

Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem:

O ensino de filosofia e o Pibid-Filosofia – Unesp
Genivaldo de Souza Santos

Como citar: SANTOS, G. de S. Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem: O ensino de filosofia e o Pibid-Filosofia – Unesp. *In:* RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. **Percepções sobre o ensino de filosofia:** registros de um tempo e seus movimentos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p 337-358.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-191-1.337-358>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem: O ensino de filosofia e o Pibid-Filosofia – Unesp

Genivaldo de Souza SANTOS¹

Antes de tudo manifesto meu agradecimento pela oportunidade de colaborar neste movimento, materializado neste livro, que nos brinda com a oportunidade de revisitar memórias e textos, que já datam 10 anos (os mais antigos). Destaco com isso o caráter afetivo da minha contribuição, na medida em que as experiências relacionadas ao Pibid-Filosofia /Unesp, em que atuei entre os anos de 2010-2013, em suas conexões com as experiências formativas do ENFILO – Grupo de Estudo de Ensino de Filosofia², coordenado pelo Prof. Rodrigo Pelloso Gelamo, foram fundamentais em minha formação docente. O enfoque à época era a problematização da valorização excessiva do caráter pedagógico atribuído ao ensino de filosofia, garantido por certa formação que deslocaria o sentido filosófico do ensino de filosofia já na formação inicial, cuja lógica se estenderia para a prática pedagógica do futuro docente.

¹ IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Birigui/SP/Brasil/ genivaldo@ifsp.edu.br.

² Na época, o ENFILO era um dos grupos de estudos vinculados ao GEPEF – Grupo de Estudo e Pesquisa Filosofia e Educação, coordenado pelo Prof. Pedro Ângelo Pagni.

<https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-191-1.p337-358>

Nessa perspectiva, ensinar filosofia seria o equivalente a ensinar qualquer outra disciplina, como matemática ou história, sendo imprescindível, no entanto, estar municiado do método, cujo sentido reside na promessa de um caminho seguro, que desde os primórdios da modernidade tem apostado na busca de um método universal de ensino, que possa **ensinar tudo a todos** por meio da educação (*educare*) como transmissão de conhecimento, por meio da explicação. Sendo assim, passível de ser reduzido a fórmulas e sua posterior reprodução pelo/a aluno/a e que, supostamente serviria para todas as disciplinas. No entanto, ensinar filosofia ou ensinar a filosofar é o equivalente a ensinar matemática ou geografia? Ou haveria uma especificidade que lhe é própria, cujo ensino deve permanecer atento?

Nesse contexto de valorização do caráter filosófico do ensino de filosofia, os/as estudantes da licenciatura em Filosofia da UNESP/Marília também se mobilizaram, reivindicando um lugar para o ensino de filosofia entre as disciplinas ofertadas pelo curso de licenciatura em Filosofia/UNESP, até então ausente. Foram vivamente animados/as pelo saudoso professor Antônio Trajano de Menezes Arruda, para quem a prática do ensino de filosofia era atravessada pela experiência do filosofar. Não sem nostalgia, vale lembrar as suas aulas acerca dos problemas filosóficos sob as árvores do campus, que tanto chamavam a atenção da comunidade acadêmica.

No bojo dessas vivências e experiências³, orientadas pela ideia de que o conhecimento experiencial constitui um elemento

³ Que se desenvolveram concomitantemente à escrita da tese doutoral acerca da relação professor-aluno e da importância da atenção nesta relação. Cf. SANTOS, G. S. A

fundamental no processo de formação inicial dos/as futuros/as docentes, que o Pibid-Filosofia/Unesp foi desenvolvido. Sendo que a presença do/da bolsista ampliou a clássica relação pedagógica professor-aluno, alargando-a para uma relação triádica, que além do Eu e do Outro, incluía também o Ele/Ela, encarnada na figura do/a licenciando/a em filosofia da UNESP/Marília, em sala de aula. Assim a demanda por **ensinar algo a alguém**, presente na relação professor-aluno, passou a ser **ensinar algo a alguém para que ele/ela também ensine**, ampliando a relação para **professor/a- futuro professor/a (licenciando/a) –aluno/a**⁴.

O caráter experiencial e a diversidade relacional certamente estão entre as contribuições do PIBID⁵ na formação inicial de professores/as, possível a partir da interação com as práticas de ensino desenvolvidas na escola parceira, ao participarem ativamente do processo de elaboração-execução-avaliação das aulas de filosofia, no contexto dos dilemas da escola pública, num movimento entre a

importância da atenção na relação professor-aluno no contexto tecnocientífico. 2012. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília, 2012.

⁴ O professor supervisor no PIBID é uma figura na estrutura pedagógica-formativa do PIBID cujas funções são desenvolvidas pelo/a professor/a vinculada a uma escola parceira do programa, dentre elas, destacamos sua função co-formadora dos/das licenciandos/as, futuros docentes, cuja base é conhecimento experiencial acumulado por ele/ela no *chão da escola*.

⁵ O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência é um programa do MEC (Ministério da Educação Brasileiro) gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e, à época (visto que o programa passou por mudanças que não são tomadas em consideração nesse texto), tinha como uma das principais características a formação de parcerias entre universidades e escolas das redes públicas de ensino, prevendo o pagamento de bolsas para alunos de licenciaturas (bolsistas), para professores das escolas parceiras (professores supervisores) e para professores da universidade (coordenadores) visando estimular a formação de novos professores para atuarem na rede oficial de ensino, comportando também o aprimoramento da formação continuada dos professores que já atuavam na referida rede de ensino.

universidade (Grupo de estudo Ensino de Filosofia - Enfilo) e escola pública, incluindo a pesquisa teórico-bibliográfica acerca do ensino de filosofia e de suas questões, a preparação das aulas da semana, a execução das aulas na escola parceira, posteriormente a socialização e avaliação realizada pelo grupo e por fim, o fechamento do ciclo, quando as questões acerca do ensino de filosofia emergiam e eram problematizadas e analisadas à luz dos conceitos filosóficos e da prática docente.

Como quando sentimos um cheio que nos remete a certas situações específicas, a experiência formativa do PIBID-Filosofia remete, no contexto da minha vivência formativa, a três textos marcantes: *E-ducar o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre*, de Jan Masschelein (2008), *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière (2002) e *O diário de Escola*, de Daniel Pennac (2007) com os quais quero manter um diálogo a fim de problematizar o ensino de filosofia e suas questões e ao fazer isso tornar problemática minha relação com a filosofia, especialmente por envolver a formação do Outro e do Outro do Outro.

Destaco que o presente texto é entretecido de Amanda, de Vandeí, de Rodrigo, e também de Jeuséte, Éliton, Augusto, Kátia, e de Felipe, sem esquecer da Sara, da Silmara, do Tiago e do João Francisco, e também de Marielle, Laura, de Leonardo, Guilherme e Theo, como uma peça de *Pachwork*, cuja diversidade comporta um sentido, uma paradoxalmente surgida de retalhos.

Lições de um Mestre Ignorante

Peça central na problematização do ensino de filosofia, a narrativa de Jacques Rancière (2002), *O mestre ignorante*, nos foi oferecida como um convite para problematizarmos o caráter representacional do ensino de filosofia, que cada vez mais mostra sua defasagem em relação aos desafios contemporâneos da educação, os quais nos parece exigir uma relação outra entre experiência, representação e verdade.

Tornando-se uma espécie de clássico entre os pesquisadores/pesquisadoras, professores e professoras que realizam críticas aos métodos tradicionais de ensino, em geral sustentados pela *Ordem da explicação*, sempre é bom lembrar as lições do professor Joseph Jacotot, narradas pelo filósofo francês Jacques Rancière, que mais parecem contos pedagógicos, com destaque para uma certa aura de encanto nas experiências do professor Jacotot. Entretanto, a história da educação francesa conta com seu legado teórico e político, destacando-se como um militante político da causa da educação do Século XIX:

[...] foi oficial dos exércitos da jovem república. Em Dijon, após ser nomeado professor de Literatura Clássica, desempenhou sucessivamente as cátedras de Métodos das Ciências, Idiomas Antigos, Matemáticas Superiores, Legislação Romana, Matemáticas Puras e Transcendentes e Direito, e ainda, piano e violão. Em 1815, chegou a ser eleito deputado e por ocasião da Segunda Restauração e com a queda final de Napoleão, no mesmo ano, viu-se obrigado a deixar a França. Exilado nos Países Baixos, ensinou privadamente em Mons e em Bruxelas.

Em 1818, obtive o cargo de professor na Universidade de Louvain (VALVERDE, 2005, p. 8) para lecionar Francês e Literatura, época de sua aventura intelectual (RANCIÈRE, 2005) (PERRELA, 2011, p. 2).

De acordo com Valverde (2005, p. 2011), as ideias e experiências de Jacotot foram propagadas com a criação da sociedade pedagógica *panécastique* (traduzido como *tudo está em tudo*) e de dois jornais, *Journal de Philosophie Panécastique* e o *Journal de L'Émancipation Intellectuelle*. Nasceu em Dijon, no mês de março de 1770 e morreu em Paris, em 1840 aos 70 anos, nos deixando um legado que ainda tem muito a nos dizer, provocando ainda hoje o pensamento a fim de problematizarmos nossas práticas docentes e seus interesses embrutecedores ou emancipadores.

Rancière (2002) apresenta a experiência pedagógica de Jacotot como uma **aventura intelectual**, ocorrida no seu exílio nos Países Baixos, ao defrontar-se com um enorme desafio: ensinar língua e literatura francesa para um grupo de alunos, em sua maioria holandeses, numa condição em que nem os aprendizes dominavam o idioma falado pelo mestre (francês), nem o mestre dominava a língua holandesa (flamengo). Em suma, como estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem, sem uma língua comum, que torna possível a comunicação entre mestre e aprendizes?

Ao aceitar o desafio, **o acaso** colocou nas mãos do professor Jacotot uma edição bilíngue (holandês e francês) do livro *Telêmaco*, de *Fénelon*, publicado em Bruxelas. Por meio de um intérprete, propôs aos alunos/as que se valessem da leitura do *Telêmaco* e, amparados na tradução holandesa, procurassem aprender o francês.

Depois de certo tempo, esperando resultados medíocres, para sua surpresa, percebeu que o grupo de alunos obteve excelentes resultados.

Esta situação provocada pelo acaso mostrou ao Professor Jacotot a possibilidade de ensinar até o que não se sabe, pois, as pessoas nascem com igual condição de inteligência e que o fato de esta ser mais ou menos estimulada, “[...] *associado ao grau de atenção do aluno*, define o seu êxito em aprender. Desenvolvida a sua vontade em verificá-la, o aluno será capaz de aprender qualquer coisa” (PERRELA, 2011, p. 3, grifos nossos)⁶.

A impossibilidade de explicação ensinou uma lição ao professor Jacotot, de que a própria explicação fundaria a distância entre o mestre e o aluno em relação ao conhecimento, ao mesmo tempo em que é apresentada como a solução que irá suprimir a lacuna criada por ela mesma, preenchendo a distância entre o saber do mestre e a ignorância do aluno/a: inteligências desiguais que serão igualadas ao final do processo graças a arte da explicação.

Impedido de fazer uso da **lógica da explicação** para ensinar a língua francesa ao grupo de alunos holandeses, que desconhecia a língua do mestre, o recurso utilizado por Jacotot foi a **apresentação** de um livro, de um objeto material que serviu de ponto em comum que desafiava a inteligência de ambos, mestre e alunos, e dispensava a explicação. Os resultados desta aventura intelectual possibilitaram a generalização de alguns princípios que nos ajudam a compreender

⁶ Qualquer um pode aprender por si, “[...] utilizando o que sabe, observando o que está a sua frente, dizendo o que viu, verificando o que disseram” (RANCIÈRE, 2005; DOUAILLER, 2003 *apud* PERRELA, 2011, p. 3).

e diferenciar uma **educação embrutecedora da emancipadora**. O mestre explicador embrutece, não emancipa.

Subjacente à aposta do professor Jacotot na inteligência do seus/suas alunos/as há um profundo reconhecimento de suas alteridades e uma confiança na inteligência do Outro, enquanto Outro, sem um enquadramento ontológico que transforma a inteligência do/a aluno/a em um anexo ou uma colônia da inteligência do/a professor/professora.

Deslocando a centralidade da explicação do professor, o objeto passaria a ser disponível também para a/o aluno/a, transformando sua condição de um dependente do olhar/inteligência do/a professor/a, ou seja, de sua explicação, para a de alguém que exerce, dentro do círculo de potência, sua própria inteligência. Tendo acesso ao objeto, ambos podem compartilhar a visão/conhecimento de algo/objeto comum e com isso podem estabelecer uma relação de inteligências em pé de igualdade, desde o início e não apenas ao final.

Ao oferecer o objeto à/ao inteligência/olhar do/a aluno/a, o mestre subtrai-se de sua função explicadora, mediador/a ou intérprete do objeto de conhecimento face ao/a aluno/a, para colocar-se ao lado do/a aluno/a, desafiado/a, junto ao mestre, ante o objeto/problema. Neste movimento há um reconhecimento alteritário que justapõe a inteligência do/a aluno/a, antes relegada à subalternidade e a dependência por meio da ordem explicadora, e que restituída de sua dignidade, pode ocupar o mesmo solo que se move a inteligência do/a mestre.

Ao oferecer o *Mestre Ignorante* para o grupo de pesquisadores do ENFILO e para os bolsistas do PIBID-Filosofia, o professor Rodrigo subtraiu-se da lógica explicadora e nos convidou a olhar para o problema e aprender com ele: Como ensinar filosofia de modo filosófico – e não de **modo pedagógico**⁷ tão somente? Assim procedendo, o objeto tornou-se evidente para nós, estava sob nossa vista, não era mais controlado/reduzido pela explicação do mestre e seguindo as lições do professor Jacotot, para quem “o aluno deve *ver tudo* por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: *o que vês? O que pensas disso? O que fazes com isso?* E assim até o infinito. Mas esse infinito não é mais segredo do mestre, é marcha do aluno” (RANCIÈRE, 2002, p. 44, grifos nossos). Em marcha nos colocamos, por caminhos diversos e o que (em que) nos tornamos?

Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem

Oferecer, apresentar, apontar ou indicar algo no mundo para o Outro é muito diferente de representá-lo ou explicá-lo e sua diferença está na ordem da força e da intensidade, assim nos lembra o filósofo da educação Jan Masschelein (2008), que em referência a Benjamin (2013), nos lembra a diferença entre voar sobre a estrada⁸

⁷ Preocupado com o conteúdo/método/avaliação, tão somente.

⁸ A força de uma estrada do campo é diferente quando caminhamos por ela e quando voamos sobre ela num avião. Da mesma forma, a força de um texto quando lido é diferente de sua força quando copiado. Quem voa vê apenas o modo como a estrada penetra pela paisagem, como ela se desdobra de acordo com as leis da paisagem ao seu redor. Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem, e como, da mesma paisagem que

e percorrê-la à pé. Isso porque quem percorre a estrada a pé vê as clareiras, os vales, as encostas, as encruzilhadas e os dramas de uma trilha, quem voa sobre ela apenas vê, tem uma ideia ou uma representação dos seus contornos.

O texto de Masschelein (2008) veio como uma provocação e como uma resposta outra acerca das possibilidades do ensino filosófico de filosofia, quando o autor propõe uma *pedagogia pobre* sustentada na *e-ducação do olhar* por meio da atenção. Para Masschelein (2008) a *E-ducação* (*educere*) difere do sentido conferido a *educare*, pois se este visa transmitir, aquele busca trazer para fora, quer mostrar e apontar. Pobre porque livre de metodologias ricas, de objetivos e de recursos que visam facilitar e garantir uma determinada aprendizagem, livrando-a dos perigos inerentes às trilhas que cortam a floresta, isto é, das possibilidades que se abrem a inteligência do/a aluno/a quando exposta ao objeto de conhecimento diretamente. Pobre também porque não visa nenhum domínio a ser conquistado ou protegido.

A *pesquisa e-educacional crítica* proposta por Masschelein (2008) prescinde de **intenção**, que sempre nos oferece uma visão ou um projeto, mas visa abrir os olhos para ver, requerendo, no entanto, **atenção**. Tal proposta, para além/aquém do reconhecimento de outros pontos de vista ou do reconhecimento da parcialidade do

para quem voa é apenas uma planície aberta, ela desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas a cada curva como um comandante posicionando soldados numa frente de batalha. É somente o texto copiado que comanda, assim, a alma de quem se ocupa dele, ao passo que o mero leitor jamais chega a descobrir os novos aspectos de seu interior que são abertos pelo texto, a estrada corta ao meio a floresta que vai constantemente se fechando atrás dela: porque o leitor segue o movimento de sua mente no voo livre da imaginação, enquanto quem copia submete a mente ao seu comando (BENJAMIM, 2013, p. 14).

nosso próprio olhar, busca a emancipação do próprio olhar, a tal ponto que se possa reconhecer o ponto cego contido na própria evidência.

Quando o professor Jacotot oferece o livro *Fénelon* para seus alunos/as, tira do centro da relação sua interpretação do livro (explicação) para que os próprios alunos/as possam ter suas próprias interpretações, ao exercitarem suas inteligências acerca do objeto comum: observando, tentando, errando, verificando o erro, observando e tentando novamente. Em outras palavras, percorre-se a estrada que corta a floresta, sente-se o cheiro da mata, são avistadas as clareiras e precipícios, avança-se, a floresta se fecha conforme a estrada é percorrida, o cansaço se apresenta, é preciso parar, descansados é preciso continuar, não há controle, há um caminho a percorrer e não é possível delegar a outrem.

Em contraposição, voar sobre a estrada revela a ascendência do sujeito do conhecimento em relação objeto. De cima, pode-se ver, abstraído da materialidade, a superfície da estrada e os pontos cartesianos possíveis de serem traçados e a proteção/controlado do sujeito em relação ao objeto se impõem. Os riscos inerentes à experiência são anulados. Em sua explicação, o mestre explicador voa sobre a estrada e oferece/impõe uma visão aos seus/suas alunos/as a partir de cima, dando origem e se apresentando como solução da incapacidade daquele/a que necessita da explicação para que compreenda.

Uma das consequências deste movimento é a subalternização da inteligência da/o aluna/o, que aprisionada na **ordem da representação**, que sobrevoa a estrada e percebe seus contornos do alto, o/a mantém resguardado/a das transformações

inerentes ao ato de caminhar por dentro da floresta, em que a mudança relativa ao objeto/estrada também afeta ao sujeito: vulnerável e exposto, ainda não imunizado pelas certezas da metodologia ou dos recursos, nem o representante de um domínio ou de um reino a ser conquistado/preservado, mas que se deixa atravessar pelas experiências, pelo fora do pensamento, pela força da estrada que convoca a caminhada.

Diário de escola.

Como nos constituímos professores e professoras? Eis aí uma questão bem interessante, atual e carregada de muita sensibilidade, mas que em geral fica sem resposta porque implica em um processo de autoexame e que requer uma disponibilidade para certa dose de *ex-posição*⁹ e para a vulnerabilidade, no limite, disponibilidade para o encontro com um corpo que sofre, para o encontro com a dor. Assim é constituída a narrativa do Professor Daniel Pennac quando realiza este autoexame, nos convidando, professores/as, para realizar o mesmo.¹⁰

⁹ Ex-posição no sentido conferido por Masschelein (2008), sair de uma determinada posição, mover-se e caminhar.

¹⁰ “Eu iria mais longe, seria preciso perguntar aos aprendizes de professor as razões por que se consagraram a tal matéria mais do que a outra. Por que ensinar inglês e não matemática ou história? Por preferência? Então, que eles fossem escavar do lado das matérias que não preferiram! Que se lembrassem de suas fraquezas em física, de sua nulidade em filosofia, de suas falsas desculpas em ginástica! Enfim, é preciso que aqueles que pretendem ensinar tenham uma visão clara de sua própria escolaridade. Que eles sintam um pouco o estado da ignorância se querem ter alguma possibilidade de nos fazer dar certo!” (PENNAC, 2007, p. 232).

A dor de não aprender, o sentimento produzido pelo fracasso escolar, o **luto da escola**, uma espécie de invariável que acompanha a trajetória da instituição escolar, do passado até os dias de hoje. É sobre esse lamento que escreve o professor Daniel Pennac, agora, um renomado professor da língua francesa, escritor de livros, formador de opinião, cujo passado não pode ser evocado sem este sentimento de dor.¹¹

Chagrin d'école é o título em francês de sua mais conhecida obra, cuja tradução livre nos aproxima da intenção do autor, que é dar voz ao **luto da escola**, embora no Brasil, a tradução tenha oferecido para o/a leitor/a o título *Diário de Escola*. Nela, difícil não se comover com a narrativa da transformação do **aluno lerdo** ou do **mau aluno** em professor, em mestre, que agora tem muito a dizer sobre este **não dito** escolar, sobre isto que a instituição procura esconder.

Então, eu era um mau aluno. A cada final de tarde de minha infância, eu voltava para casa perseguido pela escola. Meus boletins contavam a reprovação dos meus mestres. Quando não era o último da turma, eu era o penúltimo (Champanhe!)

¹¹ Diz Pennac (2007): “Nós ouvimos esses espertos, nos salões, nas entrevistas, apresentar seus dissabores escolares como altos feitos de resistência. Não acredito nessas palavras, a mesmo que eu perceba nelas o fundo de som de uma dor. Porque, se nos curamos da lerdeza, não se cicatrizam jamais as feridas que ela nos inflingiu. Uma infância assim não era engraçada, e lembrá-la também não é. Impossível contar vantagem. É como se um antigo asmático se vangloriasse de ter mil vezes sentido que ia morrer de sufocação! Do mesmo modo, o lerdo que dá verto não deseja que o lamentem, quer esquecer, é tudo, não pensar mais nessa vergonha. Além do mais, ele sabe, no fundo de si mesmo, que poderia muito bem não ter saído daquela situação. Afinal, os lerdos perdidos na vida são os mais numerosos. Eu sempre tive o sentimento de ser um sobrevivente” (PENNAC, 2007, p. 82).

Fechado primeiro para a aritmética e logo em seguida para a matemática, profundamente disortográfico, resistente à memorização de datas e à localização dos lugares geográficos, inapto pra a aprendizagem de línguas estrangeiras, com reputação de preguiçoso (lições não aprendidas, trabalho não feito), eu levava para casa resultados lamentáveis que não eram compensados com a música nem com o esporte, aliás com nenhuma atividade paraescolar (PENNAC, 2007, p. 15).

Embora possamos fazer uso de conjecturas sociológicas ou psicológicas, o autor define seu passado discente como a de um **puro lerdo**, dado sua ótima condição social, econômica, política e familiar, que impede o uso de tais recursos: filho da burguesia de Estado, saído de uma família afetuosa, sem conflitos, cercado de adultos responsáveis que o ajudavam nos deveres, pai politécnico, mãe em casa, nada de divórcio, nem alcoolismo, sem temperamento forte ou taras hereditárias, três irmãos na faculdade, alimentação sadia, ritmo familiar regular, biblioteca em casa “[...] pintura até os impressionistas, poesia até Mallarmé, música até Debussy, romances russos, o inevitável período Teilhard de Chardin, Joyce e Cioran por toda a audácia [...] *E, no entanto, um lerdo*” (PENNAC, 2007, p. 21, grifos nossos).

Mas o que levou o mau aluno, o aluno lerdo a conseguir sair do seu **coma escolar**, a superar o luto e caminhar, posteriormente conquistado um mestrado e superando o difícil processo de habilitação ao magistério francês e por fim, realizar-se como um escritor renomado de livros? Dentre os elementos da narrativa de Pennac (2007), destacamos a figura de algumas professores/as,

dentre eles/elas o de Filosofia, um dos seus salvadores¹² do seu fracasso escolar.¹³

Além do professor de Filosofia, o ainda jovem Pennachioni encontrou mais três outros salvadores: um professor de matemática, **que era** a matemática, um professor de História, **encarnação da própria história** e o professor de francês, seu primeiro salvador: “Esses quatro mestres me salvaram de mim mesmo” (PENNAC, 2007, p. 78). E de que eram feitas essas horas que prendiam tanto a atenção do **aluno lerdo**, a ponto de provocar essa reviravolta na postura do **mau aluno**, com o poder de transformá-lo em um aluno dedicado e atento?

Esclarece Pennac (2007) que essas horas eram constituídas “Essencialmente da matéria que o professor Bal nos ensinava e *da qual ele parecia habitado*, o que fazia dele um ser curiosamente vivo, calmo e bom. Estranha bondade, nascida do conhecimento em si, desejo *de partilhar conosco a “matéria” que alegrava seu espírito* e que não podia conceber que nos fosse repulsiva, ou simplesmente estranha. O professor de matemática, Bal, “[...] *era formado de sua matéria e de seus alunos*” (PENNAC, 2007, p. 205, grifos nossos).

¹² “[...] a imagem do gesto que salva do afogamento, o punho que empurra você para cima, apesar de suas gesticulações de suicida, essa imagem bruta de vida da mão agarrando solidamente a gola de um casaco é a primeira que vem quando penso neles” (PENNAC, 2007, p. 208).

¹³ “Então veio o meu primeiro salvador. Um professor de francês. Na nona série. Espantado, sem dúvida, com a minha aptidão para dar brilho às desculpas sempre mais inventivas por todas as minhas lições não aprendidas ou meus deveres não feitos, ele decidiu e dispensar das dissertações para me encomendar um romance. [...] Não creio que tenha feito nenhum progresso no que quer que fosse naquele ano, mas, *pela primeira vez na minha escolaridade, um professor me dava uma posição; eu existia, escolarmente falando, aos olhos de alguém, como um indivíduo que tinha uma linha a seguir e que garantia a situação no tempo*” (PENNAC, 2007, p. 75-76, grifos nossos).

Ao entrarem em sua aula, Pennac e a companhia de alunos lerdos ficavam “[..] como que santificados pela nossa imersão na matemática, e, passada a hora, cada um de nós se refazia como *mathematikos!*” (PENNAC, 2007, p. 205).

O que tinham estes/estas professores/as que os/as diferenciavam dos/das demais? “[...] eram apenas habitados pela *paixão comunicativa de suas matérias*, armados dessa paixão eles foram me buscar no fundo do meu desencorajamento e só me largaram uma vez que eu *tive meus dois pés bem plantados nos seus cursos*, o que se revelou a antecâmara da minha vida¹⁴” (PENNAC, 2007, p.207, grifos nossos).

Esses três professores só tinham um ponto em comum, de acordo com Pennac (2007): eles nunca renunciavam. *Eles não se deixavam levar pelas nossas confissões de ignorância*. “**Na sua presença** – suas matérias – eu nascia para mim mesmo: um eu matemático, se posso dizer, um eu historiador, um eu filósofo, um eu que, no espaço de uma hora, *me esquecia um pouco, me colocava entre parênteses, me desembaraçava do eu que, até o encontro desses mestres, me tinha impedido de me sentir verdadeiramente lá*” (PENNAC, 2007, p. 207, grifos nossos).

¹⁴ “No mais, não se podem imaginar professores mais diferentes: o professor Bal, tão calmo e sorridente, um Buda matemático; a professora Gi, ao contrário, um tronco de ar, como se diz na minha vila, um tornado que nos arrancava da nossa ganga de preguiça para nos carregar consigo pelos cursos tumultuosos da história, enquanto o professor S., filósofo cético e de ponta (nariz pontudo, chapéu pontudo, ventre pontudo), imóvel e perspicaz, me deixava, ao cair da noite, com questões fervilhantes, que me queimavam para encontrar as respostas” (PENNAC, 2007, p. 207).

Perder-se para encontrar-se, errar para chegar ao caminho constitui esse movimento paradoxal da experiência que na presença do professor, face ao comum; perde-se uma ideia cristalizada de si (de mau aluno, por exemplo) para nascer um novo “eu”, fruto da experiência, composto da própria matéria aprendida e praticada, dentro de um círculo de potência. Isso o jovem Pennachioni aprendeu. Aprendeu uma relação e admirava a relação com o conhecimento que seus/suas professores/as emancipadores/as o ensinavam, muito embora talvez sem perceberem.

Enfim,

Na função de incomodar e problematizar, lembrando Sócrates quando se compara ao mosquito que incomoda aos atenienses, nosso querido professor Rodrigo Gelamo sempre insistiu nas reuniões do ENFILO, que congregava também o grupo de bolsistas do PIBID-Filosofia, na tensão presente no seio do ensino de filosofia: da relação de problematização/transformação de si e do mundo, inescapável ao fazer filosófico. Afinal, não é isso que faz um filósofo quando seu ofício é ensinar filosofia? (GELAMO, 2009). Isto é, de ensinar, com sua própria vida, com seus gestos e atitudes o caráter relacional do aprendizado em filosofia. Ensina-se e aprende-se uma relação.

Especificamente, acerca do ensino de filosofia, certamente a historiografia filosófica pode ser apresentada como uma fonte para comentários, interpretações e explicações. Em todo caso, será que podemos afirmar que transmitir uma informação da história da filosofia ou uma explicação acerca de um conceito a fim de que seja compreendido significam ensinar *a* filosofia ou filosofar? De outro

modo, a experiência do filosofar se esgotaria na explicação da história do pensamento Ocidental?

Trazer para fora, indicar e mostrar revelam o sentido educativo (*educere*) em que o ensino e a aprendizagem estão em movimento e requerem atenção na forma de uma educação do olhar. A tensão é mantida e os passos a serem dados ainda são incertos, em uma estrada que convoca a caminhada, dada sua força. Tensão ausente no ensino representacional, que sobrevoa, e que é dependente da ordem explicadora. Nesta diferença de força éramos convidados/as a habitar – e problematizar - em toda reunião do Enfiló, pelo Professor Rodrigo.

Ainda sobre a relação entre atenção e presença, outro aspecto invocado por Pennac (2007) para diferenciar os professores que o emanciparam dos que o embruteceram está relacionado a uma certa sabedoria prática desses/as mestres/as, que reconheciam que seus “maus alunos” (alunos considerados sem futuro) nunca chegam sozinhos às instituições de ensino. Como uma cebola, camadas de desgosto são encobertas com camadas de medo, preocupação, rancor, raiva, vontades não satisfeitas, renúncias furiosas, acumuladas no fundo de um passado vergonhoso, um presente ameaçador, um futuro condenado.

Pennac (2007) solicita de nós, professores e professoras, que olhemos para nossos/as alunos/as, para ver: “[...] como eles chegam, seus corpos em formação e suas famílias dentro das mochilas e a aula não pode verdadeiramente começar antes que o fardo seja depositado no chão e que a cebola seja descascada”. Difícil de explicar isso, mas de modo prático “[...] um só olhar às vezes é suficiente, uma frase de simpatia, uma palavra de adulto confiante,

clara e estável, para dissolver as tristezas, tornar mais leves esses espíritos, instá-los num presente rigorosamente indicativo” (PENNAC, 2007, p. 55).

Exercitar-se é o que ele nos propõe, exercitar um olhar atento e uma postura atenta em relação ao tempo da experiência, enquanto ela dura, no presente, que acontece aqui e agora:

Seria necessário inventar um tempo particular para a aprendizagem. O *presente da encarnação*, por exemplo. Eu estou aqui nesta sala de aula e eu entendo, enfim. É isso! Meu cérebro está difuso no meu corpo: *isto se encarna*. Quando não é o caso, quando não entendo nada, me desagrego ali mesmo, me desintegro no tempo que não passa, viro poeira e ao menor sopro me disperso. Acontece, porém, que, para o conhecimento ter chance de se encarnar no presente de uma aula, é preciso parar de brandir o passado como uma vergonha e o futuro como um castigo (PENNAC, 2007. P. 56).

Em seu livro *Produção de presença*, Hans Ulrich Gumbrecht nos convida a lutar contra a tendência da cultura contemporânea de abandonar, e até esquecer, a possibilidade de uma relação com o mundo fundada na presença. Ele defende a possibilidade de nos relacionar com as coisas do mundo, oscilando entre **efeitos de presença e efeitos de sentido**, nos alertando, porém, que somente os **efeitos de presença** apelam aos sentidos corporais, pois sua dinâmica “[...] não têm nada a ver com *imaginar o que se passa no pensamento de outra pessoa*” (GUMBRECHT, 2010, p. 15, grifos nossos).

Neste sentido, está suficientemente claro para nós, professores/as, de que as dinâmicas pedagógicas (ministrar aulas, por

exemplo, ou acolher aos/as alunos/as à porta) não é tão somente “troca de informação”, **produção de sentido**, mas também **produção de presença?**

Do ponto de vista da experiência profissional em sala de aula, alguns estudos¹⁵ caracterizam como um “choque de realidade” a vivência dos novos docentes ao iniciarem sua atuação, que no limite os/as levam a abandonar a docência ainda no início da profissão. Isto ocorreria porque a formação oferecida pelos institutos de formação de professores/as estaria distante da experiência concreta da atuação do docente em sala de aula, ao não evidenciar os variados elementos que compõe o jogo pedagógico, tão importante quanto o planejamento da aula, a organização da sequência didática e avaliação dos resultados.

Um choque intensificado no Brasil, dada à estrutura ainda precária dos sistemas de ensino que não conseguem promover a formação adequada, cujos efeitos colaterais colaboram no desgaste da relação professor-aluno e, conseqüentemente, num processo de **produção de ausências**, que na maior parte dos casos inviabiliza as relações de ensino e de aprendizagem. Sem dúvida, o choque apontado pela pesquisa educacional encontrou resposta nesta potente associação entre formação inicial (Unesp), experiência em sala de aula (Pibid/Escola parceira) e pesquisa (ENFILO), cujo agradecimento quero explicitar, de modo especial aos companheiros/as de jornada, pela vida e pela força partilhadas que nos tornam caminhantes de uma estrada (in)comum.

¹⁵ Cf. MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 09, p. 51-75, 1998.

Referências

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. Trad. Ed. João Barrento. São Paulo: Autêntica, 2013.

GELAMO, RP. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 178 p. ISBN 978-85-98605-95-1. Available from SciELO Books.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 09, p. 51-75, 1998.

MASSSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**. p. 35-48, n. 33, v. 1, jan./jun. 2008.

PENNAC, Daniel. **Diário de Escola**. Trad. Leny Werneck. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2007.

PERRELA, Cileda dos Santos Sant'Anna. **Joseph Jacotot**: contribuição para a reflexão acerca do conselho de escola. Apresentado na ANPAE, 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabal>

hosCompletos/comunicacoesRelatos/0099.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Autêntica: Belo Horizonte, 2002. Coleção experiência e sentido.

SANTOS, Genivaldo de Souza. **A importância da atenção na relação professor-aluno no contexto tecnocientífico**. 2012. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília, 2012.

SKLIAR, Carlos. Jacotot-Rancière ou a dissonância de uma pedagogia (felizmente) pessimista. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 229-240, abr. 2003.

TELLO, César. Ensayo crítico sobre el maestro ignorante de J. Rancière. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 34/5, p. 1-18, 2005.

VALVERDE, Antonio José Romera. Autodidatismo e filosofia: desejo de conhecer. **Margem**, São Paulo, v. 21, p. 33-46, 2005.