

# A PERGUNTA FILOSÓFICA COMO COMPONENTE ESSENCIAL DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DE PROFESSORES

THE PHILOSOPHICAL QUESTIONING AS AN ESSENTIAL  
COMPONENT IN TEACHERS TRAINING

**Terezinha Azerêdo Rios**

GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação  
de Educadores – FE/USP – São Paulo – Brasil  
Universidade Pedagógica – Maputo – Moçambique  
[te.rios@terra.com.br](mailto:te.rios@terra.com.br)

**RESUMO:** Este trabalho tem o propósito de provocar uma reflexão sobre a importância da atitude questionadora, própria da filosofia, indagando sobre seu papel na formação inicial e continuada de professores. No contexto contemporâneo, anda-se cada vez mais em busca de respostas imediatas aos desafios que se enfrentam no campo da educação. Se identificarmos a filosofia como o espaço da pergunta, da busca do sentido da realidade, como instrumento de articulação teoria-prática, seremos levados a problematizar os caminhos fáceis e sedutores, as respostas prontas, e afirmar o gesto filosófico como elemento fundamental na constituição do ser do professor, imprescindível, portanto, na sua formação, articulado aos demais saberes que se entrecruzam nesse processo.

**Palavras-chave:** Filosofia. Pergunta. Formação de professores.

**Abstract:** This paper is intended to induce a reflection on the importance of the questioning attitude, proper of Philosophy itself, by questioning its role in the initial and continuing teacher's education. On contemporary context, immediate answers to challenges on Education area are more and more searched. If Philosophy can be identified as the space for questions, the search for the meaning of reality, an instrument of theory-practice articulation, it will lead to question the easy and seductive ways, the already existing answers, and affirm the philosophical gesture as a fundamental element in the constitution of being a teacher, essential, therefore, in their education, articulated with other knowledge fields, that intertwine this process.

**Key words:** Philosophy. Question. Teacher training.

Eu imagino que a filosofia busca uma atitude precisa: perguntar. E perguntar, não para encontrar imediatamente respostas. Perguntar para que respostas sejam dadas e voltar a fazer perguntas sobre as respostas que foram dadas. É nunca abrir mão da atitude crítica, sabendo que é uma atitude desgraçada, na medida em que não teremos nunca a vantagem de quem, em um navio, possui um mapa, uma bússola, todos os aparelhos eletrônicos, de tal modo que o piloto possa até mesmo dormir e o navio vá sozinho para o seu destino. A ideia de assumir até o fim um pensamento crítico é aceitar que navegamos sem mapa, sem bússola, no máximo talvez com uma estrela e que essa estrela seja: continuar perguntando.

Marilena Chauí

## Introdução

O encontro da filosofia com a educação tem sido objeto privilegiado de minha reflexão. Em trabalhos anteriores, busquei me debruçar sobre as características de que se reveste a filosofia quando se volta para as questões educativas e sobre a necessidade da presença da reflexão filosófica na prática educativa, no trabalho docente e na formação de professores. Tenho procurado avançar na problematização de alguns aspectos que me parecem fundamentais no esforço de *melhoria da qualidade do trabalho docente* (RIOS, 2001).

Acredito que, para obtermos essa melhoria, devemos considerar o trabalho docente como “[...] uma totalidade concreta em movimento, cuja essência tenta-se captar, por meio de aproximações sucessivas, sabendo-a inexaurível ao conhecimento” (OLIVEIRA, 1993, p. 133). Isso

[...] implica discuti-lo enquanto uma prática social no dia-a-dia da escola, em suas múltiplas determinações, procurando desvelar-se o seu relacionamento em correspondência e ao mesmo tempo em contradição com outras práticas, [...] e descortinar a especificidade de suas contradições internas,

em torno de seus elementos e sub-processos (conteúdo-método, professor-aluno, planejamento-execução, fins e controle). (OLIVEIRA, 1993, p. 134).

Por essa razão, tenho procurado chamar atenção para a necessidade de se caminhar em direção à formação de um *profissional competente*, reconhecedor de todas aquelas implicações e mobilizador de ações efetivas para sua concretização. E procuro pensar numa formação que se dá não apenas nos cursos de formação inicial, mas que se prolonga por toda a vida, nos diversos contextos em que o professor desenvolve seu trabalho.

É claro que há diferenças entre os espaços em que se dá a formação de professores. Temos que estar atentos à organização curricular dos cursos, na qual devem se entrecruzar os saberes de diversas naturezas que se requerem para uma formação de boa qualidade. E temos que pensar na formação que se dá em serviço, nas propostas que se oferecem em programas de formação continuada, nas oportunidades que devem ser criadas e aproveitadas para o aprimoramento do trabalho. Em qualquer circunstância, é preciso apontar o que se requer para que o trabalho possa ser qualificado de competente.

Tenho explorado a noção de competência procurando articulá-la à de qualidade. O trabalho competente é um trabalho de *boa qualidade*. Essa é uma afirmação consensual. Entretanto, é necessário explicitar o que se aponta como boa qualidade, uma vez que há valores contraditórios e conflitantes presentes nos diversos posicionamentos sobre o trabalho competente.

O papel de professor traz para o indivíduo a necessidade de uma *formação*, um preparo para o desempenho adequado. Ao domínio de conhecimentos sobre determinada área da realidade, que se converterá no conteúdo do ensino, se junta a exigência de domínio de recursos teóricos e metodológicos para a partilha, a socialização dos conteúdos. Mais ainda, é preciso ter uma visão crítica dos princípios que fundamentam sua prática, dos fins por ela visados, dos compromissos por ela requeridos. Perrenoud (1996, p. 12) fala de um saber *a ensinar* e de saberes *para ensinar*. Não significa que o professor tem que dominar todos os saberes, mas que aqueles que escolhem esse ofício necessitam, além do saber sobre a sua “matéria”, buscar os recursos que lhe oferecem os saberes sobre a constituição e a di-

nâmica das sociedades, sobre os processos cognoscitivos, sobre as relações entre os seres humanos, sobre as crenças e os valores que norteiam essas relações etc. Os cursos de formação de professores, se pretendem ir ao encontro das necessidades sociais, terão que levar em conta essas exigências (RIOS, 2002).

É nessa medida que se reclama a presença da reflexão filosófica, do exercício de perguntar constante, próprio da filosofia. Há uma estreita relação entre a filosofia e a educação. Poderíamos dizer que “[...] a filosofia é educativa em virtude de sua própria natureza” (COÊLHO, 2001, p. 43) e que o trabalho da educação, para ser efetivamente construtor de humanidade, necessita ter como componente a reflexão filosófica. Coêlho (2001, p. 43) afirma que

[...] o exercício da filosofia nos educa para a dúvida, a crítica, a contestação, o pensamento radical e rigoroso das teorias e das práticas, a superação da visão ingênua do real como pronto e acabado, a busca do sentido e da gênese, dos pressupostos e das implicações do existente. A dimensão educativa não é, pois, algo acrescentado à filosofia de fora para dentro, mas constitutiva de sua natureza.

Construir a humanidade, gesto educativo, pressupõe perguntar continuamente sobre o sentido dessa construção. É isso que procurarei explorar. Fernando Savater (2002, p. 120-121) me auxilia nessa exploração, quando afirma que

[...] la filosofía lo que hace es mantener viva la pregunta, ofrece una respuesta que va a seguir acompañando a la pregunta; esas respuestas que da la filosofía se incorporan a la historia de la pregunta. La filosofía nos permite vivir con las preguntas, no nos da soluciones para ellas; nos permite vivir dignamente con unas preguntas que en cierta medida sustentan nuestra propia humanidad, capacidad y dignidad, digamos humana.

## A formação e a prática docente no mundo contemporâneo

“Hoje mundo é muito grande, porque Terra é pequena”, canta Gilberto Gil (1991). Com efeito, a Terra se torna pequena diante da possibilidade de se estabelecerem relações em questão de segundos, por intermédio das redes eletrônicas, de se ter acesso a produtos de todos os lugares, de se envolverem interesses de diversas comunidades.

Cresce, portanto, o mundo, enquanto universo de conhecimentos, ações e valores. Sua extensão se torna maior em função da intervenção contínua que os seres humanos fazem sobre ele, construindo e modificando a cultura e a história.

Esse nosso mundo, no dizer do filósofo Roger Garaudy (1966, p. 5), “[...] é uno, mas é um mundo dilacerado”. O que significa essa afirmação?

Dizer que nosso mundo é uno é fazer referência à *globalização*. Fala-se em globalização para designar a expansão de inter-relações, principalmente de natureza econômica, em escala mundial, entre países e sociedades de todo o mundo. Ela se expressa em todas as dimensões da vida social, na organização econômica, nos padrões de vida e cultura, nas transformações políticas.

Alguns estudiosos veem na globalização efeitos positivos, como a superação do isolamento nacional, a internacionalização de movimentos sociais, a consideração do pluralismo cultural e mesmo a busca de um mundo solidário porque mais interligado.

Entretanto, o que se tem apontado principalmente são os aspectos negativos da globalização. O progresso tecnológico existe, paradoxalmente, ao lado do crescimento da pobreza, em todas as regiões do mundo. O aperfeiçoamento das técnicas de comunicação e a circulação de objetos e ideias culturais convivem com a exclusão social. Afirma-se que estamos num universo desencantado, em que se desprezam alguns valores fundamentais na construção do mundo e do humano.

É aí que se encontra o segundo aspecto a que se refere Garaudy: a dilaceração, *fragmentação* do mundo, principalmente a fragmentação dos saberes. Edgar Morin (2000, p.15) nos diz que “[...] os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do

trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber”.

Parece esgotar-se aí o modelo de pensamento baseado na razão iluminista, na crença de que o homem podia, apenas com o saber científico, dominar o mundo, tornar-se o seu senhor. A crítica da razão instrumental leva, de certa forma, à proposição de uma atitude *irracionalista*. A razão deixa de ser considerada como componente fundamental na interpretação e compreensão da realidade, e é deixada em segundo plano, “suplantada” pelas emoções, que ganham também uma valorização equivocada.

Temos, portanto, um mundo globalizado, fragmentado, complexo.

Como formar professores nesse mundo? Como fazer o exercício da docência? Que recursos usar para atender as demandas que se apresentam? Que saberes podem auxiliar o professor na direção de uma atuação competente?

O que se dá hoje com o processo de ensino é peculiar, na medida em que temos um mundo que demanda do docente algo mais complexo do que aquilo a que ele estava habituado. Diante do que verificamos, podemos apontar algumas dessas demandas, que se configuram como desafios:

- um mundo *fragmentado* exige, para a superação da fragmentação, uma visão de totalidade, um *olhar abrangente* e, no que diz respeito ao ensino, *a articulação estreita dos saberes e capacidades*;
- um mundo *globalizado* requer, para evitar a massificação e a homogeneidade redutora, o esforço de *distinguir para unir*, a percepção clara de diferenças e desigualdades e, no que diz respeito ao ensino, o reconhecimento de que é necessário um *trabalho interdisciplinar*, que só ganha sentido se parte de uma efetiva disciplinaridade;
- num mundo em que se defrontam a afirmação de uma razão instrumental e a de um irracionalismo, é preciso encontrar o equilíbrio, fazendo a recuperação do significado da razão articulada ao sentimento e, no que diz respeito ao ensino, a reapropriação do afeto no espaço pedagógico.

O ensino competente contribui para a formação da *cidadania democrática*, espaço de *atuação coletiva* e construção do *bem comum*, da *felicidade*.

A docência de boa qualidade, que temos que buscar continuamente, se dá na articulação das dimensões que a constituem:

- dimensão *técnica*, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos – comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- dimensão *estética*, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora;
- dimensão *política*, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- dimensão *ética*, que diz respeito à orientação da ação, fundada nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

O trabalho que o professor realiza será competente, terá significação de verdade, se for *um trabalho que faz bem*, isto é, um trabalho que ele faz bem, do ponto de vista técnico, e um trabalho que faz bem, do ponto de vista estético-ético-político, a ele e àqueles a quem o dirige, com quem o compartilha.

Se o ensino é uma prática social viva, é importante *compreender* a atividade docente em seus vínculos com a prática social na sua historicidade, perguntar pelo seu sentido. É dessa maneira que a educação se articula com a filosofia. É no recurso constante ao gesto de perguntar, na tentativa de compreender, que a formação e a prática do educador, do professor, encontram seu núcleo essencial.

## Refletir, perguntar, filosofar

O recurso à etimologia nos faz ver a filosofia como uma *busca amorosa de um saber inteiro*. Ver com clareza, abrangência e profundidade a realidade, assumindo diante dela uma atitude *crítica*, é a tarefa constante do filósofo, que, além do mais, orienta-se num esforço de *compreensão*, isto é, de desvelamento da significação, do sentido, do valor dos objetos sobre os quais se volta. A compreensão é “[...] uma atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com

nossa realidade, conciliamo-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa no mundo” (ARENDR, 1993, p. 39).

Enquanto busca *amorosa* do saber, o gesto filosófico abriga uma articulação entre uma dimensão *epistemológica* e uma dimensão *afetiva* da relação dos homens com o mundo e com os outros, uma ideia de prender-com, de apropriar-se junto, reveladora de um “[...] coração compreensivo, e não a mera reflexão ou o mero sentimento”, como aponta Arendt (1993, p. 52). Guarda, ainda, como *busca*, um sentido de movimento, de caminhar constante. E se o saber pretendido é um *saber inteiro*, faz-se necessária uma atitude de admiração diante do conhecido, de surpresa diante do habitual, a fim de conhecer mais e melhor.

O que se costuma solicitar à Filosofia é que ilumine o sentido teórico e prático daquilo que pensamos e fazemos, que nos leve a compreender a origem das ideias e valores que respeitamos ou odiamos, que nos esclareça quanto à origem da obediência a certas imposições e quanto ao desejo de transgredi-las; enfim, que nos diga alguma coisa acerca de nós mesmos, que nos ajude a compreender como, por que, para quem, por quem, contra quem ou contra o que as ideias e os valores foram elaborados e o que fazer deles. (CHAUÍ, 1978, p. 159)

No cerne da atitude filosófica está a consideração dos problemas que a realidade apresenta. Os problemas estimulam a atitude filosófica que é, ela mesma, um gesto de problematização.

*Refletir* é a marca da atitude filosófica. Voltar-se para a realidade criticamente, com o propósito de vê-la com clareza, com abrangência e com profundidade, não se contentar com as aparências enganosas, afastar os preconceitos, buscar novos ângulos de olhar. Para transformar o próprio olhar. E transformar a vida. No dizer de Comte-Sponville (2001, p. 16), é “[...] preciso filosofar: pensar tão longe quanto pudermos e mais longe do que sabemos. Com que finalidade? Uma vida mais humana, mais lúcida, mais serena, mais racional, mais feliz, mais livre [...]”.

Em um instigante artigo denominado *Sombra e luz em Platão*, Lebrun (1988) nos traz um importante alerta. Ele faz referência ao *mito da caverna*, conhecida alegoria de Platão, à qual o filósofo recorre para



apresentar alguns aspectos de sua teoria sobre o conhecimento. Platão fala de escravos acorrentados e imobilizados em uma caverna, que julgam que as sombras que veem projetadas na parede são a realidade. Um escravo libertado tem a possibilidade de ver, primeiro, o fogo que projeta as sombras e, saindo da caverna, deparar-se, então, com a verdadeira luz do sol. Lebrun (1988, p. 26) nos diz que “[...] essa alegoria pode ser perigosa. Nós que a vemos, e conhecemos muito bem seu fim, temos tendências a nos colocar imediatamente na posição do homem que viu o sol e lamenta seus antigos companheiros de infortúnio.”

É importantíssimo esse alerta. Temos que nos perguntar se efetivamente nossos olhos viram a claridade, quando dizemos que nossa atitude é crítica. A lição que aprendemos é que temos que manter sempre a vigiância. E é isso que nos propõe a filosofia – o olhar filosófico se alonga sempre, traz descobertas e surpresas, malogros e acertos. E guarda uma especificidade: a de não parar de perguntar, de se surpreender, de duvidar, de não se ancorar em certezas, pois “[...] *certeza é quando a ideia cansa de procurar e para*” (FALCÃO, 2001, p. 30) .

São muitas as “cavernas” nas quais podemos estar aprisionados – as ideologias, os apelos da mídia, os discursos puramente retóricos. Por isso é que devemos nos reconhecer prisioneiros, procurando constantemente a saída para a claridade. Admitindo que a verdade é sempre provisória, a intenção da investigação filosófica é, articulando-se ao trabalho dos outros tipos de conhecimento, buscar a significação – do existir.

## Educar sem o apelo à filosofia?

“Na dúvida, duvide mais duas vezes.  
Na certeza, duvide mais três vezes.”

Francisco Marques (Chico dos Bonecos)

Educar é construir a humanidade. Isso requer uma formação constante, um exercício de crítica, de pergunta, de instalação da dúvida. Recorrendo à filosofia, o educador vai elaborando as perguntas no sentido de ampliar a qualidade de sua contribuição à criação da história, à ampliação da vida. Savater (2002, p. 67) nos lembra que

La filosofía pretende seguir manteniendo vivas las cuestiones que nos hacen humanos; [...] no brinda soluciones, brinda respuestas que no cancelan el problema, sino que lo mantienen abierto. La filosofía nos enseña a vivir con las preguntas. Aun si la filosofía da respuestas, no son respuestas que nos permitan olvidar la pregunta, son respuestas que nos permiten seguir soportando vivir junto a esas preguntas.

E para o exercício da pergunta, há que ter humildade e coragem – humildade, para reconhecer os limites de nosso saber e de nossa ação, e coragem para que nos mobilizemos no sentido de superar aqueles limites e explorar as possibilidades que se abrem ao nosso conhecimento. As respostas não cancelam as perguntas – elas são um incentivo a continuar perguntando, a buscar “aumentar a cabeça para o total”, como diz Guimarães Rosa (1965, p. 236).

Assim, não estamos falando na utilidade, mas sim na importância da filosofia. E mesmo que falássemos em utilidade, é na palavra de Marilena Chauí (2004, p. 24) que encontraríamos apoio:

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura e da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se der a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes.

Utilidade/importância no gesto de inventar e desinventar. Criar e descreir. Lembrar e esquecer. Abandonar portos muitos seguros. Lançar âncoras de vez em quando, demorar nos territórios que nos fascinam e nos provocam. É Eduardo Galeano (1999, p. 337) que nos ajuda, quando nos diz que

[...] a verdade está na viagem, não no porto. Não há mais verdade que a busca da verdade. Estamos condenados ao crime? Bem sabemos que os bichos humanos andamos muito dedicados a devorar o próximo e a devastar o planeta, mas também sabemos que não estaríamos aqui se nossos remotos avós do paleolítico não tivessem sabido adaptar-se à natureza, da qual faziam parte, e não tivessem sido capazes de compartilhar o que colhiam e caçavam. Viva onde viva, viva como viva, cada pessoa contém muitas pessoas possíveis. [...] Embora estejamos malfeitos, ainda não estamos terminados: e é a aventura de mudar e de mudarmos que faz com que valha a pena esta piscadela que somos na história do universo, este fugaz calorzinho entre dois gelos.

“Malfeitos, calorzinho entre dois gelos”, somos seres de encontro. O que se quis aqui foi pensar num encontro de saberes e fazeres e de indagações sobre eles. Para ir adiante na aventura de mudar. Adivinhar novos jeitos de ver e de pensar, imaginar uma outra escola, um outro mundo possível e, mais do que isso, arregaçar as mangas para construí-los, no único momento que temos para fazer isso: o presente. É o presente que podemos dar a nós mesmos e àqueles com os quais dividimos o grande mistério da vida e da história.

## Referências

- ARENDDT, H. *A dignidade da política*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2004.
- \_\_\_\_\_. A reforma do ensino. In *Discurso – Revista do Departamento de Filosofia – Universidade de São Paulo*, n. 8, 1978.
- COELHO, I. M. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, A. (Org.). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Alínea, 2001. p. 19-70.
- COMTE-SPONVILLE, A. *Apresentações da filosofia*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- FALCÃO, A. *Mania de explicação*. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo: Moderna, 2001.

GALEANO, E. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Rio de Janeiro: L&PM, 1999.

GARAUDY, R. *Perspectivas do homem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GIL, G. “Parabolicamará”, no CD de mesmo nome, WEA, 1991.

GUIMARÃES ROSA, J. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965.

LEBRUN, G. Sombra e luz em Platão. In: NOVAES, A. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 21-30.

MARQUES, F. (Chico dos Bonecos). *Desvendério*. São Paulo: Peirópolis, 2006.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

OLIVEIRA, M. R. N. S. *A Reconstrução da Didática: Elementos Teóricos-metodológicos*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.

PERRENOUD, P. *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF, 1996.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Ofício de professor: títulos e rótulos. In: ALMEIDA, A. M. B.; LIMA, M. S. L.; SILVA, S. P. (Org.). *Dialogando com a escola*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002. p. 110-121.

SAVATER, F. *Ética y ciudadanía*. Caracas: Montesinos/Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2002.

Recebido em 18 set. 2015 / Aprovado em 30 nov. 2015

Para referenciar este texto

RIOS, T. A. A pergunta filosófica como componente essencial da formação e da prática de professores. *EccoS*, São Paulo, n. 39, p. 17-28, jan./abr. 2016.