

ENSINO DE FILOSOFIA: CURRÍCULO, REALIDADE DE CONTEXTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Simone Becher Araujo Moraes¹

ABSTRACT The objective of this work is to promote a brief reflection on what is understood about the teaching of philosophy and its possibility in view of the various aspects of the reality of our country, discussing one of the main criteria for the construction of a curriculum that is minimally adequate to its "target audience", which are teenagers, whose main features are: the search for answers to "immaturity" and questions about life, authority, and about himself.

KEYWORDS: *Philosophy. Curriculum. Education.*

1. INTRODUÇÃO

Após muitos anos fora do currículo escolar, a Filosofia retorna ao mesmo em pleno século XXI causando inúmeras preocupações, controvérsias e expectativas relativas à sua efetividade e possibilidade. Dadas as condições precárias do Ensino público e a evidente desvalorização do professor, cada vez mais a motivação dos estudantes das licenciaturas em filosofia decai, refletindo isso diretamente em seu futuro desempenho nas salas de aula e conseqüentemente na aprendizagem e desenvolvimento de competências e habilidades filosóficas mínimas por parte dos alunos, que ao não entenderem ou não terem o devido acesso ao modo de pensar filosófico, perdem a motivação e interesse, gerando assim um círculo vicioso de apatia e descaso com o ensino-aprendizagem da filosofia.

Faz-se ainda muito presente no contexto universitário a ideia salvacionista que prega ser a filosofia a disciplina que estava faltando para ensinar o aluno a ser finalmente mais crítico acerca de si e do mundo ao seu redor capaz de torná-lo um cidadão mais participativo no meio em que vive, de dar a ele um novo sentido de vida e sobre o que é estar na escola e fazer parte de uma sociedade. Não obstante, muitos professores que vivenciam a dinâmica escolar no dia a dia ressaltam a impossibilidade e as limitações desta concepção, uma vez que ele encontra inúmeras resistências em seu percurso, tanto acadêmico, quanto no exercício da profissão, que muitas vezes

¹ Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: simonebechermor@gmail.com

inviabilizam a prática do novo e adequado. Pois, de certa forma, além do conteúdo ensinado em sala de aula, existem outras estruturas também a serem revisadas, pensadas e consideradas. Estruturas estas, que estão intimamente ligadas e relacionadas com o que o professor de filosofia deve trabalhar em sala de aula, e isso, de forma alguma deve ser deixado de lado durante a elaboração de um currículo de filosofia, e muito menos durante a preparação dos acadêmicos das licenciaturas em filosofia das nossas Universidades. Estas questões de cunho bastante prático precisam ser bem elaboradas por um pensamento treinado e atento, para que tenham utilidade nas etapas de apropriação por parte do aluno dos conteúdos e conceitos ditos “filosóficos”.

O objetivo deste trabalho é promover uma breve reflexão acerca do que se compreende sobre o ensino de filosofia e de sua dinâmica frente às adversidades pelas quais o ensino brasileiro passa, bem como pensar sobre os primeiros critérios a serem levados em conta ao construir um currículo e ao elaborar um plano de ensino que seja minimamente focado e adequado ao seu “público-alvo”, caracterizado por ser jovem, “imaturo” e ansioso por novas descobertas e experiências. Sendo assim, começamos pelo contexto em que aluno e professor estão inevitavelmente inseridos.

2. REALIDADE DE CONTEXTO

Como bem sabemos, o aluno ao adentrar os portões da escola, tornando-se mais uma parte do sistema de ensino, percebe-se inserido num esquema, numa organização que já é, ou seja, que já pré-existe mesmo antes de sua chegada ao ambiente escolar, onde há toda uma estrutura, um currículo mínimo a ser trabalhado e com professores licenciados para supostamente “educar” esse novo indivíduo que acaba de entrar na escola. Por sua vez, escola é concebida como um espaço onde se propagam discursos normalizadores, que exercem papel decisivo na construção da imagem de si do aluno e o que ele produz em sua vida social contribui para a definição de papéis, funções e tarefas consideradas socialmente produtivas. A escolha acaba por produzir e reproduzir as práticas sociais que lhe são exteriores, pois

é concebida com uma das dimensões da vida pública, imprimindo assim, em suas configurações no dia a dia do aluno.

Somos por vezes, forçados a crer que este é um cenário natural e que muito pouco pode-se fazer para melhorá-lo e mudá-lo. Não obstante, o que acontece por séculos a fio é o fato de que nos muitos espaços educativos estão sendo deixadas de lado as noções de diversidade, de pluralismo que existe de aluno para aluno, de comunidade para comunidade, de turma para turma, numa tentativa incansável e desesperada de tentar de todas as maneiras ensinar os diferentes de maneira igual, de tentar ensinar os alunos conteúdos que não lhes são nem um pouco interessantes, claros, e acima de tudo úteis para a realidade em que estão inseridos. Mesmo com os incansáveis movimentos da educação holística, a falta de flexibilidade e do olhar para as necessidades de aprendizagem dos alunos ainda tem sido uma das grandes preocupações de muitos estudantes da licenciatura em filosofia que estão prestes a adentrar os portões da escola para ensinar filosofia.

Nossos cursos superiores de Filosofia, com honrosas exceções, não cultivam os espíritos com vocação de educador e desestimulam a dimensão educacional da Filosofia. Ao mesmo tempo, promovem uma divisão do trabalho, altamente prejudicial para a própria Filosofia: uma seria a natureza lógica da produção do saber filosófico, e outra seria a lógica da circulação do saber filosófico. Tal distinção impede a compreensão da lógica intrinsecamente educativa da Filosofia, que faz parte dela mesma, através de toda sua história, nos seus textos, na sua prática (Gallo & Kohan, 2000, p. 181).

Um dos grandes problemas relacionados a isso está em saber, ou melhor, ter a capacidade de perceber o tipo de aluno que se vai trabalhar, não sendo raro ouvirmos falar por parte dos professores já atuantes, a respeito do impasse social que torna a tarefa docente um verdadeiro “mal-estar”, junto ao fato de o professor receber uma baixa remuneração e de ter uma rotina severa, com atividades que vão além dos muros da escola, com todo o desgaste e problemas que estão arraigados à tarefa docente (Oliveira, 2006). Pois, assim como o aluno que ao ser inserido na escola se encontra imerso em um contexto que já estava lá antes dele, o mesmo ocorre com os professores, que ao se defrontarem com os desafios do cotidiano de uma sala de aula, já encontram-se emaranhados numa rotina e num sistema muito anterior a seu tempo sendo que, por vezes, qualquer tentativa de mudança, de introduzir

formas mais atuais e holísticas de trabalho acabam por ser recriminadas pelos próprios colegas de trabalho, vendo as atitudes inovadoras como desnecessárias, trabalhosas e sem resultados.

Sobre esse impasse que ao longo do tempo na carreira do docente vem sendo uma constante, sabemos que existe a necessidade de uma postura de ensino de filosofia mais segura, pessoal e qualificada. Pois, a maioria dos problemas enfrentados pela educação são devido à falta de uma orientação mais completa, mais empírica e que seja a partir dos sentidos e da vivência. São ainda necessários alguns pressupostos nos quais a boa formação do professor de filosofia seja uma das premissas fundamentais para um ensino de filosofia mais eficiente. Entretanto, não existindo uma metodologia mais precisa para se ensinar filosofia, muito menos cursos de licenciatura mais voltados à questão da prática da sala de aula, fica a critério de cada professor, a partir de suas próprias constatações e observações, desenvolver a sua didática da maneira que lhe melhor aprover, originando assim, muitos impasses, perturbações e até mesmo deturpações do ensino da disciplina, que muitas vezes acaba por virar um simples debate de ideias rasas ou até mesmo um debate religioso sem nenhuma orientação filosófica.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, vol. 3, p.15) diz o seguinte:

Ademais, pensar a disciplina Filosofia no ensino médio exige também uma discussão sobre os cursos de graduação em Filosofia, que preparam os futuros profissionais, e da pesquisa filosófica em geral, uma vez que, especialmente nessa disciplina, não se pode dissociá-la do ensino, da produção filosófica e da transmissão do conhecimento.

A citação acima reflete a grande confiança no desempenho dos professores de filosofia que está sendo depositada desde a academia, mostrando a grande importância desta discussão desde o início dos cursos de formação dos futuros professores e no tipo de enfoque que os cursos de licenciatura em filosofia precisam dar para uma prática pedagógica mais eficiente. Ainda, no texto das Orientações Curriculares (2006, p.22) temos o seguinte com relação ao aprendizado de filosofia pelo aluno: *Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação.*

Este trecho acima, nos remete ao livro de Winnicott, *O brincar e a realidade* (1975), em que ele discute sobre os objetos transicionais e da grande importância de os educadores estarem cientes da importância dos aspectos do desenvolvimento emocional tanto do aluno como deles mesmos, ou seja, todos os atores do processo de ensino-aprendizagem precisam possuir algum tipo de autoconhecimento que os facilite tanto a aquisição de novos conhecimentos e habilidades como no desenvolvimento das habilidades didáticas para fazer de maneira mais profícua a mediação entre o aluno e o saber.

Os professores trazem sua contribuição à sociedade na medida em que conseguiram alcançar a sublimação, a reparação e desenvolveram sua capacidade de simbolização do conhecimento. Com isso, percebe-se que a capacitação do professor ao elaborar um currículo, deve necessariamente abarcar conhecimentos não apenas sobre filosofia, mas também sobre psicologia, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento emocional, físico, problemas e conflitos presentes na fase da adolescência, de maneira a lançar mão de alternativas didáticas interessantes, abordagens significativas e de conteúdos de compreensão mais ampla pelos alunos sobre os problemas filosóficos que por si só, sem nenhum recurso mais empírico talvez não deem conta da demanda dos alunos, no que diz respeito a fazer sentido, significar algo para ele.

3. ENSINO E CURRÍCULO

Sabemos que existe geralmente entre aqueles que se dispõem ao trabalho de elaboração de um currículo, uma espécie de “roteador” que vai orientar e ao mesmo tempo nortear o que entra ou não num currículo escolar, conteúdos considerados importantes para a atualidade vigente e conteúdos considerados secundários. Sendo assim, é primordial, que o educador ou os educadores que vão construir esse currículo escolar domine (em) os conceitos e fundamentos de epistemologia e hermenêutica, ou seja, o profissional de filosofia após o término de uma graduação em filosofia está pressupostamente habilitado para dar sua contribuição nesse sentido, uma vez que em seu currículo há uma preocupação em capacitar o futuro professor a compreender as diversas

formas de como se dá o conhecimento, de como se faz o uso dele, bem como toda a questão da organização e constituição do pensamento.

Os professores de filosofia defrontam-se com a responsabilidade de “montar” um “arsenal” de conteúdos programáticos que deem conta de atingirem todos os objetivos cognitivos, afetivos e psicomotores exigidos e necessários para a efetividade do aprendizado (Bloom, 1983) . Esses objetivos devem ser muito claros, mostrando nitidamente onde se quer chegar, o que pretende-se ensinar e o que o aluno fará com esse conhecimento, ou melhor, qual a relação deles com a realidade presente e futura do aluno, escola ou comunidade em que este aluno está inserido. Mas, infelizmente, viemos de uma tradição do tanto faz: tanto faz se o aluno aprendeu ou não, o importante é que ele passou de ano. Essa tem sido uma cultura pobre e muito tortuosa, tendo em vista as muitas exigências que são feitas aos alunos de outros países como a China, e Estados Unidos, que cada vez mais têm se destacado e adquirido as melhores posições nas mais variadas áreas do conhecimento, bem como a falta de competências mínimas dos jovens que saem da escola brasileira para resolver questões de cunho mais prático e que exigem o mínimo de reflexão e lógica.

É importante termos muito claro em nossa prática docente quais são os objetivos educacionais, sobre os objetivos do currículo e sobre a aquisição de certos métodos públicos de experiência, compreensão e conhecimento. Com relação à seleção de objetivos, devemos decidir em qual dos vários tipos fundamentais diferentes de conhecimento e compreensão estamos interessados e sobretudo, qual impacto isso trará à vida dos alunos. Educar uma pessoa somente em alguns aspectos em detrimento de outros é limitar as múltiplas formas do seu desenvolvimento. Muitas vezes, é melhor a pessoa ser apresentada aos vários tipos de saber do que a uns poucos, pois isso irá limitá-la e ela não poderá conhecer os diferentes tipos de experiência e conhecimento objetivos abertos à humanidade.

A experiência sugere que somente depois de continuada atenção aos conceitos pertinentes, aos padrões de raciocínio e aos testes para julgamento peculiares a qualquer domínio é que esses elementos de raciocínio funcionam espontaneamente de modo claro e coerente e que tem como objetivo proporcionar ao aluno um bom contato com os principais elementos aplicáveis

dentro do contexto da vida diária e estar consciente das outras possibilidades em cada área do conhecimento.

Devemos, portanto, pensar sobre a natureza dos conhecimentos, suas correlações e intersecções, e de que maneira podemos encaixar tudo isso na elaboração de um programa ou currículo mais satisfatório e real.

A importância de conteúdos, métodos e relações para a definição tanto da qualidade como do caráter da prática pedagógica parece, assim, aceita pelos autores da sociologia do currículo. Do mesmo modo, autores associados à Didática têm assinalado o caráter multidimensional do processo de ensino e proposto a articulação dos diversos estruturantes do método didático e a necessária superação de dicotomizações como conteúdo X método, dimensão intelectual X dimensão afetiva, dimensão objetiva X dimensão subjetiva, dimensão lógica X dimensão psicológica etc. (Candau, 1984, p.53).

Essa articulação entre as muitas faces do conhecimento é essencial para uma qualidade do ensino. Se tomarmos a etimologia da palavra (do latim *curriculum*) veremos que, literalmente, currículo significa pista de corrida, um percurso a ser realizado. É mais ou menos como corrida de maratona: tem-se a trajetória estipulada, alguns acham fácil o percurso e o realizam sem nenhum problema, outros nem tanto e o fazem com grande dificuldade, mas fazem, alguns outros nem chegam a tentar. Outros que querem inovar fazem o percurso de forma diferente e fogem à regra dos “favoritos”. Enfim, podemos fazer uma comparação de uma maratona com o currículo escolar, em que as regras serão traçadas e objetivos supostamente devem ser atingidos. No entanto, ao elaborar um currículo, deve-se levar em conta que esses “corredores” o irão percorrer das mais variadas formas, cada qual ao seu modo, cada qual com suas bagagens de conhecimentos prévios, preparação prévia diferenciada. Daí então o questionamento: será que esse currículo que é elaborado para as escolas abrange a vivência imediata das situações individuais ou até mesmo coletivas desses jovens? Será que ao planejar um currículo, tem-se levado em conta a observação, a audição, o histórico, a análise, a interpretação, a reflexão e a crítica acerca do que aquela comunidade de alunos vivencia?

Estas e outras questões não se fazem novidade em educação e principalmente no que diz respeito ao ensino de filosofia, que hoje é parte do currículo do Ensino Médio em caráter obrigatório. Entretanto, é de suma

importância que estejamos sempre prontos a buscar novas alternativas, questionamentos e repostas sobre as possibilidades da construção de um currículo mais articulado com a realidade do aluno. Pois assim como o mundo evolui, a educação e o ensino de filosofia deve também acompanhar essas mudanças e evoluções, a fim de se tornar mais presente, mais palpável e mais “utilizável” no dia a dia de quem a aprende e de quem ensina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, M. L. A e MARTINS, M.H. P. **Filosofando. Introdução à Filosofia.** São Paulo: Ed. Moderna. 1993.
- AZEVEDO, M.C.P. **Situações de ensino-aprendizagem: análise de uma seqüência didática de física a partir da Teoria das situações de Brousseau.** Dissertação (mestrado em Educação). FE-USP, São Paulo, 2008.
- BLOOM, B. S; HASTINGS; J. T; MADAUS, G. F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar.** São Paulo: Pioneira, 1983.
- BROCKINGTON,G. **A realidade escondida: a dualidade onda - partícula para estudantes do ensino médio.** Dissertação (mestrado em ensino de ciências). IF – FEUSP, São Paulo, 2005.
- CANDAU, VM.(Org.) **A didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1984.
- CHAUÍ, M. **Convite ao Filosofar.** São Paulo: Ed. Ática, 1997.
- DANELON, Márcio. **Por um ensino de filosofia como diagnóstico do presente:** Uma leitura à luz de Nietzsche. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2095--Int.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2008.
- DANELON, M. (Org.). **Filosofia do ensino de filosofia.** Petrópolis: Vozes, 2003.
- GALLO, Silvio; KOHAN, Walter. **Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio.** IN: KOHAN, Walter O. (org.) **Filosofia no Ensino Médio.** Rio de Janeiro : Vozes, 2000., Vol. VI.
- LARROSA J. **Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão.** In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MAGÜÉ, Jean. **O ensino de Filosofia: suas diretrizes.** In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro. V.5, fasc. 4, n. 20. P.642-649, 1955.

MENEZES, Luís Carlos de. **Formar professores: tarefa da universidade.** In: CATANI, Denice; MIRANDA, Hercília; MENEZES, Luís Carlos; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). **Universidade, Escola e Formação de Professores.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

MORAES, Amaury. **A importância da didática para (a formação de) o professor de Filosofia.** São Paulo, FEUSP, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonor F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OBIOLS G. **Uma introdução ao ensino da filosofia.** Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.

Orientações curriculares para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13558&Itemid=859> Acesso em Set. 2006.

OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes. **O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas.** Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v07/M31677.pdf>> Acesso em 22 Ago. 2008.

TOMIO, Daniela. **De corpo praticante a corpo aprendente: o professor de ciências nos seus espaços de aprender.** Itajaí: UNIVALI, 2002.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: IMAGO, 1975.