

A CONDIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DA FILOSOFIA: UMA EXPERIÊNCIA PIBIDIANA

Adenaide Amorim Lima

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Romero Pereira Nunes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Mariana Oliveira Freitas

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Edna Furukawa Pimentel

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Resumo: Este artigo insere-se na discussão sobre a prática docente e tem como objetivo principal compreender como se desenvolve a prática docente no ensino da filosofia no ensino médio. Trata-se de um estudo desenvolvido a partir da nossa experiência, na condição de bolsistas e graduandos do curso de filosofia, junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Durante o período de quatro meses, uma vez por semana, foram feitas observações do ensino de filosofia em uma escola pública, profissionalizante de Vitória da Conquista/BA. A turma de primeiro ano do curso Técnico em Alimentos caracteriza-se como recorte para este estudo. Durante esse período alguns aspectos da prática docente no ensino da filosofia nesta turma chamaram a nossa atenção. Com o objetivo de evidenciar e compreender estes aspectos os quais explicitaremos ao longo deste texto, recorreremos às seguintes estratégias para construção dos dados: entrevista semiestruturada com a professora, observação em sala de aula, anotações em diário de bordo e análise do plano de curso da disciplina. Este trabalho trata-se de em estudo que se insere na abordagem qualitativa, cuja análise dos dados se desenvolve na perspectiva da *Análise de Conteúdo* de Laurence Bardin (2016) e se fundamenta em autores de referência que abordam da questão da prática docente no ensino da filosofia.

Palavras-chave: Ensino da Filosofia. PIBID. Prática Docente.

Introdução

Como se desenvolve a prática docente no ensino da filosofia? Responder esta questão é o objetivo central deste texto que se desenvolve a partir da experiência dos seus autores junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID de Filosofia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *campus* de Vitória da Conquista/BA, junto à unidade escolar Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Adélia Teixeira, situada também na cidade de Vitória da Conquista/BA.

Durante os meses de setembro a dezembro de 2018, uma vez por semana, foram realizadas observações do ensino de filosofia em uma turma de primeiro ano de Técnico em

Alimentos. Durante esse período chamou à nossa atenção a atuação da professora: sua metodologia, a forma de avaliação, a motivação que a disciplina de filosofia provoca nos alunos, o cumprimento da professora ao planejamento da disciplina, os limites e as possibilidades de sua aula mediante as condições do exercício de sua prática no ensino da filosofia.

A referida professora, que aqui denominamos de Joana¹, tem onze anos de experiência no magistério, há cinco anos leciona a disciplina de Filosofia na atual escola em que trabalha, mas somente em 2017 concluiu sua licenciatura em Filosofia EAD, que durou um ano. Joana também leciona Sociologia na mesma escola, e sua primeira formação foi em Geografia. De acordo com Joana é comum professores terem que complementar sua carga horária com outras disciplinas. Ela diz ter consciência que os alunos ficam prejudicados com esta forma de distribuição de disciplinas, mas entende que esta é uma imposição do Estado.

Para compreendermos da forma mais clara possível como se desenvolve a prática docente de Joana, optamos por uma metodologia de pesquisa que atendesse as exigências e especificidades da nossa pesquisa voltada à aquisição de conhecimentos tendo como *locus* uma situação particular, ao mesmo tempo parte de uma demanda coletiva. Para fundamentar a análise dos dados construídos durante esse processo, contamos com uma literatura especializada e de referência no que diz respeito à prática docente e o ensino da filosofia de um modo geral, bem como os documentos oficiais que tratam e regulam o ensino da filosofia no ensino médio.

A nossa pesquisa se insere na abordagem qualitativa, as pesquisas neste paradigma implica que sejam enfatizadas as qualidades e os significados dos objetos de estudo, ressaltando sua natureza social e suas relações. A partir destas dimensões, a abordagem qualitativa tem por objetivo interpretar e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social reduzindo a distância entre teoria e dados, entre contexto e ação (NEVES, 1996), fornecendo subsídios para pesquisar em um contexto complexo e mutável, por exemplo, na sala de aula, quando propomo-nos evidenciar o desenvolvimento da prática docente no ensino da filosofia.

Para a construção dos dados utilizamo-nos da entrevista semiestruturada, da observação em sala de aula, de anotações em diário de bordo e análise do plano de curso da disciplina. Optamos pela entrevista de tipo semiestruturada, pois ela permite ao entrevistado evidenciar com maior facilidade os sentidos mais profundos de suas valorações (NEVES, 1996). Com a entrevista semiestruturada e o processo de descrição, como parte da construção

¹ Optamos por chamar a professora que faz parte deste estudo de Joana para proteger o seu anonimato.

dos dados, os sentidos que aqui são explicitados tratam-se de dados simbólicos, situados em determinado contexto e que revelam parte de uma realidade ao mesmo tempo em que oculta outra parte (NEVES, 1996).

A análise da entrevista se desenvolve na perspectiva da *Análise de Conteúdo* de Laurence Bardin (2016). Essa metodologia de análise apresenta algumas peculiaridades que conduzem o investigador e exige dele um trato diferenciado com o seu *corpus* de estudo. Nessa concepção de análise, exige-se do pesquisador criatividade e muita sensibilidade para retirar da entrevista às suas categorias de análise. É importante que se siga algumas etapas para garantir o sucesso e a validade das interpretações e inferências dos dados. Nesse processo não apenas os dados, mas também o contexto em que eles foram produzidos, a relação do pesquisador com aquilo que ele propõe a pesquisar, os objetivos e a forma de inferência são levados em conta.

A prática docente no ensino da filosofia

Partimos do pressuposto de que a prática docente não é somente o que acontece dentro da sala de aula entre o professor e os seus alunos, permeado pelo conteúdo. Antes, a prática docente é o resultado de demandas históricas, sociais, culturais, econômicas, de disputas políticas e ideológicas. A prática docente, de um modo geral, é atravessada por dimensões éticas, estéticas, intelectuais, coletivas e subjetivas. Ela tanto pode ser inovadora e progressista ou estar aninhada em estruturas conservadoras.

Logo, a prática docente deve estar intrinsecamente ancorada em uma prática pedagógica, e esta última em uma prática educativa. Para Libâneo (2006), a prática educativa permeia todas as esferas sociais e “existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes” (p.15) de suas várias organizações, ela consiste principalmente na orientação para a sociedade que queremos.

Quanto a prática pedagógica, segundo Franco (2012), ela tem como marca essencial a sua relação entre particularidade e totalidade. Sem as intenções que estas relações carregam, a prática docente deixaria de ser pedagógica e, conseqüentemente, deixaria de ser educativa, uma vez que a prática docente só pode ser compreendida a partir da particularidade com a sua relação com a totalidade, ou seja, com contexto histórico e o espaço/tempo em que ela se manifesta.

Sem esse diálogo com as práticas educativas e pedagógicas, a prática docente perderia o seu sentido, “não é da natureza das práticas docentes se encontrarem avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhe dão sentido e direção” (p. 163). Que por sua vez, estas práticas pedagógicas estão fundamentadas em práticas sociais que se tornam educativas por meio da tomada de consciência dos seus objetivos por meio das investigações científicas no campo da educação.

Em conformidade com todas estas relações que envolvem a prática docente de um modo geral, Silva (2016) chama à atenção para duas particularidades centrais no desenvolvimento da prática docente no ensino da filosofia, uma delas diz respeito à dialogicidade entre professor e alunos e a segunda também envolve dialogicidade, só que entre presente, passado e futuro, o olhar sempre voltado para o passado para compreender e discutir questões do presente que se projetam para o futuro. A primeira diz respeito ao modo como trabalhar a disciplina “filosofia”, a segunda tem a ver com o seu conteúdo.

De acordo com Silva (2016), a prática docente em filosofia, particularmente, “se define pela exposição à arte do encontro – dom que inaugura a gestualidade de dar a palavra e transmitir a experiência do pensamento” (p. 7). E esse encontro deve se comprometer “tanto com o *tempo e espaço* cultural presente quanto com o saber ancestral que o precede e confere densidade ao seu filosofar” (p. 7).

O modo como se espera que desenvolva a prática docente em filosofia baseada na dialogicidade que Silva (2016) defende também está de acordo com a concepção de ensino de filosofia defendido por Aspis (2004). Isso por que para Aspis (2004), o ensino da filosofia exige certas peculiaridades no exercício docente devido à própria natureza da disciplina, que é aberta e inacabada. Esse inacabamento, de acordo com a autora, avivaria a prática docente dando-lhe um caráter filosofante.

Por esta razão Aspis (2004) defende que o ensino da filosofia seja ao mesmo tempo um ensinar a filosofar, uma vez que não há dissociação entre filosofia e filosofar “pois os dois são uma mesma coisa. O filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. São indissociáveis” (ASPIS, 2004, p. 308), do contrário a disciplina de filosofia seria uma disciplina morta e inútil.

A partir desta perspectiva, não é importante somente o que se ensina na filosofia, mas também como se ensina. Desse modo, a prática docente deve estar em consonância com uma abordagem investigativa, estimulando o espírito crítico do aluno, para além da transmissão de

conteúdos filosóficos, levando-o a uma construção autônoma do conhecimento por meio do exercício consciente do pensamento.

Percebemos que um professor que se disponha a levar os alunos a fazer esse movimento deva antes, ele mesmo já ter realizado esse processo consigo próprio. Por isso que Gallo (2007) defende que o professor de filosofia deva ser um filósofo, do contrário, como “poderá convidar os alunos a fazer o movimento, mediá-los nesse processo, se ele mesmo não o fizer?” (p. 9).

Mas afinal de contas, o que é ser um professor filósofo neste contexto e como desenvolveria um “autêntico” ensino de filosofia? Matos (2015) compreende que o professor de filosofia deve presar pela atitude filosófica, pelo amor dirigido à sabedoria:

A atitude filosófica começa [...] quando duvidamos de nossas certezas, nos defrontamos com o problemático; ou seja, quando nos apercebemos de que há mais complexidade e inconclusão naquilo que está dado do que o quanto sua manifestação fenomênica nos dá a conhecer (p. 379).

No entanto, o professor só conseguirá ser esse “filósofo” se, antes de tudo, ele se tomar como objeto de sua reflexão. Franco (2012) compreende que essa atitude questionadora e investigativa em relação à própria prática deva ser uma atitude inerente à própria natureza do exercício de ser docente em qualquer disciplina. Essa autoavaliação ajuda o professor a tornar a sua prática fecunda, dialógica e dialética, sem o qual não poderia haver o exercício do filosofar.

Quanto às aulas de filosofia, especificamente, Aspis (2004), acredita que enquanto lugar de experiência filosófica, a sala de aula deva ser lugar de estudo, de produção e criação mediante provocação.

No entanto, sabemos que o ensino da filosofia ou do filosofar, como queira alguns, se dá mediante condições pouco favoráveis atualmente no Brasil. Isso tem a ver, primeiramente, com a própria crise na educação contemporânea, de um modo geral, que tem afetado uma das condições primordiais para o exercício da filosofia mencionado por Silva (2016), que diz respeito ao olhar para trás e que Hannah Arendt (2017) chama de perda da tradição, a outra questão tem a ver com o caráter indefinido da filosofia em nosso currículo.

Quanto à perda da tradição, ela significa o nosso rompimento com o mundo comum, um mundo preexistente a nós e sempre atualizado, construído tanto pelos vivos quanto pelos mortos. Essa perda do que é comum nos leva a uma alienação desse mundo e a perda do nosso lugar nele como cidadãos atuantes mediante o exercício político. Isso, conseqüentemente,

causa a degradação do mundo, pois o desaparecimento do passado implica a ameaça do futuro.

Quanto ao caráter indefinido do ensino da filosofia em nosso currículo oficial, isso tem levado, de acordo com Matos (2015), a práticas também indefinidas, cabendo muitas vezes “ao professor à definição prévia daquilo que eles [os estudantes] podem e devem aprender. Isso para dar conta de determinações que são anteriores à própria escola” (MATOS, 2015, p. 372). Resta saber se essa dinâmica está de acordo com as estratégias necessárias para viabilizar o seu trabalho em sala de aula e tornar específica a sua prática docente no ensino da filosofia. Basicamente, isso é o que tentaremos compreender durante a nossa investigação.

O Parecer CNE/CEB nº 38/2006, que torna obrigatório a inclusão das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio, diz que “ao final do Ensino Médio os alunos devem adquirir conhecimentos de Filosofia necessários ao exercício da cidadania”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei de nº 9.304/96 ressalta que no ensino médio os alunos devam receber “aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (art. 35, inciso II, da LDB). Cabe-nos investigar até que ponto a condição da prática docente no ensino da filosofia tem conduzido os alunos a atingir tais objetivos.

Concepção de filosofia e de ensino de filosofia

Compreender a concepção que o professor tem da filosofia e do seu ensino é de suma importância para que possamos entender da melhor forma possível o desenvolvimento de sua prática em sala de aula, bem como, o seu relacionamento com os estudantes, pois conforme Cerletti (2009), em cada contexto “o ponto de partida e os pressupostos filosóficos e pedagógicos são diferentes, e isso faz com que se estabeleçam vínculos distintos com o filosofar e o ensinar” (p. 8).

Partindo dessa perspectiva, damos início a partir de agora a análise de nossos dados evidenciando primeiramente os sentidos que Joana atribui à filosofia. Joana inicia dizendo que a filosofia é uma disciplina que abre muitas possibilidades, “ela proporciona isso para a gente, [ela é] muito ampla, você pode viajar ali”. Joana ressalta ainda que a filosofia pode dialogar com praticamente todas as disciplinas, “se vocês perceberem tem biologia, geografia, sociologia, então a gente faz uma viagem mesmo, apesar de que foi difícil para [os estudantes] [...] perceberem isso”.

A concepção de filosofia de Joana está de acordo com o que diz Alejandro Cerletti (2009), segundo ele não existe um consenso em relação à concepção de filosofia, nem entre os filósofos e, muito menos entre os professores que ministram a filosofia enquanto disciplina. No caso dos professores “encontrar uma resposta unívoca para o ‘que é filosofia?’ não somente não é possível, mas cada uma das eventuais respostas [...] influirá, por sua vez, sobre o sentido do ensinar ou transmitir filosofia” (p. 11), pois “cada professor e cada professora estão comprometidos com a construção da ‘sua’ didática com base na sua concepção de filosofia” (p. 63).

Concordamos com Joana quando ela chama à atenção para a questão da interdisciplinaridade no ensino da filosofia, no entanto, é importante não perder o foco. Durante uma atividade em grupo proposta por Joana aos estudantes, a falta de uma orientação prévia baseada na tradição filosófica ou em alguns conceitos filosóficos fundamentais fez com os estudantes, ao apresentarem seus trabalhos, perdessem o foco da filosofia, tomando a aula interdisciplinar sim, mas com o foco em vários campos de conhecimento, exceto filosofia. Mas no entendimento de Joana isto faz parte de sua estratégia de ensino, e ela explica: “Porque eu [...] não gosto de ficar trazendo conceitos do que é filosofia, eu prefiro que ele [o estudante] forme o conceito dele”.

Ao se referir sobre esta atividade que foi desenvolvida pelos estudantes a partir de pesquisas sobre alguns temas, Joana diz o seguinte: “Esses trabalhos apresentados, em todos os momentos a gente estava discutindo essa questão do ser humano com o tempo [...]. Quando a gente fala do DNA ou da clonagem, aquecimento global, a gente está voltada para essas questões históricas, questões econômicas, que influenciam no nosso tema que é a ciência”. Joana queria dizer que em todos estes temas está implícito elementos filosóficos, ela tem razão, mas para os estudantes esses elementos precisam estar claros e fundamentados em filósofos e no pensamento da própria filosofia.

Ao fazer um levantamento no ano de 2003 sobre o ensino da filosofia no Brasil, Altair Fávero, et al, (2004) observou que, a concepção da disciplina de filosofia como uma disciplina aberta e inacabada por parte currículo oficial, levou muitos professores a trabalharem com ela a partir de temas por considerarem umas das melhores alternativas, no entanto:

Se o trabalho com temas pode configurar, para muitos, uma proposta válida, ou mesmo a mais adequada em se tratando de filosofia com adolescentes, as condições de ensino podem levar o trabalho efetivamente realizado a distanciar-se radicalmente de um modelo minimamente satisfatório, pela

ausência de um engajamento reflexivo passível de ser identificável com **filosofia** (p. 272, grifo dos autores).

O problema que observamos nesta atividade mencionada por Joana é que os alunos ficaram sem compreender a relação entre os temas que eles pesquisaram (a descoberta do DNA, a clonagem, alimentos transgênicos, aquecimento global e o uso medicinal da maconha) com a filosofia. Em outro momento da entrevista Joana disse ter se arrependido de ter proposto essa atividade pelo fato dos alunos não terem conseguido fazer uma reflexão filosófica a partir destes temas. Porém, parece que Joana não se atentou que o problema poderia estar, ao que parece, na falta de uma apresentação aos alunos da tradição filosófica, ou mesmo de alguns filósofos que tocam de alguma forma nestes temas.

Alejandro Cerletti (2009) ressalta a questão da pertinência e da coerência filosófico-didática entre aquilo que o professor idealiza e “assume que é filosofia e o que ensina em seu nome” (p. 23). O autor enfatiza ainda que o “conteúdo” a ensinar e a “forma” de fazê-lo não são aspectos alheios um ao outro, que poderiam ser encarados de maneira independente e que se encontrariam eventualmente unidos no ato de ensinar (p. 21). Desse modo, mesmo que Joana entenda que a filosofia é um disciplina cheia de possibilidades, essas possibilidades não podem levar à uma ausência dos objetivos que disciplina propõe.

Conforme orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, a filosofia enquanto disciplina deve presar “pelo estudo da ética e estética do trabalho, além de fundamentos da epistemologia que garantam uma iniciação científica consistente” (BRASIL, 2013, p. 190). Já os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, no ensino da filosofia, juntamente com as demais áreas das Ciências Humanas deve buscar:

[...] desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular (BRASIL, 2000, p. 21).

Em relação ao ensino da filosofia na instituição em que trabalha, Joana entende que cada ano do ensino médio ela tem um papel específico. Logo, o ensino da filosofia tem como objetivo formar “alunos pensantes, principalmente no primeiro ano [...]. Então, o papel [da filosofia] no primeiro ano é isso, é desempenhar nessa questão mais geral, instigar o aluno, essa iniciação à filosofia”.

Joana salienta ainda que nos outros anos do ensino médio, ou seja, no segundo e no terceiro ano, o ensino da filosofia se dá de modo mais específico. Como se trata de um ensino profissionalizante ela diz que “no segundo ano é FETD, que é a filosofia voltada para a Ética e Direito do Trabalho”. Já no terceiro ano o ensino da filosofia “é FMTC, que é a Filosofia voltada à metodologia do Trabalho Científico”. A fala de Joana revela a adoção de uma concepção utilitarista do ensino de filosofia por parte da escola. Nesse molde, desde meados da modernidade,

[...] os mestres ou professores já não transmitem uma filosofia [...], para além do grau de liberdade que tenham para exercer essa atividade, ensinam “Filosofia” de acordo com os conteúdos e critérios estabelecidos pelos planejamentos oficiais e pelas instituições habilitadas para tal (CERLETTI, 2009, p. 13).

Mas estes componentes institucionais e curriculares mais rígidos do ensino da filosofia só dá conta apenas de uma das duas dimensões exigida em sala de aula que seria o “o que ensinar”, pois “O ‘que’ é recoberto por conteúdos programáticos usuais” (p.15). A outra dimensão, a dimensão do “como ensinar” é aquela que exige do professor, o tempo todo, elementos objetivos e subjetivos na constituição de sua prática docente. O “como” exige do professor criticidade, responsabilidade e autonomia para a tomada de decisões.

De acordo com Cerletti (2009), essa dimensão do ensino da filosofia na sala de aula sempre ficará “à mercê do bom senso pedagógico do professor, que será mais ou menos fundamentado de acordo com a formação docente inicial que teve e as diversas experiências que foi colhendo ao longo de seu trabalho de ensinante ou as que foram acumulando durante sua etapa de estudante” (p. 15).

Para atingir o objetivo do ensino da filosofia no primeiro ano do ensino médio Joana diz que busca fazer “com que o estudante seja autônomo, que ele tenha capacidade de fazer uma pesquisa, de analisar, chegar à conclusão de algo que ele pesquisou”. Ela enfatiza ainda que não vê de forma positiva uma prática em sala em que o professor opta por “ficar ali com aquele desfile de ideias [...] [para o estudante] decorar tal pensador”.

Ou seja, Joana compreende que ensinar filosofia é ir mais além do que oferecer definições formais de filosofia. Mas, conforme Cerletti (2009) chama à nossa atenção, não é possível ensinar filosofia “sem situar-se em uma perspectiva ou concepção de filosofia” (p. 21), pois, qualquer “construção de problemas que pretendamos caracterizar como ‘filosofia’ se instalará, definitivamente, sobre esse solo” (p. 32).

Joana informa ainda o seguinte, em relação a sua proposta de ensino de filosofia: “eu sempre levo é que o aluno tenha a capacidade de discutir, mas ele só vai fazer uma discussão se ele fizer uma pesquisa, porque senão vai ficar tudo muito vago”. Nesta fala captamos uma questão que já havíamos identificado na observação em sala de aula, Joana valoriza a atitude filosófica, porém, em sala de aula ela espera que essa atitude parta dos estudantes mediante as atividades que ela propõe, só que essa atitude filosófica, durante a nossa observação, ela não aconteceu e nem vimos como isso poderia acontecer mediante o desenvolvimento de tais atividades desarticuladas com o filosofar.

Para que uma atitude filosófica se realize no ensino da filosofia, acreditamos que deva haver um contexto dialógico propício. Essa é uma atitude que deve partir do professor, mediante o conteúdo, a forma que ele escolheu para trabalhá-lo e o público específico que ele irá se dirigir. O professor deve tentar ensinar “esse olhar agudo que não quer deixar nada sem revisar, essa atitude radical que permite problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio, natural ou normal” (CERLETTI, 2009, p. 29).

Mas Joana está ciente de que a prática filosófica só se realiza “nesse momento [...] onde você é capaz de despertar no aluno essa curiosidade, essa vontade de falar, de participar, de dar a sua opinião. Mesmo que em determinado momento essa opinião dele ainda não formou um conceito”. Mas Joana confessa: “é difícil na sala de aula você provocar isso no aluno”. Mas ela ressalta: “Então eu só consigo ver a prática filosófica assim, por meio [de] [...] discussões”.

Nessa perspectiva de ensino de filosofia mencionado por Joana é de fundamental importância uma relação dialógica entre os protagonistas da sala de aula, ou seja, entre estudantes e professor. No entanto, essa concepção de ensino de filosofia está na contramão da concepção que Joana tem dos seus estudantes. Joana diz que uma das grandes dificuldades em ensinar filosofia é justamente a imaturidade, a resistência e o desinteresse dos seus estudantes em relação à disciplina.

Em um momento da entrevista ela diz o seguinte:

O que eu vejo [e que é] muito difícil, é uma certa imaturidade dos alunos [...]. No ensino profissionalizante o aluno vem muito com essa visão de que ele precisa apenas das disciplinas específicas. [...]. [Eu] vejo aquela resistência dos alunos. [...] Então, isso aí já começa com aquela barreira de resistência no primeiro momento. Até você instigar isso no aluno demora.

Percebemos na fala de Joana uma grande lacuna entre a sua concepção de ensino de filosofia e a realidade que ela encontra em sala de aula com a “resistência” dos estudantes,

que a impede de realizar a sua prática ideal. Desse modo, compreendemos que a concepção que o professor tem dos seus estudantes afeta diretamente na forma como ele se relaciona com eles em sala de aula e desenvolve a sua prática, e em se tratando de ensino de filosofia, essa relação é primordial para o sucesso da disciplina.

Mas, Joana diz que levando em conta a realidade de sua sala de aula, ela procura meios para chamar à atenção do estudante para a filosofia de algum modo. Por isso ela conta que sempre procura formas mais dinâmicas para tratar dos conteúdos da disciplina de filosofia. Para Joana, “é aquela questão de todos os momentos você ter que mudar as estratégias. Será que isso que eu estou usando está dando certo? O que eu posso fazer? É o desafio”.

No próximo tópico exploraremos de que forma estas concepções teóricas de Joana influenciam diretamente na sua prática. A partir de tudo que foi exposto até aqui, acreditamos que, talvez o que mais dificulta o estabelecimento desse diálogo na prática, que sempre deve ser um diálogo investigativo, “é construir um ponto de partida para abordar os aspectos básicos do ensino de filosofia” (CERLETTI, 2009, p. 12). Por isso é importante ao professor conhecer a tradição da teoria filosófica e tomar decisões a partir dela, avaliando como novo, a partir de um pensamento criativo, esse horizonte de repetições desse conjunto de saberes e práticas historicamente firmadas (CERLETTI, 2009).

Desenvolvimento da prática docente

Observando o plano de curso de Joana e a sua prática docente, identificamos que ela estrutura os conteúdos da disciplina de filosofia por temas. Na unidade observada, por exemplo, estava previsto para ela trabalhar: A ciência; Ciência: método e conhecimento; A filosofia na história: O pensamento científico; A ciência hoje; O ser humano como criador; O mito do cientificismo: as concepções reducionistas da ciência; e Bioética.

Percebemos que Joana se preocupa muito em cumprir a risca o plano de curso, e levando em consideração a pouca quantidade de aulas para o número de temas, os conteúdos acabam sendo trabalhados de forma muito aligeirada e superficial, sem dar o devido tempo para que os alunos assimilem, reflitam e façam relações com os outros conteúdos apresentados, com as outras disciplinas e, com o seu cotidiano. O que, a nosso ver, ocasiona um distanciamento entre professora, estudantes e o conteúdo, indo na contramão do que a abordagem de conteúdos por temas propõe.

Para Almeida (2017), o modo de dispor o conteúdo de filosofia denominado de *tematismo* tem como característica a exposição dos conteúdos a partir de temas filosóficos, muitas vezes esses temas podem partir dos próprios alunos, uma forma de tornar as aulas mais interessantes e dinâmicas. Esse método também dá uma maior liberdade e autonomia ao professor na medida em que,

O tematismo é uma aula mais dialogada, na qual o professor tenta tratar filosoficamente um assunto do cotidiano. Partindo de um tema vivido pelos alunos, procurando entender como a tradição filosófica se posiciona diante do problema. Ele não abre mão totalmente do texto filosófico. Os detalhes da aula ficam a cargo do professor, na medida em que ele não se desvie desse ideal de tratar um tema pertinente aos alunos de maneira filosófica (p. 84).

Conforme Alejandro Cerletti (2009), “o ensino da filosofia implica uma atualização cotidiana de múltiplos elementos, que envolvem de maneira singular seus protagonistas (professores e estudantes)” (p. 8), nessa perspectiva, é de fundamental uma relação dialógica entre eles para que sejam possíveis problematizações dos temas apresentados.

Durante esse tempo de observação só acompanhamos uma aula expositiva com apresentação de slides, Fávero, et all, (2004) constada que a ausência de aula expositiva no ensino de filosofia é uma realidade em todo o Brasil, no entanto os autores não justificavam a razão para a ausência dessa metodologia. No caso aqui em estudo, acreditamos que os alunos por não compreenderem a importância da disciplina, não prestam atenção à fala da professora, o que acaba gerando uma frustração para ela com essa metodologia. Pois conforme desabafa Joana: “o professor [...] não vai querer chegar na uma sala de aula e estar ali falando e o aluno ficar olhando para um lado e outro. [...] A gente sempre quer atenção e tal”.

Na maior parte das vezes as outras aulas se resumiam em responder exercícios em grupos valendo nota, seja relacionado a algum texto que Joana trazia xerocado, ou textos do próprio livro didático, mas sem antes a professora fazer uma leitura prévia com os alunos do texto ou dar uma explicação prévia tirando possíveis dúvidas. As respostas desses exercícios consistiriam, na maioria das vezes, em cópias de alguns trechos específicos dos textos.

Para Cerletti (2009), essas práticas podem consistir, muitas vezes, em saídas imediatas encontradas pelos professores para lidar com situações que fogem ao seu controle no cotidiano da sua sala de aula, segundo este autor:

Esses esquemas práticos – aos quais o professor recorre diariamente, quase sempre de maneira apressada premido pela urgência do tempo – constituem uma espécie de “imagem” do que pode ser a sua prática. Essas urgências

costumam também impedir uma reflexão cuidadosa sobre as condições da própria atividade, muitas vezes a sensação de desassossego ou de impotência ante a tarefa cotidiana (p. 56-57).

Acreditamos que práticas como esta reforçam para os alunos a ideia de uma inutilidade para a disciplina de filosofia, pois observamos que os alunos se preocupam com outras disciplinas. Por exemplo, não era incomum ver alunos com o livro de história fazendo atividades durante a aula de filosofia, ou optarem em trazer livros de outras disciplinas e não trazerem o livro de filosofia, impossibilitando muitos destes estudantes a fazer as atividades propostas pela professora, e passavam a aula conversando com os colegas.

O resultado das provas da primeira unidade do segundo semestre foi uma prévia que acompanhamos no terceiro dia de observação dessa desconexão entre os alunos e a disciplina de filosofia. Ao todo, treze alunos foram reprovados nessa unidade com médias que variavam entre 0,6 e 3,4, isso somando a nota da prova que valia quatro $(4,0)^2$ pontos, mais atividades no caderno e outra do livro com uma música que somadas valiam seis $(6,0)^3$ pontos. Ou seja, mesmo com atividades relativamente fáceis e muitas chances de notas, eles não se animam com a disciplina.

Conforme vimos no tópico anterior, Joana atribui a falta de interesse dos estudantes pela disciplina de filosofia à imaturidade e por acharem que ela não lhes servirá na profissão que eles escolheram, no caso, Técnico em Alimentos. Mas Joana aponta outro impedimento à sua prática em sala de aula, que segundo ela é o imediatismo. Em suas palavras: “A gente vive na era do imediatismo, tudo é imediato, tudo é muito rápido. Na sala de aula você disputa o tempo todo com o celular, então é difícil mesmo”. E Joana reforça:

Então não adianta vir com coisas que não faz parte da realidade dele. Essa aproximação com o cotidiano, acho que é a melhor maneira. [...] eu gosto de começar a unidade sempre com um filme, alguma coisa para ver se desperta esse interesse [para ele ter contato com a filosofia] de maneira mais suave. Porque se eu chegar na sala de aula com aquele monte de texto [...], os alunos já tem certa resistência com leitura.

Segundo Joana, essa seria uma das razões para ela não trabalhar muito com os textos do livro didático. Além de o livro ser pesado, ela argumenta que a sua linguagem dificulta a compreensão dos estudantes. Logo, ela tem essa preocupação de trazer textos mais acessíveis em sua compreensão retirados de outros livros ou mesmo da internet. Joana diz que isso não

² A prova consistia em sete questões objetivas de múltipla escolha.

³ A professora dava visto nos cadernos dos estudantes, ao final da unidade eles deveriam ter a quantidade de vistos correspondentes às atividades propostas por ela.

significa que ela esteja “subestimando a capacidade do aluno, jamais, mas eu tenho que conhecer o público que eu trabalho para poder escolher o livro” então ela está sempre procurando essas saídas.

Joana diz que constantemente está pesquisando “porque eu sempre acho que não sei, sempre [...] estão surgindo coisas novas”, mas algumas coisas como a leitura, por exemplo, devido a sua importância ela tem que cobrar dos estudantes de um modo que não lhe agrada, segundo ela: “Eles leem só na semana de prova, porque as questões da prova eu coloco todas relacionadas ao conteúdo do livro. Então é aquela coisa de forçar o aluno a ler mesmo. Tem determinadas práticas que mesmo sem gostar você tem que fazer na sala de aula”.

Isso ocorre, segundo Cerletti (2009), porque o “componente *real* do equipamento pedagógico que um professor dispõe para a sua prática é constituído, então, por aquele conjunto de teorias implícitas, valores e crenças pedagógicas que formam um *a priori* que não deve deixar de ser levado em conta” (p. 57).

Quando perguntada qual é o método que ela utiliza para ensinar filosofia, Joana responde:

Eu não tenho método definido, [às vezes] [...] você acaba recorrendo a vários métodos. Tem momentos que você tem que ser tradicional [...], se não for você não consegue dar aula. [...] Mas eu uso muito a questão histórico-social, porque eu não vejo como você trabalhar os conteúdos sem recorrer a uma história [nem] a cultura.

De acordo com o que apresenta a autora Maria Lúcia de Arruda Aranha sobre a perspectiva teórica e antropológica histórico-social podemos, concluir que essa vertente é muito complexa e bastante diversa em seu interior, havendo assim diferentes vertentes que juntas comporia a concepção histórico-social. De acordo com Aranha (2006), essa linha de pensamento inicia-se com o romantismo de Rousseau, perpassa a dialética idealista de Hegel, pelo materialismo dialético de Marx, e ainda, possui uma vertente fenomenológica e outra essencialista.

Para Aranha (2006) não é novidade que a concepção histórico-social tenha marcado o ideário pedagógico contemporâneo, e que apesar das diferenças entre estas várias tendências em seu interior, o que importa destacar é que:

[...] apesar das diferenças entre elas, é a ênfase no *processo* (nada é estático); na *contradição* (não há linearidade no desenvolvimento, que resulta do embate e do conflito) e no *caráter social* do engendramento humano

(permeado pelas relações humanas e que por isso se expressa de modos diferentes ao longo da história) (p. 154, grifos da autora).

Mas Joana diz entender que “o trabalho do professor é esse: ação e reflexão, o tempo todo assim”. E ela desabafa: “Eu não sei [...] se estou trabalhando da forma adequada. Em muitos momentos eu penso: “será que eu estou fazendo o meu trabalho da maneira adequada para esses alunos que eu tenho hoje em dia?”. E esses questionamentos conforme Franco (2012) é o que move a prática docente filosófica, que a torna sempre aberta e inacabada, sendo constituída o tempo todo por meio das diversas relações, das experiências, e da constante trans/formação em tornar-se professor.

Considerações finais

Em suma, a prática docente no ensino de filosofia, no ensino médio, exige do educador que o exercício profissional ultrapasse seu saber acadêmico, pois seu êxito estar diretamente proporcional a como ele, enquanto educador, estimula em seus alunos a necessidade de analisar a vida cotidiana no viés filosófico.

Neste sentido, não há exigência legal que o professor seja filósofo, contudo, encontra-se implícito no próprio ato de ensinar filosofia a necessidade do professor expor suas experiências e suas conclusões quanto aquilo que se propôs ensinar, ou seja, ao buscar despertar no aprendiz a atitude filosófica, cabe-lhe colocar-se como exemplo, não em tom de superioridade, mas em tom de viabilidade. Visto que, o mistério de trazer a tona o que o Homem tem de melhor passa pela narrativa histórica, mirando a reminiscência.

Segundo Platão, “O conhecimento não é mais do que uma recordação”. Assim, o diálogo foi o método deixado pelos gregos como roteiro mais apropriado para educar e extrair do ser humano o que ele tem de melhor, dialogando e se apropriando da tradição filosófica, portanto, o professor de filosofia pode atingir além do que objetiva os documentos oficiais: LDB, DCN e PCN. Aprimorando os estudantes como pessoa humana, para além de estudantes concluintes do ensino médio e potenciais trabalhadores.

Durante a nossa investigação notamos que a escassez de diálogos com viés filosóficos entre a professora Joana e seus estudantes criam sérios entraves no desenvolvimento de sua prática docente, que se refletiu nos aparentes descasos explicitados pela classe. Talvez, caso ocorresse nas aulas de filosofia outras metodologias, algo como debates e contextualizações justificadas, com mais fundamentações filosóficas poderia reverter o quadro, e melhorar a e

empatia dos estudantes com a disciplina. Saindo desta forma, da aparente insignificância para um patamar de relevância. Já que, ao interpretar a essência das coisas, filosoficamente, teriam (os estudantes) mais elementos para distinguir “o certo do errado”, assim como, entender a “responsabilidade social” ao qual estamos todos mergulhados, enquanto humanos.

Sabemos que isso não é tarefa fácil, conforme observa Rodrigo (2007), os estudantes estão imersos em uma cultura que direciona as suas necessidades espirituais para uma perspectiva tecnocrática, e nela não está incluída a reflexão filosófica. Mas o professor não pode ser indiferente a esta questão, uma vez que diante dos estudantes ele assume com sua profissão uma responsabilidade em que, qual seja a sua ação ela terá consequências.

Referências

ALMEIDA, Yuri César de Moura. Introdução ao problema do método: ensinando filosofia no ensino médio. Revista Lampejo, vol. 5, n. 2, fev., 2017, p. 83-91.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDRT, Hannah. A crise na educação. In: _____. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2016, p. 221-247.

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 66, 2004, p. 305-320.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB nº 38, de 7 de julho de 2006.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

CERLETTI, Alejandro. O ensino de filosofia: como problema filosófico. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FÁVERO, Altair Alberto; CEPPAS, Felipe; GONTIJO, Pedro Erginaldo; GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. O ensino da filosofia no Brasil: uma mapa das condições atuais. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, set./dez., 2004, p. 257-284.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia e prática docente. São Paulo: Cortez, 2012.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007, p. 15-36.

LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar. In: Didática. São Paulo: Cortez, 2006, p.221-241.

MATOS, Junot Cornélio. Filosofando sobre o ensino de filosofia. **O que nos faz pensar**, n. 36, março, 2015, p. 367-382.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em educação**, v.1, n.3, 2º sem./1996, p.1-5.

RODRIGO, Lídia Maria. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007, p. 37-51.

SILVA, Tatielle Souza da. **Didática e o ensino de filosofia**. Pelotas: NEPFIL Online, 2016.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Adenaide Amorim Lima

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB); Graduanda em Licenciatura de Filosofia (UESB); Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

E-mail: adenaideamorim@gmail.com

Romero Pereira Nunes

Graduando em Licenciatura de Filosofia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

E-mail: rfvca@hotmail.com

Mariana Oliveira Freitas

Graduanda em Licenciatura em Filosofia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

E-mail: marizinhafreitas@hotmail.com

Edna Furukawa Pimentel

Doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGED/UFBA); Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID de Filosofia. E-mail: furukawa_loanda@hotmail.com