

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (2202).

Resgatando espaços e construindo idéias: ForGrad 1997 a 2002. Niterói: EDUFF.

Reis, E. P.; Reis, F. W e Velho, G. (1997)As Ciências Sociais nos últimos 20 anos. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 12 (35),.

Hainfas, A. (1998)*A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quarte/FAPERJ.

Mannheim, K. *Ensayos de la sociologia de la cultura* (1956). Madrid: Aguillar.

3.21.

Título:

Acerca da Filosofia e da formação dos educadores: apontamentos sobre o lugar da investigação no processo ensino-aprendizagem

Autor/a (es/as):

Giordano, Rosi [Universidade Federal do Pará (UFPA)]

Resumo:

O artigo trata – desde o interior do eixo temático voltado à discussão do *lugar da investigação no ensino-aprendizagem* – das concepções e práticas pedagógicas referentes ao ensino da Filosofia no(s) curso(s) de formação de educadores. Tem-se como objetivo precípuo discutir o *preconceito* em relação à Filosofia e ao filosofar, tema que retorna, vigorosamente, à pauta da Educação, desde a promulgação da Lei Nº 11.684 que, em 2011, instituiu, em todo o Brasil, a obrigatoriedade do ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. A proposição de tal objetivo decorre da problemática representada pelos desafios com que nos deparamos ao longo de anos de exercício da docência dessa disciplina junto ao(s) curso(s) de Licenciatura Plena em Pedagogia, bem como da importância – no interior do processo ensino-aprendizagem – atribuída à *experiência*, à *formação* e à discussão acerca do *papel da Filosofia na formação* (em nível superior) *de educadores*. Relativamente à metodologia utilizada para a escritura deste artigo, realizamos a análise do tema-problema indicado a partir do quadro de referências da Teoria Crítica da Sociedade. Tomamos como material da pesquisa empírica, dados coligidos junto a estudantes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, levantados por meio de um questionário construído (sob a orientação da docente da disciplina) pelos próprios estudantes. As questões constitutivas do instrumento da pesquisa elaborado – conforme referido – aludem, fundamentalmente, à concepção dos estudantes sobre

o ensino da Filosofia no nível médio, ao papel da Filosofia na *formação* do indivíduo e à presença da mesma nos diferentes níveis educacionais. Dada a inseparabilidade entre método e técnicas de pesquisa, importa enfatizar que, tendo iluminado nossa análise os aportes dos frankfurtianos (em particular, os de Theodor Adorno e Max Horkheimer), concluímos afirmativamente no que concerne à presença do *preconceito* entre os estudantes relativamente à Filosofia e ao filosofar. A conclusão à qual chegamos explicita a relevância da proposição do artigo *Acerca da Filosofia e da Formação dos Educadores: apontamentos sobre o lugar da investigação no processo ensino-aprendizagem* relativamente à área da pesquisa *Ensino Superior – Inovação e qualidade na docência*, haja vista partirmos da suposição de que inovar, no tocante à qualidade da docência em nível superior, implica a crítica ao saber colonizado, crítica que só será radical se, ao mesmo tempo, realizar-se como crítica à sociedade.

Palavras-chave:

Filosofia e Educação; Investigação e Processo ensino-aprendizagem; Formação de Educadores; Formação, Cultura e Preconceito; Teoria Crítica da Sociedade.

A modo de introdução

Como todo pensar e sua escritura são histórica e geograficamente contextualizados, estes têm também um lugar e sua história: pensamos e escrevemos da/na região Norte do país (Belém/PA), sobre o ensinar/aprender Filosofia, ensaiando refletir acerca do *lugar da investigação no ensino-aprendizagem*, das concepções e práticas pedagógicas referentes ao ensino da Filosofia no(s) curso(s) de formação de educadores, em particular, à formação de educadores para a Educação Básica (EB).

Estávamos no início de mais um semestre letivo do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (LPP), da Universidade Federal do Pará (UFPA), quando cinquenta e três novos estudantes – entre outros – ingressaram no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (LPP), da Universidade Federal do Pará (UFPA). A cada primeiro semestre letivo, os estudantes do referido curso encontram no desenho curricular do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da LPP – para além das demais atividades curriculares – a matéria Filosofia da Educação. E a cada semestre, ano após ano, esse início coloca-nos – a estudantes e professores – *desafios* de ordens e importâncias diferenciadas. Todos eles, entretanto, merecem ser pensados e debatidos, pois estão *aí* à espera de réplicas que indiquem alternativas àquelas colocadas no quadro de uma educação massivamente voltada à *pseudoformação*. São réplicas à pseudoformação que, embora **provisórias**, podem constituir mediações para pensarmos conteúdos/formas/práticas com vistas à superação das que, vindas de órgãos oficiais ou não, nos são

(im)postas. Estamos à busca de *saídas e bandeiras*... Seremos mais de um ou dois a *viver essa coisa que não dá mais pé*... *Juntaremos nossas forças todas para vencer essa maré?*¹⁸

A experiência que relatamos – advinda do ensaiar formas e conteúdos distintos dos correntes relativamente ao ensino da Filosofia – tem como objetivo precípua averiguar as possíveis causas para a manifestação do *preconceito* em relação à Filosofia e ao filosofar contribuindo, do mesmo modo, para o debate desde há muito instalado, mas, que, na atualidade, retorna com todo vigor em virtude da polêmica que mobiliza pesquisadores, docentes e estudantes desde a aprovação, em 2008, da Lei Nº 11.684 (BRASIL, 2012), que instituiu a obrigatoriedade do ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio (EM). Ressalta-se que a referida lei, ao tornar obrigatório o ensino das duas disciplinas nas três séries do EM, restituiu-nos um direito cassado – tal como se fez em relação às mulheres medievais, acusadas de práticas de bruxaria – à época da ditadura militar no Brasil, posto que, em 1971, a Filosofia e a Sociologia foram banidas do currículo do EM e substituídas pela disciplina Educação Moral e Cívica e/ou Organização Social e Política Brasileira (OSP), cujo conteúdo era fundamentalmente voltado à (de)formação exigida pelo civismo militaresco. Foram, portanto, trinta e sete longos anos – quantas gerações se (de)formaram nestes anos?! –, em que **deveríamos** aprender o *não refletir*¹⁹. Ensinamos ou fomos ensinados – cabem restrições quanto à adesão/assimilação total da lógica subsumida à ordem militar-ditatorial ou autoritária no Brasil ou em qualquer sociedade – ao pensar/agir em conformidade com a *servidão voluntária*. **Deveríamos**, pois, conforme afirma Adorno (2012):

É evidente que ainda não se alcançou inteiramente a integração da consciência e do tempo livre. Os interesses reais do indivíduo ainda são suficientemente fortes para, dentro de certos limites, resistir à apreensão [Erfassung] total. Isto coincidiria com o prognóstico social, segundo o qual, uma sociedade, cujas contradições permanecem inalteradas, também não poderia ser totalmente integrada pela consciência. A coisa não funciona tão sem dificuldades assim, e menos no tempo livre, que, sem dúvida envolve as pessoas, mas, segundo seu próprio conceito, não pode envolvê-las completamente sem que isso fosse demasiado para elas.

¹⁸ Remetemo-nos a um trecho da canção de Nascimento (2012): “[...] O que vocês fariam pra sair dessa maré? [...] Quem vai ser o terceiro a me responder? Andar por avenidas enfrentando o que não dá mais pé? Juntar todas as forças pra vencer essa maré? O que era pedra vira homem; E um homem é mais sólido que a maré”.

¹⁹ Assinalamos a importância de conhecermos a luta pela volta das disciplinas Filosofia e Sociologia ao desenho curricular do EM no Brasil, referida, fundamentalmente, às políticas públicas educacionais. A disputa em torno dessa matéria é emblemática do fato de a Educação nacional estar crescentemente submetida às determinações político-econômicas em vigor, conforme ocorreu a partir dos anos 70 aos 90 do séc. XX. Nesse momento, o Brasil vivia – durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) – o auge da política neoliberal e apesar de o artigo 36 da LDBEN 9495/96 (BRASIL, 2012a) afirmar a necessidade dos conhecimentos de Filosofia relativamente ao exercício da cidadania, os representantes da política de FHC (junto ao MEC e ao CNE) julgaram que o conteúdo de *Sociologia* e *Filosofia* poderia ser ministrado – de forma “transversal” – por docentes de outras disciplinas. Em 1997, o deputado Padre Roque (do Partido dos Trabalhadores) apresentou projeto de lei propondo a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia. O projeto foi aprovado em 2001, mas, em outubro do mesmo ano, o presidente FHC vetou integralmente a lei, muito embora a mesma tenha sido aprovada na Câmara, por unanimidade. (Cf. CARVALHO, 2008, p. 118).

Renuncio a esboçar as consequências disso; penso, porém, que se vislumbra aí uma chance de emancipação que poderia, enfim, contribuir algum dia com a sua parte para que o tempo livre [Freizeit] se transforme em liberdade [Freizeit].

Para além do debate acerca da temática exposta, envolvendo *leituras* de autores e obras que nos auxiliam a refletir sobre concepções e práticas da educação e, particularmente, do ensino da Filosofia, expomos os resultados de uma investigação que, como técnica da pesquisa, fez uso de um questionário contendo dezenove questões, elaboradas pelos próprios estudantes do primeiro semestre do curso de LPP/UFPA, sob nossa orientação, na condição de docente da disciplina.

Tomamos, aqui, para análise – dentre as dezenove questões constitutivas do referido instrumento de pesquisa (cf. Anexo) – aquelas relativas à concepção dos estudantes acerca do ensino da Filosofia no EM e ao papel da Filosofia na *formação* do indivíduo. Foram sujeitos da pesquisa quarenta e dois estudantes – dentre os cinquenta e três estudantes da turma em que realizamos a investigação – do referido curso.

Relativamente ao alcance da abordagem do tema-problema que aqui nos mobiliza, reafirmamos a assertiva de Horkheimer e Adorno (1985, p. 228) quanto a uma das primeiras consignas do pensar: “[...] não estar pronto e acabado e saber que não está é o traço característico daquele pensamento e precisamente daquele pensamento com o qual vale a pena morrer”.

A filosofia e seu ensino: entre o(s) desafio(s) e a (pseudo)formação

Desafio(s). O primeiro deles – aparentemente, mais simples – implica a necessidade de elaborarmos um plano de ensino correlato ao ementário que nos orienta, bem como ao PPP do curso, tentando, porém, respeitar as dificuldades trazidas pelos novos discentes, quer aquelas relativas às lacunas com que têm chegado à universidade, quer mesmo (e, principalmente) aos preconceitos em relação à Filosofia. *Preconceitos...* É corrente ouvirmos afirmar que em épocas de crise (como o é a atual!) a Filosofia revigora-se. Presenciamos, nas sociedades contemporâneas, a crise em todas as esferas da vida. Entretanto, conforme o fez Adorno (1995, p. 69) – ao comentar a posição dos candidatos à docência (futuros professores) em ciências nas escolas superiores na Alemanha – afirmaríamos que:

A ocupação com a filosofia deveria promover a identidade de seu interesse verdadeiro com o estudo profissional que elegeram, mas na verdade apenas aumenta a auto-alienação. Esta possivelmente se avoluma ainda mais na medida em que a filosofia é percebida como um peso morto que dificulta a aquisição de conhecimentos úteis, seja na preparação das disciplinas principais, prejudicando o progresso nessa área, seja na aquisição de conhecimentos profissionais.

No mesmo sentido ainda, relatos vindos de vozes e da prática do ensino de Filosofia de outros docentes indicam que

[...] em relação às reações dos alunos diante das aulas de Filosofia, os professores entrevistados foram unânimes em afirmar que, no início, durante os primeiros contatos, a disciplina é vista com preconceito, apatia, má vontade e incompreensão. [...] Nos primeiros contatos, especialmente, os professores declararam desenvolver um verdadeiro trabalho de conquista dos alunos [...]. (SOUZA, 2009, p. 209)

A cada semestre, a mesma situação se repete, crescentemente agravada, enquanto ao mesmo tempo, o trabalho docente intensifica-se: são novas publicações na área, publicações que se nos (im)põem como que *pedindo* por nossa(s) (re)leitura(s) se visamos nossa *formação* contínua, enquanto docentes e pesquisadores e, igualmente, a socialização deste saber entre os estudantes²⁰. *Pari passu* à importância da formação continuada dos docentes, aguarda-nos outro desafio, mais complexo, pois que respeita ao que está para além do controle dos docentes, se individualmente tomados²¹. Referimo-nos à violência do Estado relativamente à Educação, pois o ensino da Filosofia realiza-se dentre os muros da academia. Devemos, pois, avaliar a exata dimensão do desafio que se nos apresenta (docentes, pesquisadores e estudantes) nas instituições do ensino superior (IES), em virtude de as políticas públicas para estas – particularmente, para as IES públicas federais – subordinarem-se, crescentemente, às *novas* políticas públicas educacionais. Estas, emanadas da reforma do Estado instituída a partir da década dos 90, submetem-nos – trabalhadores da educação, dedicados ao ensino e à pesquisa – à lógica da mercantilização da educação²², face da mesma sob o estágio do capitalismo em tempos do processo de sua mundialização. Passamos, assim, a ter um valor determinado pelo cálculo resultante da somatória “quantidade de horas-aula ministradas” e “número de publicações”,

²⁰ Em relação às dificuldades à docência da Filosofia, afirma Rondon (2010, p. 19): “[...] se a formação filosófica tem um nível de dificuldade muito grande a de professores não é menor, mas pelo contrário, impõe desafios muito maiores, pois além dos estudos dos temas de nossa área de conhecimento, ainda temos que nos dedicar ao conhecimento das ciências da educação, com as colaborações vindas da psicologia, da sociologia [...] e da história que devem ser traduzidas em problemas para entendermos como ensinar e aprender, quais as relações sociais vividas cotidianamente por nós [...], quais os avanços das ciências do cérebro, tudo isso traduzido dentro de uma compreensão a mais abrangente possível de nosso momento histórico com seus limites e possibilidades, buscando caminhos que possibilitem a nossa intervenção”.

²¹ A condicionalidade da proposição “se individualmente tomados” diz respeito à importância de não abdicarmos da luta por uma universidade comprometida com a crítica à colonialidade do saber. Nas palavras de Leher (2011) “O ANDES-SN e o movimento estudantil autônomo devem perseverar no trabalho político de ampliação do arco de forças em prol da educação pública, universal, gratuita, unitária e comprometida com a crítica à colonialidade do saber”.

²² Segundo Mancebo (2011, p. 20): “Em relação à educação superior explicita-se a necessidade de esta ser reestruturada com vistas à adoção do modelo de gestão gerencial, com diversificação das formas e fontes de financiamento, além da criação de instrumentos ditos de avaliação destinados a medir resultados quantitativos. Isto é, sob o discurso da lógica gerencialista, os organismos internacionais buscam novos mercados para a venda de produtos e serviços e, para tanto, pressionam os governos latino-americanos para liberarem a exploração comercial do ensino”.

estas também devidamente hierarquicamente valorizadas conforme o *Qualis*²³, instrumento de avaliação de periódicos, mantido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no Brasil). A seu turno, os estudantes – *amontoados* em turmas cada vez maiores, no interior dessa mesma lógica – têm sua (pseudo)formação mais danificada.

No bojo deste contexto, ao pensarmos as contribuições do ensino da Filosofia temos ensaiado associar a Filosofia e seu ensino à investigação, como mediação à preparação dos educadores que atuarão na EB, na tentativa – em grande medida, fracassada – de abrandar concepções preconceituosas impeditivas da superação das lacunas verificadas na formação daqueles que serão futuros professores nesse nível da Educação. *Tentativa, em grande medida, fracassada*, mas, na qual ainda acreditamos no sentido de poder – muito embora situados em uma sociedade assente na desigualdade político-econômica e, por consequência, voltada a uma educação cujos princípios sejam, à sua imagem e semelhança, os da reprodução do capital – contribuir para uma melhor formação que, buscando superar preconceitos adquiridos em relação à Filosofia, favoreça processos de reflexão necessários à autonomia dos futuros professores. Faz-se necessário, pois, para caminhar em direção à *formação*, à *reflexão* – em contraposição às atitudes preconceituosas – considerar que as mudanças político-econômicas ocorridas no contexto do capitalismo deram lugar a uma consciência não reflexiva, cuja marca é, tendencialmente, a adesão, por parte do indivíduo, às instituições e estruturas vigentes. Nesse sentido, cabe à teoria (aqui tomada enquanto uma das manifestações primeiras do que se entende por Filosofia) o desvelar das determinações objetivas e subjetivas que recaem sobre o indivíduo – tornando-o servil – e, igualmente, à Educação a crítica aos processos de natureza político-econômica que, culturalmente, engendram a pseudoformação, compreendida, segundo Adorno (1996, p. 400), “[...] como o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” em contraposição à *formação*, é dizer, à “[...] cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 1996, p. 389).

Cumpramos- os limites do esclarecimento que pode ser levado a efeito pela educação escolar, na medida em que a gênese do preconceito, sendo também um fenômeno psicológico, encontra sua origem mesma no processo de socialização do indivíduo, ou seja, na cultura, processo no interior do qual o homem se faz enquanto tal. Tais limites, entretanto, não nos levam ao imobilismo, haja vista o preconceito não ser inato. Antes, o preconceito é consigna da cultura, espelhando-se, assim, nas concepções acerca da Filosofia, que, herdeiras de uma cultura assente na razão instrumental, espraiam-se, mediadamente, nas instituições de ensino nos níveis médio e superior da Educação, persistindo, com poucas alterações, apesar das tentativas no sentido de promover uma educação voltada à autonomia.

²³ Segundo Rocha e Silva (2012, p. 1; 4) o Qualis “[...] definido pela CAPES como uma lista de veículos utilizados para a divulgação da produção intelectual dos programas de pós-graduação stricto sensu”, mas, a CAPES “[...] não deveria apoiar os periódicos brasileiros com a mão direita do financiamento [...]”.

Acerca da relação entre a filosofia e a investigação

Tendo tomado o *preconceito* enquanto temática para percorrer obras/autores que constituem parte do pensamento filosófico ocidental e ao depararmos com o próprio preconceito dos alunos em relação à Filosofia, alteramos o percurso teórico inicialmente traçado no Plano de Ensino. Recorremos, inicialmente, à leitura da *Declaração de Paris para a Filosofia* (UNESCO, 2010)²⁴ haja vista a mesma aclamar que “[...] os problemas de que trata a filosofia são os da vida e da existência dos homens considerados universalmente” (UNESCO, 2010)²⁵. O conteúdo da Declaração, tal como sintetizado (Cf. nota de rodapé nº 7), permitiu-nos julgar a proximidade entre esta e o que pretendíamos desenvolver relativamente ao conteúdo e aos objetivos da disciplina no semestre em pauta. Tomando como base esse documento e duas pesquisas realizadas²⁶ acerca da presença e importância do ensino da Filosofia no EM, e levando em consideração o posicionamento e suas próprias convicções, os discentes da disciplina passaram à elaboração do questionário. Era nosso objetivo verificar entre eles, por meio da investigação – que nos leva aos objetos na empiria, tendo em vista sua supremacia relativamente ao sujeito – a presença (ou não) do preconceito e suas possíveis causas, haja vista ser o preconceito a temática eleita pela docente para o ensino, por meio da pesquisa, da Filosofia no semestre ao qual nos reportamos. E por que ensinar Filosofia por meio da investigação?! Para explicitar tal opção, recorreremos às palavras de Horkheimer (apud ANTUNES, 2011) que, ao referir-se ao trabalho realizado pelo Instituto de Pesquisas Sociais asseverou o mesmo ter representado “[...] algo novo, comparado ao que era então o sistema de ensino oficial. Significou a possibilidade de realizar pesquisas que ainda não tinham lugar na universidade”, ou ainda, às palavras de Jay (apud ANTUNES, 2011): “Temas como a história do movimento trabalhista e as origens do antissemitismo, que eram negligenciados no currículo-padrão do ensino superior na Alemanha, poderiam ser estudados com um rigor nunca antes tentado”.

Acreditávamos que nosso movimento – assim balizado – não ia em direção oposta àquela afirmada pelo PPP em vigor para os estudantes que ingressaram até 2011 que propõe como princípios curriculares:

²⁴ A Declaração de Paris para a Filosofia, ocorrida em Paris (1995) foi elaborada nas Jornadas Internacionais de Estudo Filosofia e democracia no mundo, organizadas pela UNESCO.

²⁵ Subscreveram a referida Declaração docentes e pesquisadores da área, inclusive do Brasil, afirmando que o ensino da Filosofia “[...] favorece a abertura do espírito [...]”, forma “[...] espíritos livres e reflexivos [...]”, que, assim sendo estarão formados para opor resistência às diferentes formas do fanatismo, da exclusão e da intolerância, contribuindo para a promoção da paz (Cf. UNESCO, 2010). Afirma-se, ainda, que a reflexão filosófica constitui elemento fundamental de toda democracia, o que justifica que deva ser garantida em todos os países e a todos os indivíduos (Cf. UNESCO, 2010). Igualmente relevante para tomarmos a decisão de principiar o curso a partir desse documento está contida na afirmação em que se enuncia o ensino da Filosofia acima e para além de qualquer imperativo de ordem econômica, técnica, religiosa, política ou ideológica (Cf. UNESCO, 2010).

²⁶ Pesquisas, respectivamente, conduzidas por Lorieli e Santos (2009) e Souza (2009).

[...] ‘o trabalho pedagógico como eixo da formação; sólida formação teórica; a pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade social; trabalho partilhado e coletivo; trabalho interdisciplinar; articulação teoria-prática e flexibilidade curricular’. (UFPA/ICED, 2011).

Relativamente ao PPP vigente até 2010, o atual PPP (UFPA/ICED, 2011a) – aprovado em 2011 – subjugou o lugar da pesquisa na formação dos educadores, tornando-a *atividade integradora* da formação acadêmica, equivalente, pois, às demais atividades-fim das Universidades, ou seja, ao ensino e à extensão. Lê-se no atual PPP do curso de LPP/UFPA: “[...] tornar o ensino, a pesquisa e a extensão atividades integradoras que possibilitem por meio dos eixos temáticos curriculares, uma formação dinâmica em direção a excelência docente e à apreensão pelos discentes de conhecimentos científicos comprometidos com a qualidade social de vida de homens e mulheres no ensino de graduação [...]” (UFPA, 2011a). Ao tornar-se, assim, “atividade integradora” a pesquisa perde seu lugar precípuo de form(a)ção do conhecimento, lugar em que se concretiza, acreditamos, no interior de uma concepção teórico-epistemológica que a propõe enquanto princípio educativo para uma sociedade emancipada.

Demo-nos conta, entretanto, que se a *dialética*, como propõe Adorno (1998, p. 22) “[...] significa intransigência contra toda e qualquer reificação”, a universidade – ao formar os novos educadores – importa-se pouco, ainda hoje, com sua necessidade, ao desconsiderar a importância de uma filosofia social, voltada à investigação, integrada ao ensino, de temas que permanecem, sem licença, batendo às suas portas para adentrar as salas de aula.

Acerca da pesquisa: do questionário aos dados coligidos

Cada vez que eu tentei fazer um trabalho teórico, foi a partir de elementos de minha própria experiência: sempre em relação com processos que eu vi desenrolar em torno de mim. É porque pensei reconhecer nas coisas que vi, nas instituições às quais estava ligado, nas minhas relações com os outros fissuras, abalos surdos, disfunções que eu empreendia um trabalho, alguns fragmentos de autobiografia (FOUCAULT, 2008).

A inscrição acima, muito embora situada para fora dos contornos epistemológicos da Escola de Frankfurt, tem sentido aqui por considerarmos-la uma afirmação que diz dos que tentam, por meio do trabalho, resistir, como que a reescreverem-se a si mesmos. Assim procedemos ao propor nosso trabalho – em particular, a experiência aqui descrita – enquanto docente e pesquisadora.

Dentre cinquenta e três alunos do primeiro semestre do curso de LPP/UFPA/Campus Belém, foram sujeitos da pesquisa quarenta e dois estudantes. Quanto ao gênero, 3% (três) eram do sexo masculino e

97% (noventa e sete) do feminino, dado que (muito embora seja impertinente sua discussão no contexto deste artigo), deixa entrever que a docência na EB, permanece – desde tempos imemoriais – “coisa de e para mulheres”. Já em relação aos discentes egressos das escolas do EM, estes, em sua grande maioria – 71% (setenta e um) – frequentaram escolas da rede pública e 26% (vinte e seis) as da rede privada, o que, tendencialmente, indica um movimento contrário no concernente ao observado no resto do país, haja vista o maior número de vagas nas universidades públicas destinarem-se aos egressos das escolas da rede privada do ensino. Em contradição com a legislação que dispõe acerca da presença da Filosofia nas três séries do EM, do total de estudantes que responderam ao questionário 65% (sessenta e cinco) tiveram Filosofia apenas no primeiro ano; 2% (dois) somente no segundo ano; 5% (cinco) somente no terceiro ano; 14% (quatorze) estudaram em 02 (dois) anos deste nível do ensino; 10% (dez) ao longo dos 03 (três) anos; para 02% (dois) do total dos sujeitos a Filosofia sequer esteve presente no currículo deste nível do ensino. Tais números indicam que para 72% (setenta e dois) do total de estudantes a lei que dispõe acerca da obrigatoriedade do ensino da Filosofia nas três séries do EM não foi cumprida. Quando questionados se a Filosofia tem ou deveria ter uma função social²⁷, responderam, unanimemente, que a Filosofia possui uma função social de “suma importância”.

Se perguntar acerca da função social da Filosofia remete-nos à *formação* integral do indivíduo (e não à sua preparação para o ingresso na universidade ou no mercado de trabalho), esta questão implica já um preconceito ao ser cruzada à outra questão levantada pela maioria dos estudantes, é dizer, a que respeita à natureza prática²⁸ do ensino da disciplina no nível médio²⁹. Este pareceu-nos ser um dos principais elementos para compreender em quê deveríamos repensar nossa concepção de Filosofia, bem como do para quê ensiná-la, na medida em que ao se perguntarem sobre a finalidade da Filosofia neste nível de ensino responderam, massiva e contraditoriamente, que a mesma serve à preparação para o vestibular³⁰. Massiva e contraditoriamente, pois, segundo afirmaram 100% dos estudantes, o para quê do ensino da Filosofia (preparar para o vestibular) demonstra que a Filosofia tem, sim, uma finalidade prática, pragmatista.

Indo um pouco além do exposto – relativamente à representação acerca da função social da Filosofia – os estudantes afirmaram ser obstáculos para que pudessem colocá-la em prática: (1) *o preconceito em relação à disciplina* (quer por parte da mídia, quer da sociedade) e (2) *o despreparo dos docentes*³¹. É bem verdade o enfrentarmos, também por parte da sociedade e da mídia, o preconceito, o que não

²⁷ Cf. Anexo, 9ª questão: A Filosofia tem ou deveria ter uma função social?

²⁸ 69% por cento dos estudantes responderam não haver praticidade no que se aprende.

²⁹ Cf. Anexo, 5ª questão: O que se aprende de Filosofia no Ensino Médio é posto em prática?

³⁰ Cf. Anexo, 7ª questão: Qual era o objetivo do ensino da Filosofia no Ensino Médio?

³¹ Cf. Anexo, 17ª. questão: Do seu ponto de vista, os professores que ministram aulas de Filosofia no ensino médio estão preparados para a docência dessa disciplina?

poderia ser diferente quando vivemos em uma realidade sociopolítica para a qual a reflexão e a apropriação subjetiva da experiência são obstáculos ao pensamento ideológico e estereotipado.

Contribuições do ensino da Filosofia: do fracasso à resistência

Afirmávamos acima termos ousado a experiência de associar o ensino da Filosofia à investigação, objetivando abrandar concepções preconceituosas impeditivas da superação das lacunas verificadas na formação daqueles que serão futuros professores no nível básico da Educação, sendo tal ousadia, em grande medida, fracassada. *Tentativa fracassada* na medida em que fomos, por diversos motivos, coagidos a justificá-la. Mas, se como afirma Souza (2009) o ensino da Filosofia permanece na *mesmice*, é compreensível a necessidade de tal justificativa. Não mudou o ensino, nem seus métodos. Também nós, principalmente, permanecemos os mesmos! Ou ainda, mais impermeáveis à reflexão, pois que habituados ao pensamento instituído.

Do nosso ponto de vista, essa *mesmice* implica, na expressão de Benjamin (2009), a *pobreza da experiência*, que se traduz, no espaço acadêmico, por meio da exigência que se nos impõe pela voz dos que afirmam a importância de “sabermos mais acerca das escolas filosóficas e dos filósofos”.

Sabemos que uma *manhã* (e também *o amanhã*) não se tece apenas com a voz de um único galo... Precisamos, sempre, de outros galos³², outras vozes...

À voz de alguns estudantes somaram-se outras, fazendo eco à afirmação que clama pela transmissão do saber mais sobre as escolas filosóficas, os filósofos, a ética...

Sendo nosso objetivo averiguar as possíveis causas para a manifestação do preconceito em relação à Filosofia e ao filosofar, é, pois, “[...] preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie” (BENJAMIN, 2009).

Entretanto, não nos sentimos sós em nossa tentativa, pois, também Gelamo (2011, p. 17), ao perguntar-se sobre o que fazer do filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia, afirma:

Delineamos [...] os contornos de um problema que emerge nos espaços institucionais em que o ensino da Filosofia ainda persiste, evidenciando a valorização excessiva da transmissão do conhecimento em detrimento da experiência.

³² “Um galo sozinho não tece a manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro: de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzam os fios de sol de seus gritos de galo para que a manhã, desde uma tela tênue, se vá tecendo, entre todos os galos”. (MELO NETO, 2008).

Mas, é Adorno (1995) quem, finalmente, expressa o que nos leva a continuar tentando, como forma de resistir.

Que o termo ‘intelectuais’ tenha sido difamado a partir dos nazistas parece-me um motivo a mais para assumi-lo positivamente: um primeiro passo da conscientização de si mesmo é não assumir a estupidez como integridade moral superior; não difamar o esclarecimento, mas resistir sempre em face da perseguição aos intelectuais, seja qual for a forma em que esta se disfarça. Mas se alguém é ou não é um intelectual, esta conclusão se manifesta sobretudo na relação com seu próprio trabalho e com o todo social de que esta relação forma uma parcela. Aliás, é essa relação, e não a ocupação com disciplinas específicas, tais como teoria do conhecimento, ética ou até mesmo história da filosofia, que constitui a essência da filosofia. (ADORNO, 1995, p. 54-5. Grifo nosso).

Referências

- ADORNO, Theodor W. *A Filosofia e os professores*. Disponível em <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno13.htm>>. Acesso em Janeiro de 2010.
- _____. Teoria da semicultura. In: *Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*. Campinas: Papirus, Ano XVII, Dezembro de 1996, N° 56, p. 388-411.
- _____. Crítica cultural e sociedade. In: ADORNO, T. W. *Prismas*. São Paulo: Ática, 1998, p. 7-26. (Temas, 64).
- _____. *Tempo Livre*. Disponível em <http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/frankfurt/adorno/adorno_27.html>. Acesso em Janeiro de 2012.
- ANTUNES, Débora C. *De Marxismo Mecanicista a Materialismo Interdisciplinar*: notas sobre a passagem de Grünberg a Horkheimer no Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt. Disponível em <<http://www.ifch.unicamp.br/cemarx/coloquio/Docs/gt2/Mesa3/de-marxismo--notas-sobre-a-passagem-de-grunberg-a-horkhei.pdf>>. Acesso em Maio de 2011.
- BRASIL. *Lei nº 11.684*, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em Janeiro de 2012.

- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em Janeiro de 2012a.
- BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. Disponível em <http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/frankfurt/benjamin/benjamin_02.htm>. Acesso em Maio de 2009.
- CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier. *Sociologia e Filosofia no Ensino Médio: mudanças profundas na educação brasileira*. In: *Trilhas Filosóficas*. Ano 1, Nº 1, Jan/Jun 2008. Disponível em <<http://www.uern.br/outros/trilhasfilosoficas/conteudo/Sociologia%20e%20Filosofia.pdf>>. Acesso em Maio de 2011, p. 117-27.
- FOUCAULT, Michel. Est-il donc important de penser? Entrevista com Didier Eribon. *Libération*, nº 15, 30-31 maio de 1981, p. 21. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, p. 178-82, por Wanderson F. do Nascimento. Disponível em <<http://cristianccss.wordpress.com/2007/09/19/entao-e-importante-pensar/>>. Acesso em Maio de 2008.
- GELAMO, Rodrigo Peloso. *O ensino da Filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em <cenh.ufabc.edu.br/licenciaturafilosofia/2009gelamolivro.pdf>. Acesso em Julho de 2011.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- LEHER, Roberto. In: NADER, Valéria. *Governo avança no modelo de universidade subordinado ao Banco Mundial*. Disponível em <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/governo_avanca_modelo_univ_subordinado_b_mundial.htm>. Acesso em abril de 2011.
- LORIERI, Marcos; SANTOS, Cláudio. Percepção de alunos sobre aulas de filosofia em escolas de São Paulo. In: CEPPAS, Filipe; OLIVEIRA, Paula Ramos de; SARDI, Sergio Augusto (Orgs.). *Ensino de filosofia, formação e emancipação*. São Paulo: Alínea, 2009, p. 189-203.
- MANCEBO, Deise (Coordenação Geral). *Políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB*. Projeto de Pesquisa. Disponível em <<http://www.anped11.uerj.br/projetouniversitas.pdf>>. Acesso em Maio de 2011.
- MELO NETO, João Cabral de. *Tecendo a Manhã*. Disponível em <<http://www.consciencia.net/2006/0117-melo-neto.html>>. Acesso em Junho de 2008.

NASCIMENTO, Milton. *Saídas e Bandeiras 2*. Disponível em <<http://letras.terra.com.br/milton-nascimento/1360627/>>. Acesso em Fevereiro de 2012.

ROCHA-E-SILVA, Mauricio. O novo Qualis, ou a tragédia anunciada. *Clinics*, São Paulo, v. 64, n. 1, Jan. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/clin/v64n1/a01v64n1.pdf>>. Acesso em Janeiro de 2012.

RONDON, Rondon. “Por que ser professor de filosofia?”: Alguns desafios. In: *Trilhas Filosóficas*. Ano III, n. 2, Jul.-Dez. 2010. Disponível em <http://www.uern.br/outros/trilhasfilosoficas/conteudo/N_06/III_2_art_1_Rondon.pdf>. Acesso em Maio de 2011, p. 11-21.

SOUZA, Sonia. Perspectiva diacrônica do ensino da Filosofia em São Paulo. In: CEPPAS, Filipe; OLIVEIRA, Paula Ramos; SARDI, Sergio Augusto (Orgs). *Ensino de filosofia, formação e emancipação*. São Paulo: Alínea, 2009, p. 205-11.

UNESCO. Declaração de Paris para a Filosofia. In: _____. *Philosophie et Démocratie dans le monde - une enquête de L’UNESCO*. Librairie Générale française, 1995, p. 13-4. Disponível em <http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=144&itemid=389>. Acesso em Março de 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Instituto de Ciências da Educação. *Um pouco da história*. Disponível em <<http://www.cultura.ufpa.br/pedagogia/historico.htm>>. Acesso em Maio de 2011.

_____. *Resolução n. 4.102*, de 23 de fevereiro de 2011. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Disponível em <http://www.cultura.ufpa.br/pedagogia/resolucao-4102_2011-pedagogia.PDF>. Acesso em Maio de 2011a.

Anexo

Onde você cursou o Ensino Médio?

Indique o Estado e o município:

Escola da rede privada de ensino () Escola da rede pública de ensino ()

Em quais séries do Ensino Médio você estudou Filosofia?

Só na 1ª. () Só na 2ª. () Só na 3ª. () Nas três séries () Em duas ou mais séries () Quais?

O que você pensa sobre a obrigatoriedade do ensino da Filosofia no Ensino Médio?

O estudo da Filosofia contribui para a formação do ser humano?

sim não Por quê?

O estudo da Filosofia contribuiu para a sua vida?

sim não Por quê?

O que se aprende de Filosofia no Ensino Médio é posto em prática?

sim não Por quê?

O estudo da Filosofia implicou alguma mudança em seu modo de ver o mundo?

sim não Por quê?

Qual era o objetivo do ensino da Filosofia no Ensino Médio?

Preparar para o vestibular

Preparar o cidadão para ser competente no mercado de trabalho

Formar para a autonomia

Impedir o autoritarismo

Na escola onde você cursou o ensino médio, os professores de Filosofia incentivavam mais:

Reflexão e a crítica ; Memorização ; Análises e sínteses de textos ; Resumos ; Seminários

A Filosofia tem ou deveria ter uma função social?

sim não Por quê?

No ensino superior, a Filosofia continua sendo ensinada da mesma forma que era no ensino médio? Os objetivos permaneceram os mesmos? E o conteúdo? Os temas abordados em sala de aula são ou eram (no ensino médio) exemplificados com fatos do cotidiano?

Você tem algum interesse específico no estudo na área da Filosofia? Qual? (exemplos: História da Filosofia; Ética; Temas da Atualidade, etc.)

Você considera necessário e/ou importante que sejam feitas modificações no ensino da Filosofia para que ela desperte maior interesse entre os jovens?

sim não

Se sim, quais?

A Filosofia deve ser ensinada para as crianças?

sim não Por quê?

A Filosofia deveria ser obrigatória em todos os níveis de ensino?

() sim () não Por quê?

É possível estabelecer uma relação entre a Filosofia e as outras disciplinas ensinadas?

() sim () não Por quê?

Do seu ponto de vista, a afirmação “*As interrogações filosóficas dos alunos duram apenas no ensino médio*” é falsa ou verdadeira?

Falsa () Verdadeira () Por quê?

Do seu ponto de vista, os professores que ministram aulas de Filosofia no ensino médio estão preparados para a docência dessa disciplina?

() sim () não Por quê?

É comum os meios de comunicação em massa não fazerem referência à Filosofia. De que modo você explica esse fato?

Considere a seguinte afirmação: “A princípio, muitos estudantes veem a Filosofia como algo entediante e inútil, mas, com o passar do tempo começam a compreender a importância desta para sua vida”. Indique se, do seu ponto de vista, ela é:

Falsa () Verdadeira () Por quê?

Quais as causas que, do seu ponto de vista, explicam a problemática?

3.22.

Título:

O estágio supervisionado como espaço de formação crítica dos licenciandos:

o caso de uma Universidade Tecnológica Brasileira

Autor/a (es/as):

Gomes, Andréia de Fátima Rutiquewiski [Universidade Tecnológica Federal do Paraná]

Finau, Rossana Aparecida [Universidade Tecnológica Federal do Paraná]

Silva, Luciana Pereira da [Universidade Tecnológica Federal do Paraná]

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo apresentar como tem ocorrido a realização do estágio para a