcançada, seja pessoal ou coletivamente, uma vez que envolve um equilíbrio delicado entre o recuo e a ousadia (afinal, se a crítica visa, quando visa, à alteração ou correção do rumo, qual o significado de se corrigir um desvio insignificante?).

Não estou sugerindo que os professores sejam, “no fundo”, insensíveis a essas questões. A dificuldade é coletiva e independe, em certa medida, do posicionamento de cada um: a potenciação crítica do trabalho coletivo acaba deixando a desejar, como indica Klynamen na passagem acima citada. Minhas observações me levaram a identificar que o problema não se encontra no gerenciamento, na otimização do trabalho, ainda que esse pudesse ser um aliado importante, mas na dificuldade de se enfrentar aspectos mais “inefáveis” que permeiam as convergências e divergências entre os posicionamentos dos professores. A tarefa torna-se simultaneamente mais fácil e mais difícil quando as divergências se precipitam em conflitos inevitáveis. A seleção dos professores contratados, por exemplo, envolveu um debate significativo sobre os critérios adotados, onde estava em jogo aquilo que os professores consideravam essencial em um professor de filosofia do ensino médio. Para resumir uma longa história, houve a contraposição entre a “objetividade”, defendida por Régis e Klynamen, e o “jogo de cintura”, defendido por Margareth e Sétimo. Um professor acabou selecionado pelo critério da objetividade e se envolveu, mais tarde, em um sério conflito em torno da disciplina na escola. Um comentário de Margareth, realizado neste contexto, ganha uma dimensão importante: “a gente tem que lidar com os agentes estranhos em nossos próprios corpos” (DC, 22 de julho de 2001).

De certo modo, fui durante doze meses um “agente estranho” no corpo do departamento. Ou, melhor, só posso esperar que aquilo que existe de “estranho”, de estrangeiro, nesta sistematização parcial de nosso longo período de convivência possa servir de auxílio para que os professores potencializem criticamente o importante trabalho coletivo que eles vêm realizando de todo modo.