

**Abordagens e práticas no Ensino de Filosofia, no nível médio**

Edna Furukawa Pimentel  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, Brasil  
Endereço eletrônico: edna.pimentel@uesb.edu.br

1926

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia; Formação de professores; Prática pedagógica

## INTRODUÇÃO

A partir da perspectiva do ensino de filosofia como problema filosófico, buscou-se 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, a questão orientadora é: qual (is) referência (s) de formação de professores tem predominado na prática pedagógica dos professores de Filosofia, que atuam no ensino médio? Nessa esteira, buscou-se contribuições de importantes estudiosos do campo da formação de professores de Filosofia, tais como: Silveira (2005), Alves (2005), Vasconcelos (2016), dentre outros.

Silveira (2005) destaca: Quais os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam as práticas no ensino de filosofia? Os professores compreendem a natureza dos conteúdos a serem ensinados? Quais as condições que possibilitam o filosofar? Quais saberes são necessários à docência filosófica? Como a filosofia influencia o ensino da filosofia para além das questões didáticas e metodológicas? É possível o exercício livre da filosofia numa instituição dominada por determinismos burocráticos? Essas e outras questões têm orientado esse estudo, no entanto, aqui será abordado, exclusivamente, o aspecto da referência formativa e sua influência na prática pedagógica dos professores de Filosofia, que atuam no nível médio.

Observa-se que pouco se tem discutido acerca da importância da dimensão pedagógica na formação inicial do professor de filosofia, que mesmo advindo de um Curso de Licenciatura e não de bacharelado, parece pouco compreender os pressupostos teórico-metodológicos que orientam sua própria prática, ou seja, pouco parece entender

**Realização:**



**Apoio:**



o processo de ensino-aprendizagem como intencional, consciente e organizado no sentido de converter as bases do conhecimento filosófico em matéria de ensino.

## **METODOLOGIA**

Esse estudo, de abordagem qualitativa, refere-se a pesquisa bibliográfica, caminho escolhido para melhor conhecer e estudar o objeto. O processo com o qual se tem construído essa pesquisa, ainda em andamento, consiste na seleção e estudos de obras/autores mais recorrentes/citados, considerando o objeto de estudo. Esse levantamento permitiu a construção de uma significativa base bibliográfica, passando, em seguida, a construção da análise de dados.

Entende-se aqui por dados, um recorte contingente de um conjunto de elementos constituintes de uma realidade que pertence a um contexto específico, e que se relaciona a outros contextos, permitindo uma circunscrição temporária com o qual se estabeleceu a problematização e aproximações do objeto, levando a provisórios resultados. Parte desses resultados, segue abaixo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No que se refere, atualmente, as principais referências de formação de professores, no caso da Filosofia, tem-se observado certa predominância da abordagem da Racionalidade Prática, com ênfase na ação-reflexão-ação, no perfil do professor reflexivo. Ressalta-se que essa referência, de certa forma, implícita e/ou explicitamente, tem orientado diferentes práticas docentes no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, predominando, no interior da sala de aula, a postura do professor facilitador.

Essa referência formativa, da Racionalidade Prática, conforme Kuenzer (2003), surgiu no final do século XX, como parte de um movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores, em diferentes países, trazendo o conceito de professor reflexivo, tendo como principal formulador o norte-americano Donald Schön, que, a partir de influência do pensamento de John Dewey - que desde a década de 70 denunciava o perigo da racionalidade instrumental -, já indicava a experiência como

**Realização:**



**Apoio:**



primeira fonte de educação. Sinalizam, Kuenzer e Rodrigues (2006), que aqui no Brasil, a emergência do paradigma da prática pode ser situada no final da década de 80 e início da de 90, coincidindo com o movimento das reformas educacionais. É essa preocupação com o caráter prático da formação que vai orientar os pareceres e resoluções que são exarados pelo Conselho Nacional de Educação, a partir de 1999 até o presente momento.

Essa referência é facilmente identificada na prática do professor de Filosofia, no ensino médio, onde se tem verificado a demasiada ênfase na experiência, na vivência do aluno. Aqui, o professor assume a postura de facilitador, sua atenção se volta para as particularidades de cada aluno, contribuindo para desenvolver sua aprendizagem, sem, contudo, interferir no seu processo de aprendizagem, especialmente no que se refere às opiniões pessoais de cada estudante. Neste sentido, “o professor deve estar aberto à variedade de pontos de vista que se manifestam entre os estudantes” (LIPMAN, 1994, p. 70).

Apesar dessa abordagem possuir vários méritos, 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). O autor destaca que, essa opção, contudo, compromete a especificidade da formação em Filosofia submete essa disciplina, tal como ensinada na escola, “ao risco de se aproximar da compreensão vulgar que limita os conteúdos filosóficos a uma vaga “sabedoria universal” ou a uma orientação para uma vida feliz” (VASCONCELOS, 2016, p. 407)

Para o autor, o que se observa é que o papel do professor tem sido de acessório, de animador, de agente que estimula a opinião do estudante, e este, a partir do achismo, 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 em suas diferentes temáticas.

Neste sentido, assevera Vasconcelos (2016), que mesmo o estudante desenvolvendo a criatividade e a autonomia de pensamento, sem a mediação e sem a

**Realização:**



**Apoio:**



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.

Orientado, preferencialmente, pela abordagem temática, através de escolhas de temas a partir da “escuta sensível” na sala de aula, o aprender resulta do diálogo entre saber e conhecer, o qual passa por uma relação de empatia entre professor e aluno, valorizando as experiências e interesses dos alunos (VASCONCELOS, 2016).

Outro impasse no ensino de Filosofia, no nível médio, se refere à avaliação, que tem assumido um caráter demasiadamente subjetivo nessa proposta, colocando sob suspeita os critérios e as justificativas para atribuições de notas. Assim, a relação entre aprendizagem e avaliação, parece sofrer de excesso de subjetividade, com critérios qualitativos muito confusos e dispersos (VASCONCELOS, 2016).

Neste sentido, Kuenzer (2003) destaca que a perspectiva do ensino reflexivo, da racionalidade prática, vem, cada vez mais, obtendo espaços, mesmo não considerando aspectos importantes da dimensão reflexiva como: a) não estarem voltados para as condições sociais nas quais a prática pedagógica está inserida, b) ausência de uma atitude que problematize as condições objetivas e reais de trabalho docente, c) pouco envolvimento sócio-político com as diferentes realidades, necessidades e contextos do processo formativo dos estudantes, dentre tantos outros aspectos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A literatura tem sinalizado que a abordagem do prático reflexivo apresenta-se reducionista, fundamentada em práticas individuais, esquecendo-se dos contextos socioeconômico, político, cultural, institucional, fundamentais no processo educativo. exclusão social e na promoção de uma sociedade mais democrática e igualitária equilibrada para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos.

Entende-se que não se pode retroceder a práticas pedagógicas teoricistas, mas também não há como aceitar o pragmatismo utilitarista que tem se traduzido em práticas pedagógicas espontaneístas no ensino de Filosofia.

**Realização:**



**Apoio:**



## **REFERÊNCIAS**

ALVES, M. A. S. A argumentação filosófica. **Dissertação de mestrado** da Pós Graduação em Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

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.

LIPMAN, M. **O Pensar na Educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVEIRA, R. J. T. **Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio.** In SILVEIRA, Renê.

J. T.; GOTO, R. (Org.). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas.** São Paulo: Loyola, 2005.

VASCONCELOS, J. A. **Reflexões: filosofia e cotidiano.** São Paulo: Edições SM, 2016.

1930

**Realização:**



**Apoio:**

