



II SEMANA DE PEDAGOGIA

EDUCAÇÃO, PESQUISA E ENSINO:
CONSTRUINDO E (RE)CONSTRUINDO SABERES



CAMPUS DE
VITÓRIA DA CONQUISTA

19 A 23 DE AGOSTO DE 2024



PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE FILOSOFIA E A INFLUÊNCIA DA RACIONALIDADE PRÁTICA: alguns apontamentos

Edna Furukawa Pimentel¹

Resumo

Este estudo fundamenta-se na literatura sobre a prática pedagógica de professores de Filosofia no ensino médio, com base em algumas observações realizadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Curso de Filosofia da Uesb, em três Escolas Estaduais do município de Vitória da Conquista-BA. Aqui, identificou-se certo predomínio da referência formativa denominada Modelo da Racionalidade Prática. Para tal empreitada, foram pesquisados autores, tais como: Kuenzer (2003), Vasconcelos (2016), Gallo e Kohan (2000), Cerletti (2009), dentre outros.

Palavras-chave: Formação. Ensino de Filosofia. Prática pedagógica.

Introdução

Neste estudo, a partir da perspectiva do ensino de filosofia como problema filosófico, busca-se investigar como a teoria está implicada na prática e vice-versa, ou seja, trata-se de cotejar a literatura da área de formação de professores, no sentido mais amplo, com a literatura sobre a prática pedagógica dos professores de Filosofia, que atuam no ensino médio. Neste sentido, objetiva-se identificar qual a principal abordagem presente na prática pedagógica do professor de Filosofia.

Referenciais teóricos e a prática pedagógica: aproximações

No que se refere, atualmente, aos principais modelos de formação de professores no Brasil, a literatura sinaliza três principais referências: a) Modelo da Racionalidade Técnica, b) Modelo Crítico-emancipatório e c) Modelo da Racionalidade Prática. Eles têm orientado, de certa forma, implícita e/ou explicitamente, a prática pedagógica dos professores em sala de aula. Essas abordagens têm influenciado três diferentes práticas e posturas docentes no que tange ao processo ensino-aprendizagem: a) postura de transmissor; b) postura de mediador e c)

¹ Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).
E-mail: edna.pimentel@uesb.edu.br

postura de facilitador. No cotejamento entre literatura e observações *in locus*, essa terceira postura parece prevalecer no cenário da prática docente.

Quanto à primeira referência formativa, o Modelo da Racionalidade Técnica, relaciona-se ao surgimento do Modelo Taylorista, que surge no final do século XIX, baseado na Racionalidade Técnica, com forte ênfase na fragmentação de funções produtivas. Aqui, a atividade profissional é entendida como meramente instrumental e direcionada para a solução de problemas por meio de aplicação de teorias. Essa racionalidade, fundada na tradição positivista, procura encaixar a realidade às teorias, métodos e técnicas, pois, ao compreendê-los como universais, seria possível responder a toda e qualquer realidade (Pimenta; Ghedin, 2005).

Em decorrência da aplicação do conhecimento sistemático e normativo, a prática pedagógica, então transformada numa atividade técnica e instrumental, passa a ser entendida como neutra, acrítica e desprovida de subjetividade (Kuenzer; Rodrigues, 2006).

Vasconcelos (2016) destaca que o que se tem observado na prática do professor de Filosofia, que atua no ensino médio, mais atrelado à abordagem técnico-instrumental, é a postura que privilegia a transmissão de conteúdos de forma autoritária, inquestionável, como verdade absoluta. Os alunos, por sua vez, são considerados receptáculos dos conteúdos, através de atitude passiva de assimilação, reproduzindo os conteúdos da forma como lhes foi apresentado pelo professor.

Neste sentido, mediante algumas observações nas salas de aulas do ensino médio, através do PIBID, identificou-se, por exemplo, um docente ministrando o conteúdo sobre o marxismo, prevalecendo atitudes e posturas que privilegiavam a memorização de datas, reprodução de algumas categorias do marxismo, através da transmissão de informações isoladas, descontextualizadas, enfim, “sem estimular uma articulação desses conhecimentos a situações concretas que os alunos poderiam encontrar fora de sala de aula” (Vasconcelos, 2016, p. 406).

Diante disto, Gallo e Kohan (2000) advertem sobre o risco dessa abordagem, pois o ensino acrítico, conteudista, com base exclusivamente na história da filosofia, pouco contribui na formação do estudante. Essa posição em que o aluno fica na dependência da autoridade do professor, ainda que este transmita os conteúdos e os estudantes os assimilarem, não é suficiente para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva. Um ensino de filosofia comprometido com os interesses das camadas populares requer o estabelecimento de relação entre a

especificidade do campo filosófico com o cotidiano dos estudantes, associando o conteúdo filosófico com suas vivências fora da sala de aula.

Uma outra referência formativa é o Modelo intitulado Crítico-emancipatório. Neste caso, o instrumental teórico deve, necessariamente, ser articulado e fundamentado nos vários campos do conhecimento, no propósito de superar a visão disciplinar, propiciando a construção de uma prática refletida a partir da consciência crítica da realidade e do papel social, político e pedagógico do ensino, dentro do contexto de uma educação que busca preparar o sujeito para a sua emancipação social.

Essa perspectiva sociopolítica da Racionalidade Emancipatória contempla a mudança de uma postura sócio-política-educacional para a epistemologia da práxis, como movimento de reflexão e materialização interconectadas, na qual teoria e prática se constituem elementos inseparáveis, contribuindo na produção de mudanças na direção da emancipação social. Assim, Giroux (1997) nos apresenta o conceito de professor como intelectual transformador, que, ancorado na práxis reflexiva e criadora, consciente e politizado, é visto como sujeito coletivo, que transcende a consciência comum, superando os limites que envolvem sua formação.

Observa-se, então, que o papel do professor é o de mediador entre os alunos e os conteúdos escolares. É o docente quem organiza e busca envolver os estudantes na imersão do processo formativo, partindo, inicialmente, da análise crítica das realidades sociais, ao sustentar implicitamente as finalidades sociopolíticas da Educação e da Filosofia.

Dessa maneira, o ensino de Filosofia, segundo Vasconcelos (2016), vincula-se à problematização, partindo da análise e do debate de situações próximas ao cotidiano dos alunos. Em seguida, são apresentados questões e conceitos mais complexos, contextualizando-os historicamente.

No intuito de que os alunos alcancem uma consciência mais ampla de si mesmos, como sujeitos de direitos e deveres, a formação da cidadania é central nessa perspectiva, remetendo-os dialeticamente à historicidade dos conceitos, através do acervo do campo filosófico. Em outras palavras, a aquisição da tradição filosófica decorre de aproximações sucessivas e processuais de textos filosóficos, articulando-os com questões do presente, conforme destaca Severino (2003, p. 54): “Este processo do passado só se legitima na exata medida em que nos subsidia na compreensão de nossa experiência atual”.

O professor mediador, para Vasconcelos (2016), lida com diferentes instrumentos, problematizando-os. O autor afirma que, quanto mais se diversifica, tanto mais se promove a interdisciplinaridade, mais potente se torna o ato criador que ocorre na aula, seja através de

textos literários, jurídicos, jornalísticos, científicos, filosóficos etc., a fim de transformar aquela atividade em uma comunidade de investigação filosófica. Cerletti (2009) reafirma esse posicionamento, ao destacar que a problematização é mais uma atitude do que qualquer coisa: um modo propriamente filosófico de abordar a realidade.

É importante evidenciar a especificidade da reflexão filosófica e com ela a própria especificidade do ensino de Filosofia. O exercício filosófico, por exemplo, como a análise de textos, implica diferentes capacidades, como identificar o contexto histórico; relacionar o conteúdo do texto do passado a situações no presente; verificar possíveis intenções primárias do autor; identificar o problema ou questão que o instigou a escrever sobre o tema; posicionar criticamente em relação às ideias do filósofo; dentre tantas outras especificidades do ensino de Filosofia (Vasconcelos, 2016). No entanto, as observações nas salas demonstraram a quase ausência dessa postura².

Constatação bem diferente ocorreu com o modelo denominado Racionalidade Prática, em que se observou maior preponderância e influência na prática docente. Essa referência surge no final do século XX, como parte de um movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores, em diferentes países, destacando o conceito de professor reflexivo. O professor que reflete sua ação, num movimento constante de ação-reflexão-ação, com ênfase na prática, no fazer, indicando a experiência como primeira fonte de educação.

A crítica ao conceito de professor reflexivo decorre “desta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula”, como salientam Pimenta e Ghedin (2005, p. 131). Afirmam, ainda, que: “a questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto” (Pimenta; Ghedin, 2005, p. 131).

Para os autores, a perspectiva do ensino reflexivo, que cada vez obtém mais espaços, não considera aspectos importantes da dimensão reflexiva, como, por exemplo, de estarem voltados para as condições sociais nas quais a prática pedagógica está inserida, e a ausência de uma atitude que, mesmo sendo individual, necessita passar pela discussão coletiva da escola e pelas condições objetivas e reais de trabalho. Esses e outros elementos tornam a abordagem do prático reflexivo reducionista, fundamentada em práticas individuais, esquecendo-se do contexto social e institucional, fundamental no processo educativo.

² Essa discussão, elencando os possíveis motivos para o distanciamento da prática do professor em relação ao Modelo da Racionalidade Emancipatória, será realizada em momento posterior

No entanto, apesar dessa abordagem possuir vários méritos, isto é: partir das experiências e vivências dos alunos, promover maior socialização entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tornar a aula mais participativa, apresenta, contudo, algumas limitações. Por exemplo, uma de suas fragilidades está no fato de defender o argumento de que, como o vocabulário filosófico é erudito, os professores inclinados a essa abordagem têm proposto: “incentivar o pensamento filosófico a partir dos termos e conceitos da linguagem cotidiana, excluindo o estudo da reflexão filosófica” (Vasconcelos, 2016, p. 407).

Esse tipo de situação é facilmente identificado na prática do professor de Filosofia, pois ao assumir a postura de facilitador sua atenção se volta para as particularidades de cada aluno, especialmente no que se refere às opiniões pessoais de cada estudante.

Assim, identificou-se a predominância de aulas orientadas por diferentes temáticas, como ética, suicídio, liberdade, trabalho etc., porém sem apresentar o pensamento de filósofos e filósofas e sua ampla contribuição nessas discussões. Os docentes justificaram tal atitude alegando a ausência de repertório linguístico-cultural dos alunos, frente à erudição da linguagem filosófica, com seus textos complexos.

Parece que o papel do professor tem sido de acessório, de animador, de agente que estimula a opinião do estudante, e este, sem maior consistência argumentativa, sem clareza em suas proposições, sem entender quais são as objeções e contra objeções a respeito de seu posicionamento, participa de forma espontânea e sem maior preocupação com o rigor do conhecimento filosófico (Vasconcelos, 2016).

Acredita-se, portanto, que sem a mediação e sem a apresentação do conteúdo através da compreensão histórico-crítica a reflexão filosófica não tem alcançado um nível mais alto de formalização, pouco se distanciando do achismo, espontaneísmo, mais ou menos fundamentado (Vasconcelos, 2016).

Considerações Finais

Entende-se que os centros formativos, especialmente as universidades públicas, poderiam se tornar, cada vez mais, espaços de maior participação do professor da escola básica, através de Programas como o PIBID, grupos de estudos, participação dos professores em projetos de pesquisas, projetos de extensão, projetos de ensino. Enfim, a formação dos professores, seja da escola básica ou do ensino superior, deve ocorrer de forma coletiva, retroalimentando-se, criando a práxis pedagógica e educacional de forma contínua, potente, criativa, pois só assim entendemos ser possível a desconstrução de referenciais formativos

lineares, autoritários, inflexíveis, frágeis, pragmáticos tão presentes no ensino de filosofia e na educação brasileira.

Referências

- CERLETTI, A. O ensino de filosofia como problema filosófico. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GALLO, S.; KOHAN, W. O. Filosofia no ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2000
- GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.
- KUENZER, A. Competência com práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr. 2003.
- KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, A. M. M. *et al.* Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SEVERINO, A. J. O ensino de Filosofia: historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem. In: GALLO, S.; CORNELI, G.; DANELON, M. (Org.). Filosofia do ensino de Filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003.
- VASCONCELOS, J. A. Reflexões: filosofia e cotidiano. São Paulo: Edições SM, 2016.