

LIVROS DIDÁTICOS, FORMAÇÃO INICIAL E CURRÍCULOS NO ENSINO DE FILOSOFIA

Celso João Carminati

Universidade do Estado de Santa Catarina

1. INTRODUÇÃO

Neste texto, discutiremos a partir da prática docente de professores que lecionam a disciplina de filosofia no ensino médio, os distintos problemas em torno da formação inicial realizada em nível superior e àqueles decorrentes das atividades profissionais enquanto formadores dos alunos secundaristas das escolas de nível médio.

Tais aspectos têm desafiado nossa pesquisa, no sentido de compreender como os professores que lecionam no ensino médio avaliam sua formação acadêmica e sua prática pedagógica, e decorrente desta, as condições de trabalho, os livros didáticos utilizados e disponíveis nas escolas para as atividades de ensino e formação dos adolescentes. Realizamos esta pesquisa com aplicação de questionários estruturados aos professores que lecionam a disciplina de filosofia no ensino médio nas escolas públicas estaduais situadas no município da grande Florianópolis.

A discussão em torno do processo de formação inicial dos professores em nível superior tem gerado diversas preocupações nas últimas décadas e a partir destas, despertado a preocupação de pesquisadores e responsáveis pela formação, principalmente daqueles envolvidos com o processo de discussão das políticas curriculares e avaliativas.

Desde a reforma educacional, lei nº 5.692/71, a presença do ensino de filosofia esteve circunscrita a uma concepção política para os estudantes secundaristas que teve por base a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

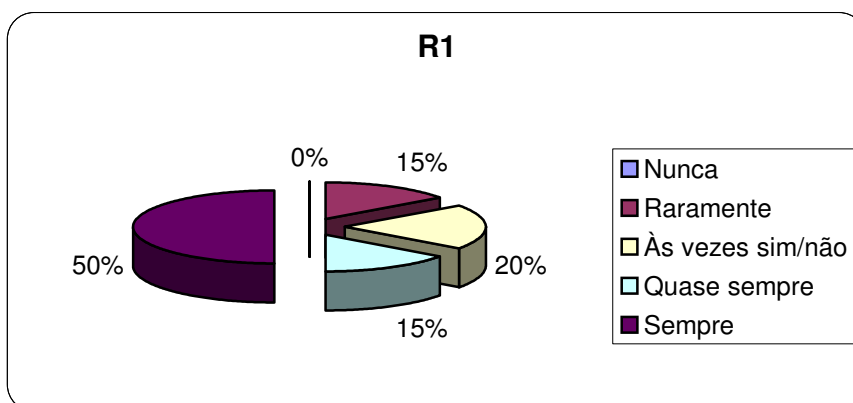
Com o processo de abertura política, culminando com o fim da ditadura militar (1964-1985) e o arrefecimento destas concepções educacionais, houve uma flexibilização da legislação que norteava o ensino secundário,

possibilitando a reintrodução facultativa da filosofia nos currículos das escolas. Com esta medida, a disciplina retomou certo fôlego e aos poucos passou a ganhar mais espaço nos currículos das escolas secundárias, obrigatória em alguns Estados da federação e facultativa na maioria deles. Junto com a reintrodução, desencadeou-se um processo de preocupação com a formação dos professores para lecionar nas escolas secundárias.

2. FORMAÇÃO INICIAL

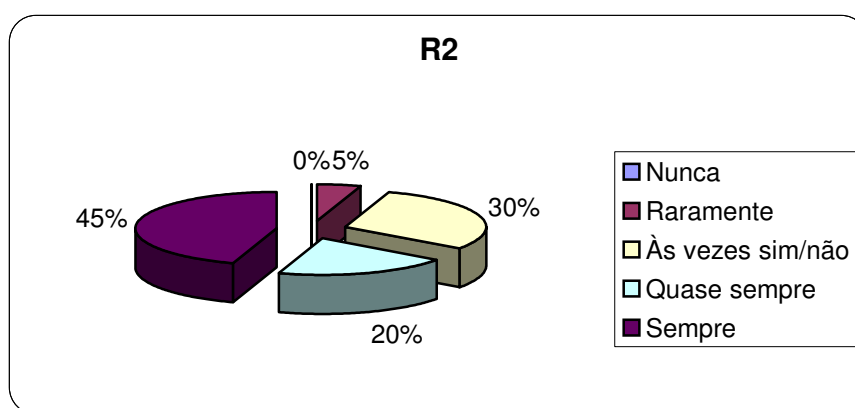
Identificamos que em relação à pergunta referente ao desempenho de sua formação na universidade, os/as professores/as indicam em percentuais, que 15% (quase sempre) e 50% (sempre), de seus professores dos cursos de graduação, “demonstravam possuir conhecimentos atualizados dos conteúdos” que ensinava como se pode observar no gráfico R1. Estes percentuais podem ser indicativos de que, em geral, os professores universitários desta área possuem uma boa formação acadêmica. Isto, porém, não é suficiente para garantir um bom ensino e aprendizagem dos alunos, como indicam os dados sobre a didática e metodologias de ensino, expostos mais adiante. O que é extremamente preocupante é o fato de que 20% (às vezes sim/não) e 15% (raramente) têm este compromisso com os alunos da graduação.

Gráfico R1 - Demonstravam possuir conhecimentos atualizados dos conteúdos



Além disso, observa-se no gráfico abaixo, que, para 20% (quase sempre) e 45% (sempre), dos seus professores “abordavam/abordam os conteúdos de acordo com os objetivos da disciplina”, como se verifica no gráfico R2. Porém, o dado de 30% (às vezes sim/não) é preocupante, quando se trata de relacionar conteúdos com seus objetivos, uma vez que isto é uma condição fundamental para alcançar uma aprendizagem significativa do ensino, pois a partir deles se selecionam textos, materiais, conteúdos, além de se desenvolver procedimentos claros e objetivos para as aulas. Sabe-se, porém, que os objetivos na maioria das vezes são uma escolha dos professores, e que estes podem estar em consonância com aqueles das instituições e da sociedade, ou em constante conflito com estas, contudo, os desafios dos professores não são apenas instrumentais, tais como aplicar recursos e estratégias para alcançar os objetivos. Vejamos o gráfico.

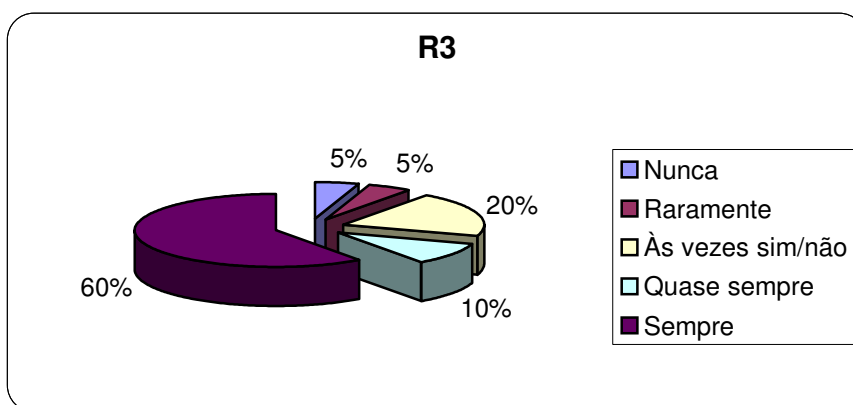
Gráfico R2 – Abordagem dos conteúdos de acordo com os objetivos da disciplina



A realidade apresentada acima se agrava com os dados abaixo, como mostra o gráfico R3, pois para apenas 10% (quase sempre) e 60% (sempre) dos pesquisados, os seus professores “indicavam/indicam bibliografias

adequadas para aprofundar os conteúdos”. Além disso, outros dados preocupantes são os 5% (nunca) e 5% (raramente), para este aspecto e, de 20% dos professores que às vezes indicavam e às vezes não indicavam. Estes dados são reveladores da falta de compromisso com a formação dos futuros professores. Vejamos o gráfico!

Gráfico R3 - Bibliografias adequadas para aprofundar os conteúdos



Desde as últimas décadas, as relações professor-aluno estão passando por uma ampliação de sua democratização. Em geral, acredita-se que muitos professores têm suas atividades melhor desenvolvidas com a participação dos alunos em suas aulas. Nunca é demais lembrar, por exemplo, o clamoroso papel de Paulo Freire na luta pela democratização das relações pedagógicas. Essa relação ocorre mediante a dialogicidade, que é a essência para uma educação como prática da liberdade. Assim, Freire (1987) destaca que esta começa não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas, antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. O professor que se coloca como condição a livre expressão de idéias se coloca também no lugar de “testemunha de sua des (ordem) interior”, como destaca Merleau-Ponty (Chauí, 1982, p. 02), e de interrogar-se sobre o ensinar e o aprender Filosofia. Se esta

relação for menosprezada, o professor e o aluno perdem o lugar comum e seus sentidos de existirem. Naturalmente, o diálogo não se trava com o professor, mas com o próprio conhecimento.

No âmbito das ciências humanas, sociais e da educação, um aspecto preocupante a ser levado em consideração é o de que as estruturas curriculares de muitos cursos de licenciatura continuam sendo concebidas a partir dos cursos de bacharelado. Algumas áreas do conhecimento demonstram certa incapacidade de relação com os diferentes campos do conhecimento, necessários à compreensão dos problemas, sejam políticos, científicos ou sociais. Neste sentido,

cultivou-se, por longo tempo, uma tradição de desqualificação tanto dos profissionais que atuam nas faculdades de educação quanto dos professores que elas formam nos cursos de pedagogia, de licenciaturas e de pós-graduação. Essa tradição foi sendo atualizada em níveis cada vez mais complexos ao se definirem as concepções sobre o papel da universidade, estimulando certas áreas e/ou cursos em detrimento de outros; separando o ensino da pesquisa; a graduação da pós-graduação, etc... (Scheibe, 2002, p. 55)

Como tentativa de equacionar este problema, Morin (2002) afirma que se deve começar por uma reforma do pensamento e do ensino, e este é um trabalho a ser empreendido pelo universo docente, o que comporta a formação de formadores e a auto-educação dos educadores. Além disso, esse autor destaca que é deplorável que o mundo das humanidades, principalmente o da Filosofia, esteja geralmente fechado às ciências, da mesma forma que o mundo das Ciências esteja fechado à Filosofia.

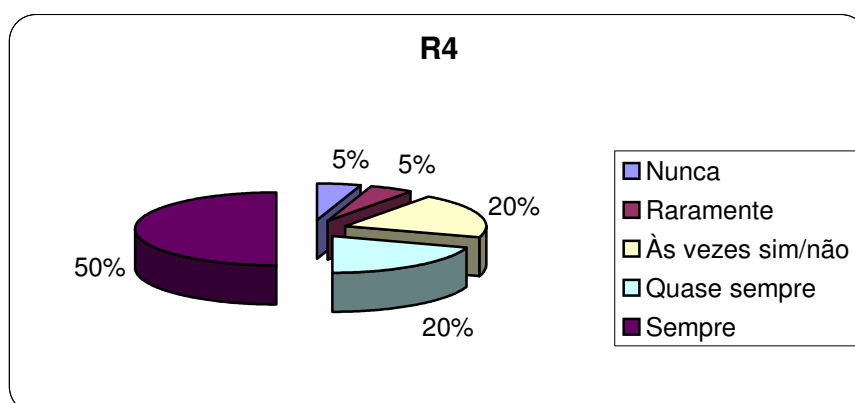
Um desafio que vem incomodando alguns pesquisadores e professores da área, principalmente aqueles voltados a uma formação crítica, é a discussão dos conteúdos e teorias didático-metodológicas para o ensino de Filosofia, tanto na universidade, quanto nas escolas de ensino médio. Este debate tem

sido realizado com maior ímpeto no âmbito da realidade do ensino médio, contudo, ele não tem alcançado maiores expressões quando se trata de discutir o ensino de Filosofia nas universidades. Assim, parece-nos que, nas universidades, muitos professores de Filosofia têm se omitido deste debate. Paira no ar certo obscurantismo, que tem mantido em silêncio o problema. Por que será que a maioria dos professores não se dispõem a discutir as questões didático-metodológicas para o ensino de Filosofia dos cursos de graduação? Trata-se de tarefa para os pedagogos? Afinal, “quem educará os educadores”, como muito bem questionou Marx? (Morin, 2002, p. 36).

3. LIVROS DIDÁTICOS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Mostraremos a partir dos dados da pesquisa, alguns aspectos relevantes da atividade docente dos professores que lecionam Filosofia no ensino médio. Diante da pergunta, quando você começou a lecionar, o que foi mais importante para o desenvolvimento de sua prática docente?, os professores responderam como alternativa mais significativa para o próprio exercício profissional “a leitura dos livros didáticos”. Do universo total de pesquisados, 20% (quase sempre) e 50% (sempre) responderam que este foi o recurso mais importante para sua prática pedagógica, como mostra o gráfico R4.

Gráfico R4 - Leitura dos livros didáticos



Sabe-se da importância deste recurso para o ensino e aprendizagem dos alunos e que os livros didáticos são produzidos com o intuito de orientar os professores nas suas atividades docentes. Talvez o problema esteja em serem eles, os materiais pedagógicos predominantes para o ensino da filosofia no ensino médio, conforme destacam os professores, e não auxiliares, como destaca um dos professores. Ao se utilizarem deles como únicos textos base, os professores correm o risco de se tornarem dependentes dos seus conteúdos, ao passo que o seu uso enquanto recurso pedagógico auxiliar pode conceder uma maior autonomia em relação aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Sabe-se que, no Brasil, o livro didático teve uma grande difusão a partir da década de 1980. Contudo, a novidade aos poucos foi se tornando uma preocupação. Autores advindos de outras áreas do conhecimento tornaram-se especialistas em escrever livros para o ensino de Filosofia do nível médio. Mas, aos poucos, diversos profissionais da própria Filosofia compreenderam a importância deste recurso e passaram eles próprios a produzir os textos a serem utilizados na área. Há que considerar também, os diversos textos que entraram num mercado fértil e passaram a ser traduzidos e publicados no país.¹

O uso de metodologias de ensino e linguagens acessíveis à compreensão dos alunos pode ser capaz de ajudar no exercício da reflexão. Porém, devem ser conjugados com textos clássicos dos filósofos. Entretanto,

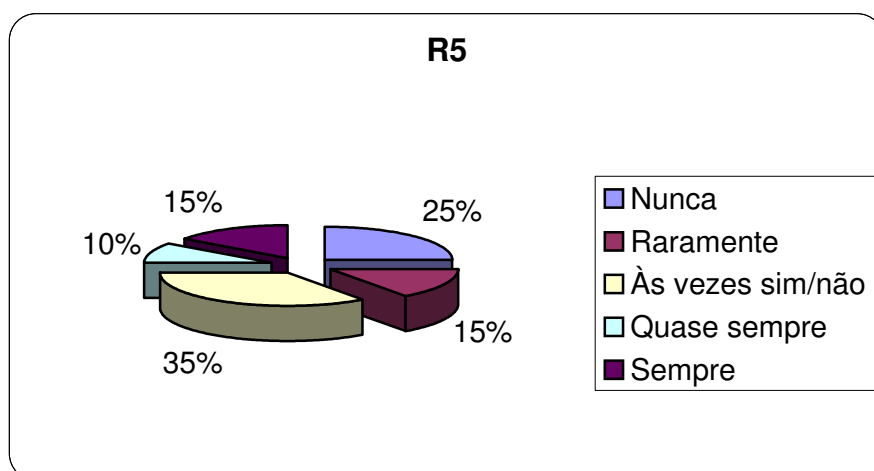
¹ Para ilustrar, cito apenas dois compêndios muito utilizados nas aulas de Filosofia durante as décadas de 1970 e 1980 no Brasil: 1) HUISMAN, Denis; VERGEZ, André. **O conhecimento**. Compêndio Moderno de Filosofia. Vol. I e II. Tradução de Lélia de Almeida Gonzalez. Rio de Janeiro/São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1968. 2) HUISMAN, Denis; VERGEZ, André. **História dos Filósofos ilustrada pelos textos**. Tradução de Lélia de Almeida Gonzalez. Rio de Janeiro/São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1976.

transformar os conteúdos científicos, filosóficos, em uma prática docente no âmbito do universo dos alunos de ensino médio, não é uma das tarefas mais fáceis, tanto pela natureza específica da Filosofia, quanto em decorrência do processo de desenvolvimento intelectual dos alunos. Mesmo assim, muitos professores fazem do livro didático o agente do conhecimento, às vezes em decorrência do reduzido tempo disponível para preparar as suas aulas, ou da sobrecarga de trabalho.

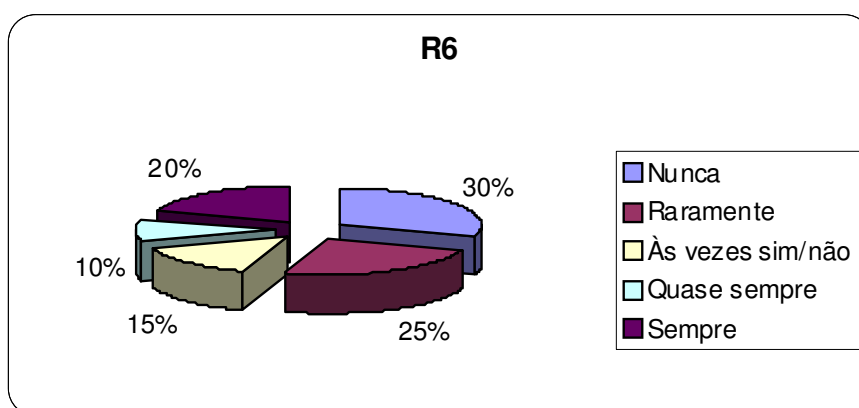
Quando perguntados sobre a contribuição das conversas “com os professores que lecionam na escola” para o início da prática docente, as respostas indicam que apenas 5% (quase sempre) e 30% (sempre) deles avaliam este aspecto como importante para o início da profissão, embora se saiba que no início de carreira os professores dialogam mais entre si e, com o passar dos anos, há uma tendência ao isolamento profissional.² Ora, se os professores não conversam entre si, deduz-se que, em geral, praticamente inexistem atividades de planejamento integrado e reuniões que possibilitem avaliar essas situações e traçar objetivos para as atividades de ensino.

“As apostilas ou livros indicados na universidade” exerceram pouca importância no início da prática docente, como mostram os percentuais de 25% para (nunca) e 15% (raramente) expostos no gráfico R5. Estes índices parecem ser indicativos de grande contradição entre os aportes teóricos de formação do professor e a realidade concreta das atividades docentes com os alunos de ensino médio.

² Não é nosso objetivo aprofundar aqui o conceito de isolamento profissional. Todavia, Pérez Gómez (2001) aponta que o isolamento do docente, vinculado ao sentido patrimonialista de sua sala de aula e seu trabalho, pode ser considerado uma das características mais difundidas e perniciosas da cultura escolar.

Gráfico R5 - Apostilas ou livros indicados na universidade

Assim, 30% (nunca) e 25% (raramente) dos professores afirmaram que “as orientações curriculares da Secretaria de Educação”, contribuíram para esse processo, como se vê no gráfico R6. Aqui talvez esteja um aspecto a ser refletido, uma vez que são altos os percentuais que destacam como preocupantes as orientações dadas aos professores quando do início da atividade docente.

Gráfico R6 - As orientações curriculares da Secretaria de Educação

Estes dados são reveladores de uma ausência de orientação para o desenvolvimento da prática profissional dos professores, em escolas, seja pela

via da secretaria de educação, seja pela via da formação superior nas universidades. A ausência de ações estratégicas de planejamento no início da atividade docente também contribuiu para o isolamento profissional desses professores. Além disso, os materiais didáticos utilizados e indicados nas universidades pouco contribuíram para o trabalho em sala de aula, conforme as respostas dos professores. Por isso, a procura por livros didáticos parece ser um fator determinante, quase natural e inevitável.

4. PRÁTICA PEDAGÓGICA E HABILIDADES DE ENSINO

Sabe-se que para ensinar Filosofia não se requer meios materiais e pedagógicos sofisticados. Um acervo de vídeos, livros clássicos e didáticos, bem como revistas em geral e específicas na área, podem ser consideradas as condições razoáveis para um bom trabalho nas aulas de Filosofia.

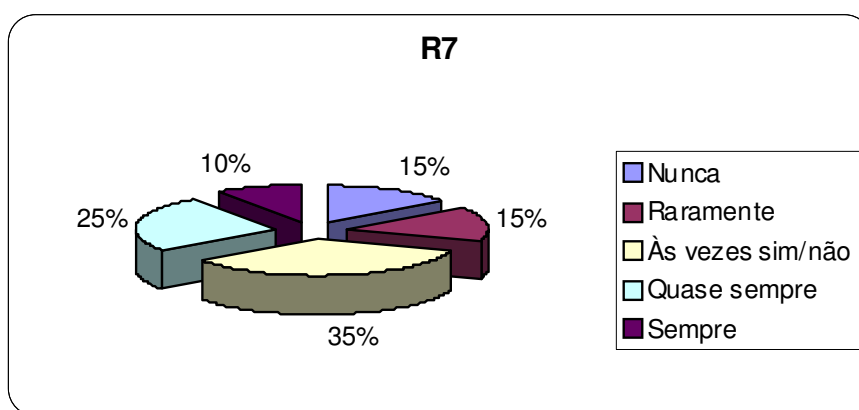
Sobre isto, vale observar o que destaca Ricardo Navia sobre a motivação no ensino de Filosofia:

muitas vezes o estudante não tem uma atitude de interesse frente ao estudo da Filosofia. Não tem motivação. Por que isto ocorre? Há, segundo Ricardo Navia, os que priorizam o fator técnico-metodológico chegando a apresentar a Filosofia em videocassetes ou os que pensam que o problema está em aspectos físicos como o modo de dispor as carteiras em sala de aula (...) A regra de ouro da motivação é a de que as pessoas se sintam motivadas pelas atividades que de alguma maneira estão ligadas aos seus problemas e inquietudes. (Apud Castanho, 1989, p. 23)

Esta, aliás, parece ser uma das dificuldades que muitos professores encontram na prática, pois parecem ser conduzidos por agentes externos, sobretudo quando se trata de ensinar. É nesse sentido que enfatizamos o risco de submissão aos roteiros ou conteúdos da disciplina, que são produzidos por

outros profissionais e que são incorporados como predominantes nos processos de ensino. Nas respostas aos questionários, identificamos que apenas 10% (sempre) e 25% (quase sempre) acreditam que “as pesquisas em livros didáticos” auxiliaram na aquisição das habilidades didático-metodológicas, como se observa no gráfico R7, contudo, merece ressaltar que 15% (nunca) 15% (raramente) dos professores o mencionam como tendo auxiliado para a aquisição de habilidades didático-metodológicas. Além disso, um grande grupo de professores não vê esta opção como importante, como indicam os índices de 35% (às vezes sim/não), das respostas.

Gráfico R7 - As pesquisas em livros didáticos



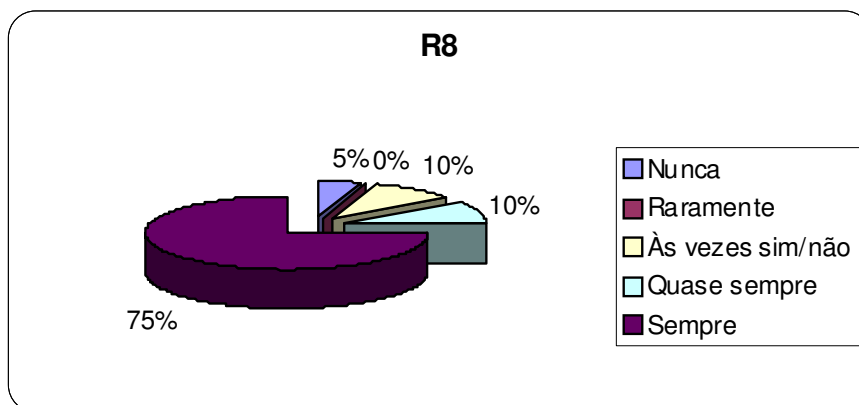
Isto pode ser indicador que a formação inicial tem se baseado mais nos processos de conhecimentos especializados, evidenciando o predomínio de uma visão técnico-instrumental, cuja

intervenção didática deve-se reduzir à escolha e à ativação dos meios necessários para a consecução de objetivos determinados de fora e *a priori*. Os problemas que se colocam ao professor são instrumentais, e, portanto, técnicos, como aplicar os recursos e as estratégias necessárias para a consecução dos objetivos, que lhe são indicados no *currículum* oficial. (Pérez Gómez, 2001, p. 187)

A formação universitária, como se observa pelos dados, responde por parcela das habilidades para lecionar, pois 75% (sempre) e 10% (quase

sempre) acreditam que a prática em sala de aula é que foi determinante para adquirir as habilidades didático-metodológicas para o ensino de filosofia, como indicam os dados do gráfico abaixo.

Gráfico R8 - Prática em sala de aula



Neste sentido, não se pode ignorar o sentido que a prática impõe sobre a formação do professor quando este começa a trabalhar. Certamente, a experiência e a aprendizagem advinda da prática da sala de aula contribuem para a aquisição de competências, valores e crenças que só podem ser adquiridos e dominados quando o professor estiver em contato com estas situações. Embora concordemos em parte, vale destacar a polêmica e enfática posição de Tardif (2002), quando afirma que os saberes não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos do ensino de Filosofia devem ser orientados por critérios que levem os alunos a desenvolver o raciocínio, o exercício da crítica e a

pensar sob distintos modelos para compreender as transformações científicas e tecnológicas, a fim de que estes se tornem capazes de problematizar os valores, crenças e o conhecimento de sua época histórica. Ao lado disso, é importante deixar claro que se pode atribuir maior ou menor sentido à finalidade do ensino de Filosofia, a partir da formação inicial do professor.

Quanto ao papel do professor, espera-se que este seja capaz de superar aqueles modelos curriculares de ensino, que têm suas diretrizes sustentadas nos enfoques técnico-instrumentais. Por isto, o ensino não deve ser apenas uma transmissão dos conhecimentos, orientada por um enfoque acadêmico ou técnico, mas também uma formação de um cidadão consciente e crítico.

Além disto, gostaria de me deter com mais detalhes para alguns aspectos que considero importantes, tanto no sentido de merecer maior atenção pela gravidade dos dados e o que estes indicam, quanto para alguns aspectos que aparecem como enaltecedores para o ensino de filosofia.

Quanto à formação inicial, preocupa-nos os dados de que 20% (às vezes sim/não) e 15% (raramente) têm o compromisso com a formação do professor; de que 30% (às vezes sim/não) desenvolvem os conteúdos relacionados com os objetivos das disciplinas ministradas; de que 30% de (nunca/raramente/às vezes sim/não), indicam bibliografias para aprofundar os conteúdos como ilustra o gráfico R3; impressiona que 70% dos professores destaquem o livro didático como recurso mais importante para a prática pedagógica; de que quase metade dos pesquisados considera que as conversas com seus colegas de trabalho foram determinantes para o início da carreira profissional, enquanto que 40% (nunca/raramente) indicam que os textos e livros recomendados na universidade pouco ajudaram para o início da prática docente, como ficou evidenciado no gráfico R5 acima.

Este quadro se agrava, porém, quando confrontarmos os números de 30% (nunca) e 25% (raramente), quanto à contribuição das “orientações curriculares da secretaria de educação” para o início da carreira profissional. Quanto à aquisição de habilidades didático-metodológicas para o ensino de Filosofia, os/as professores/as demonstram posições bem díspares, pois um grupo de 35% acredita que tenham sido beneficiados com elas, enquanto que outro grupo de 30% não percebeu nenhuma contribuição, como indica o gráfico R7 acima.

E para concluir, merece atenção os dados de que 75% (sempre) e 10% (quase sempre) indicam a prática em sala de aula como determinante para a aquisição de habilidades didático-metodológicas para o ensino de filosofia.

REFERÊNCIAS

- CARMINATI, Celso J. **Professores de Filosofia: crise e perspectivas**. Itajaí: Editora da UNIVALI, 2006.
- CASTANHO, Maria Eugênia L. M. A didática no ensino da Filosofia no 2º grau. In: **Filosofia no 2º grau**. Revista Reflexão. Nº 43, PUCCAMP/SCP, 1989.
- CHAUÍ, Marilena. Ensinar, Aprender, Fazer Filosofia. In: **Revista do ICHL**. Goiânia, 2 (1) 1-10, jan/jun. 1982, mimeo.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988
- HUISMAN, Denis & VERGEZ, André. **O conhecimento**. Compêndio Moderno de Filosofia. Vol I e II. Tradução de Lélia de Almeida Gonzalez. Rio de Janeiro/São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1968.
- _____. **História dos Filósofos ilustrada pelos textos**. Tradução de Lélia de Almeida Gonzalez. Rio de Janeiro/São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1976.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2002.
- NAVIA, Ricardo J. El problema de la motivación en la enseñanza media de la Filosofía – la enseñanza media de la Filosofía y los grandes temas de nuestro tiempo. In: **Filosofia no 2º grau**. Revista Reflexão, ano XV, n. 43. Campinas – SP, 1989.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SCHEIBE, Leda. Formação dos Profissionais na Educação Pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A. & AMARAL, Ana L. **Formação de Profesores**. Políticas e debates. Campinas (SP): Papirus, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.