



WELLINGTON ELIAS DE JESUS

**DOCÊNCIA DE FILOSOFIA E A FORMAÇÃO
INICIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURAS**

LAVRAS – MG

2017

WELLINGTON ELIAS DE JESUS

**DOCÊNCIA DE FILOSOFIA E A FORMAÇÃO INICIAL
NOS CURSOS DE LICENCIATURAS**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Lavras, como
parte das exigências do Programa de
Pós-Graduação em Educação, área de
concentração Formação de
Professores, para a obtenção do título
de Mestre.

Orientador

Prof. Dr. Carlos Betlinsky

LAVRAS – MG

2017

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

de Jesus, Wellington Elias.

Docência de Filosofia e a formação inicial nos cursos de
licenciatura / Wellington Elias de Jesus. - 2017.

134 p.

Orientador(a): Carlos Betlinsky.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2017.

Bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Ensino de Filosofia. 3. Ensino
Médio. I. Betlinsky, Carlos . . II. Título.

O conteúdo desta obra é de responsabilidade do(a) autor(a) e de seu orientador(a).

WELLINGTON ELIAS DE JESUS

**DOCÊNCIA DE FILOSOFIA E A FORMAÇÃO INICIAL
NOS CURSOS DE LICENCIATURAS
TEACHING OF PHILOSOPHY AND INITIAL TRAINING IN THE
DEGREE COURSES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 15 de março de 2017.

Dr. Carlos Betlinsky UFLA

Dr. Vanderlei Barbosa UFLA

Dr. Renato da Silva Melo UEMG

Prof. Dr. Carlos Betlinsky

Orientador

LAVRAS – MG

2017

*Dedico este trabalho a minha família,
que sempre acreditou em mim.*

RESUMO

O estudo parte do pressuposto de que a educação escolar é um processo de busca que visa propiciar condição autônoma ao educando através de uma tarefa conjunta de todo currículo, ou seja, de todas as disciplinas. Para isso, são revistos os aspectos relacionados com a composição das unidades de formação docente e com os planos de ensino, além de refletir, através de um breve histórico, sobre a disciplina de Filosofia no ensino médio no Brasil. Em seguida, analisa-se a matriz curricular do curso de Filosofia de uma Instituição de Ensino Superior Federal do Estado de Minas Gerais, na modalidade presencial, com o objetivo de investigar sua contribuição como suporte pedagógico-metodológico para a docência em Filosofia. A análise fundamenta-se nas bases teóricas de Adorno (Teoria Crítica), Severino, Gallo, entre outros autores que discutem a qualidade do ensino de Filosofia no ensino médio. A análise dos dados permite uma reflexão acerca da formação docente e da licenciatura para o ensino médio, demonstrando que são vários os desafios existentes, entre eles, o desafio do professor de assumir-se como colaborador de mudanças significativas na formação docente e discente, e ainda ser um motivador para questionamento e mudanças nas licenciaturas.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de Filosofia. Ensino médio.

ABSTRACT

The study starts from the assumption that school education is a research process that aims to provide an autonomous condition for the student through a joint task of all curriculum, that is, of all disciplines. To do so, the aspects related to the composition of the teacher training units and the teaching plans were reviewed, besides reflecting, through a brief history, on the discipline of Philosophy in high school in the Brazil. Then, the curricular matrix of the Philosophy course of a Federal Higher Education Institution of the State of Minas Gerais, in the presencial modality, is analyzed, with the objective of investigating its contribution as a pedagogical-methodological support for teaching in Philosophy. The analysis is based on the theoretical bases of Adorno (Critical Theory), Severino, Gallo, among other authors that discuss the quality of Philosophy teaching in high school. The analysis of the data allows a reflection about the teacher training and the high school degree, demonstrating that there are several challenges, among them, the teacher's challenge to assume as a collaborator of significant changes in teacher and student training, and Still be a motivator for questioning and changes in undergraduate degrees.

Keywords: Teacher training. Teaching philosophy. High school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Competências, habilidades e atitudes do futuro profissional.....	82
QUADRO 2 – Perfis do licenciado.....	90
QUADRO 3 – Unidades curriculares: Didática Geral e Ensino de Filosofia.....	97
QUADRO 4 – Unidade curricular de Oficina de Filosofia.....	104
QUADRO 5 – Unidade curricular de Estrutura e Funcionamento do Ensino.....	109
QUADRO 6 – Unidades curriculares de Psicologia da Educação I e II.....	111
QUADRO 7 – Unidades curriculares dos Estágios Curriculares Supervisionados.....	116
QUADRO 8 – Unidades curriculares dos Estágios Curriculares III e IV	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PROBLEMA FILOSÓFICO	13
1.1 O ensino de Filosofia no Brasil	14
1.2 A Filosofia e seu ensino: múltiplas compreensões	24
1.3 A Filosofia numa perspectiva crítica	32
1.4 A Filosofia e o professor	39
1.5 Filosofia e educação	42
2 REPENSANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA.....	50
2.1 Formação docente	51
2.2 Formação inicial do professor de Filosofia	56
2.3 Formação cultural: exigência para a formação docente	62
2.3.1 Para pensar o tempo presente	66
2.3.2 Professor de Filosofia: reprodução do mesmo?	73
3 FORMAÇÃO DOCENTE EM FILOSOFIA: QUE PRÁTICAS?	77
3.1 O curso de Filosofia	79
3.2 A formação do professor	83
3.3 Concepção de formação do licenciado em Filosofia	89
3.4 Concepção do ensino de Filosofia	94
3.5 Repensando as práticas	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	126

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa discute a formação inicial do professor de Filosofia oferecida no curso de licenciatura presencial de uma Instituição de Ensino Superior de Educação, federal, localizada no estado de Minas Gerais, a Universidade do Federal de São João del-Rei (UFSJ). Este estudo foi motivado pela aprovação da lei n. 11.684, de 2008, que incluiu no artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) um parágrafo determinando a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia em todas as escolas cujos currículos são organizados em disciplinas.

Antes da lei, pairava a incerteza e ambiguidade sobre a necessidade da oferta de Filosofia para a educação básica. Porém, após anos de reflexão, manifestações de congressos acadêmicos e lutas parlamentares, é praticamente um consenso social a importância dessa disciplina nos currículos do ensino médio.

A volta da Filosofia ao ensino médio nas escolas públicas e privadas do país impõe uma preocupação aos profissionais envolvidos com o ensino de Filosofia nos cursos de licenciatura: “garantir a qualidade no ensino de Filosofia” na educação básica.

Durante a última década, a disseminação da Filosofia nas escolas brasileiras, na educação básica, intensificou os debates sobre o que ensinar em Filosofia? Como ensinar? Quais as estratégias? Como avaliar? É preciso refletir sobre o “fazer” didático-pedagógico dos professores com licenciatura em Filosofia para a docência nesse nível de ensino.

No exame histórico da disciplina, cumpre considerar que a recém-introduzida obrigatoriedade não pode ser tomada, a rigor, como um retorno, pois a Filosofia nunca chegou, ao longo da história da educação brasileira, a gozar de uma presença institucionalmente estável no currículo do ensino médio. Por isso,

faz necessário pensar a formação do professor de Filosofia, iniciando pela relação da teoria e da prática, a fim de garantir que a implantação da disciplina nos currículos seja feita de forma séria, competente e por profissionais bem formados.

Chama-se a atenção para o fato de que o impacto dos saberes/disciplinas apreendidos no decorrer da formação inicial no curso de licenciatura em Filosofia será menor nas práticas docentes (unidades de formação docente) se não for constituído através de um processo de reflexão-ação-reflexão sobre a trajetória escolar do futuro professor e suas representações de escola e de professor, uma vez que estas permanecem fortes e sustentadoras de suas ações ao longo de formação inicial.

A investigação sobre a formação dos professores de Filosofia centrou-se na análise da matriz pedagógica em vigo no curso de Filosofia presencial e a escolha da instituição relaciona-se com o meu passado como aluno do curso. No período de 1994 a 1997 graduei-me em Filosofia, já naquele momento fui capaz de perceber o quanto seria desafiador lecionar Filosofia, uma vez que a matriz apresentada passava por uma reestruturação e novamente não era pensada a formação dos futuros docentes, ficando as disciplinas da licenciatura e do bacharelado iguais, distinguindo-se apenas as consideradas didáticas, que eram poucas em relação às disciplinas ofertadas.

A intenção de investigar, anos mais tarde, o curso de minha formação foi se construindo ao longo de minha trajetória profissional. Atuando como professor no ensino fundamental, médio e superior e questionando a minha prática docente, deparei-me com o problema do ensino de Filosofia na educação básica. Comecei a questionar-me se estava preparado para ministrar esse conteúdo para os alunos que buscavam um conhecimento novo como resposta para algumas de suas angústias. Percebi que precisa revisitar a minha formação e analisar até que ponto o meu curso de licenciatura não me transformou em um

reprodutor do mesmo, isso é, apenas um professor que apresentava a história da Filosofia, de forma linear, em vez de proporcionar questionamentos. No mesmo caminho é de salutar importância perguntar como no decorrer de minha graduação ocorreram os Estágios Supervisionados em Filosofia e a Prática de Ensino em Filosofia?

A questão se baseia no fato de que os filósofos dão pouca ou nenhuma importância à questão do ensino. Os cursos estão preocupados em ensinar Filosofia, transmitindo o legado de sua história e, às vezes, preparando o pesquisador especializado. A formação do professor para o exercício docente dessa disciplina acaba ficando em segundo plano, passando a ser função dos Departamentos de Educação, suas didáticas e legislações, como se não existisse nenhuma relação com a prática da Filosofia. Essa angústia filosófica impulsionou-me a refletir sobre a formação desse professor, perguntando-me: “De que forma a matriz curricular contribui como suporte pedagógico-metodológico para a docência em Filosofia?”

O processo de investigação parte de uma pesquisa bibliográfica com o propósito de analisar os textos e reflexões elaborados sobre o assunto. Essa análise de conteúdo é uma “técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682).

Portanto, reconhecendo a necessidade de fortalecer os referenciais teóricos que embasam a formação do professor de Filosofia, em muitos casos agregando novos aportes teóricos ou revisando os já conhecidos, utiliza-se em especial a análise de Adorno, de pensadores da Teoria Crítica e críticos da educação que colaboram para a reflexão acerca da formação docente.

Nesta pesquisa, aplicam-se três etapas para o desenvolvimento da análise de conteúdos. No primeiro momento, a fase de organização, cujo

objetivo é a exploração sistemática dos documentos (leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação), sintetizando as ideias e planejando as futuras ações. No segundo momento, desenvolve-se a exploração do material e destaca-se a administração das decisões tomadas na fase anterior. Isso será de suma importância para os procedimentos de codificação, classificação e categorização em relação às regras previamente formuladas. Na fase final da pesquisa ocorre o tratamento dos resultados e interpretação, com a classificação dos elementos segundo suas semelhanças e diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns.

A escolha pela abordagem qualitativa se justifica por apresentar um ambiente natural como fonte de dados, em que o pesquisador é o principal instrumento de obtenção/análise de informações e tem contato com a situação investigada.

O presente estudo se apresenta na seguinte estrutura formal. O primeiro capítulo traz algumas características históricas da trajetória da disciplina de Filosofia na educação escolar brasileira, destacando sua presença e ausência no currículo da educação básica. Assim, é possível perceber que os problemas vividos pela Filosofia atual não são uma questão contemporânea, mas de raízes históricas. No segundo capítulo, apresenta-se um panorama analítico de pensadores e educadores preocupados com a formação dos professores de Filosofia e que buscam refletir sobre os desafios de formar os futuros professores na área de Filosofia. O terceiro é uma análise crítica sobre os suportes pedagógicos e metodológicos da matriz curricular do curso de Filosofia da Universidade Federal de São João del-Rei e de que forma são pensadas as diretrizes para a formação de professores de Filosofia para o seu exercício docente em sala de aula no ensino médio.

Considera-se que a questão aqui apresentada serve de convite aos futuros professores de Filosofia, provocando-os a refletir sobre como os cursos de licenciatura, a partir de suas matrizes curriculares, têm pensado a formação de seus professores para a docência no ensino médio e conseqüentemente analisar qual é o papel hoje dos educadores. Além da formação do professor de Filosofia, muitas outras questões podem ser investigadas nesse momento em que a Filosofia volta aos currículos escolares. Porém, a proposta desta reflexão é auxiliar para que o ensino de Filosofia torna-se conteúdo importante na formação dos alunos, conduzida por profissionais bem preparados para o exercício do filosofar.

1 O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PROBLEMA FILOSÓFICO

A presença da Filosofia como disciplina da educação básica no Brasil, desde os anos de 2008 até final de 2016, viveu um momento interessante na história da educação brasileira. A atual legislação educacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais, deu uma ênfase à importância da Filosofia como disciplina da educação básica. Todos os efeitos discursivos em torno da importância da Filosofia, no entanto, não têm sido suficientes para que se traduza em prática efetiva a sua presença nos currículos escolares.

Como bem lembra Gallo (2000), historicamente a presença da Filosofia na educação básica brasileira não tem sido um constante, a reflexão e a produção escrita sobre o ensino de Filosofia nesse nível de ensino deixam ainda a desejar¹. A bibliografia é parca, como bem sabe os professores que angustiados diante da entrada em sala de aula, buscam nos livros um alento para o seu trabalho cotidiano, uma forma de melhor fundamentar sua prática docente.

De volta o cenário educacional, em algumas escolas particulares (infantil/fundamental/médio ou fundamental/médio) e públicas (médio), com a promulgação da lei federal n. 11.684, de 1998, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e que define como disciplinas obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia nos currículos escolares, a Filosofia, tornou-se objeto de estudos nas últimas décadas em congressos, simpósios, mesas-redondas, com reflexões sobre o que ensinar em Filosofia? Como ensinar? Quais as estratégias? Como avaliar? E qual o objetivo?

Percorrer a trajetória do ensino de Filosofia significa buscar e ampliar a compreensão sobre a sua configuração nas matrizes curriculares da escola

¹ Considerando uma produção razoável de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o tema, raramente elas conseguem deixar as estantes das bibliotecas, chegando às mãos do professor de Filosofia que está em sala de aula (GALLO, 2000).

contemporânea. Porém, tendo a consciência da impossibilidade de encontrar respostas às questões que emergem do longo percurso trilhado pela Filosofia ao longo da história da educação, entende-se que é necessário resgatar outras interrogações sobre o ensino e a formação dos professores, pois o cultivo do entendimento implica em perquirir respostas, sabendo que não existem certezas.

1.1 O ensino de Filosofia no Brasil

A Filosofia aportou no Brasil com a chegada dos religiosos da Companhia de Jesus (Jesuítas), no século XVI (1549). Foram eles que exerceram maior influência na primeira fase da História da Educação no Brasil. Eles eram responsáveis pela educação e catequese dos povos das colônias, procurando sempre propagar e fortalecer a fé cristã. Segundo Mazai (2001), os jesuítas exerciam, de certa forma, uma espécie de teocracismo, que suscitava um monopólio do pensamento e afastava Portugal das contribuições do movimento científico da época, como Descartes, Bacon, Galileu e outros.

Segundo Rodrigues (2012), a concepção de Filosofia difundida na educação escolar brasileira esteve historicamente ligada a saberes abstratos e racionalistas, ligados à formação das elites. Suas bases escolásticas desde o Brasil Colônia a desvincularam de características contextualizadas de um ensino voltado para a realidade vivida, afastando com isso a possibilidade de uma reflexão e problematização. Tal concepção revela as visões idealistas racionais e pragmáticas que até meados do século XX caracterizaram o ensino e os saberes filosóficos no Brasil. Revelam-se aí visões de mundo que permeiam toda a formação recebida pelos professores de Filosofia e que, ao ensinar, a reproduz, com poucas perspectivas de mudanças dos contextos educacional em que se inserem.

Segundo Gallo (2000), inicialmente a Filosofia teve um “caráter messiânico”, confundindo-se com instrução e catequese e tendo como finalidade principal fortalecer a Igreja Católica contra os heréticos e infiéis, buscando converter a população indígena e africana ao cristianismo e reconduzir o colono “desgarrado” ao seio do cristianismo.

Desde o período colonial até os dias de hoje, o ensino de Filosofia nunca teve um lugar definido no currículo escolar. Inicialmente o ensino de Filosofia fora ofertado em reduzido número de Colégios (Brasil Colônia), onde a escolástica² era a base do ensino pela vinculação religiosa dos jesuítas, responsáveis pela educação à época.

O primeiro curso de Filosofia se deu no Brasil no ano de 1572. Segundo Alves (2002), os cursos³ eram estruturados e organizados pelos Jesuítas, funcionando em colégios ou seminários, de modo geral, em quatro graus de ensinamentos sucessivos e propedêuticos que se configuravam em: elementar, humanidades, artes e teologia. Ao final do curso, era conferido ao estudante o título de bacharel e mestre em Artes e Filosofia.

Toda a estrutura dos estudos pensada inicialmente pelos jesuítas pautava-se nas normas sistematizadas pelo *Ratio Studiorum*⁴. Este modelo fora transplantado para a colônia visando seguir as mesmas orientações emanadas da metrópole.

Conforme Gallo (2000), o conjunto de textos utilizados para os estudos eram os dos filósofos gregos e romanos, mas aqueles que fossem pautados e adequados à doutrina católica. Podem-se citar como exemplo os autores de

² Em sentido próprio, a filosofia cristã da Idade Média. Nos primeiros séculos da Idade Média, o professor de artes liberais era chamado de *scholasticus* e depois o docente de filosofia ou teologia que lecionava primeiramente na escola do convento ou da catedral, depois na universidade. Portanto, literalmente, Escolástica significa filosofia da escola.

³ Os cursos de Letras Humanas e de Filosofia e Ciências compunham os cursos considerados de nível secundário, com duração global de aproximadamente nove anos.

⁴ Aprovada no início do século XVII sintetizava a experiência pedagógica dos jesuítas, regulamentada em programas, métodos e disciplinas das escolas da companhia.

relevância moralista como Cícero, Quinto Cúrcio e Sêneca. Em contrapartida receosa de uma “influência perniciosa” que o pensamento moderno poderia exercer (deísmo, ateísmo e materialismo) a Real Mesa Censória proibiu veementemente a leitura dos textos de Locke, Hobbes, Rousseau, Espinosa e Voltaire, dentro outros.

Apesar de Aristóteles ser o principal filósofo dentre os clássicos da Antiguidade, o seu estudo era feito com o maior “cuidado” para que os alunos tivessem contato apenas com aquelas ideias que não comprometessem o dogma católico. Recomendava-se um rigoroso controle sobre os professores e a leituras feitas pelos alunos.

A Filosofia no Brasil era para alguns senhores ricos e ilustrados, o colono branco, antes degredado, mas que aos poucos gradativamente passou a fazer parte da classe dominante na colônia, ao reproduzir os hábitos aristocráticos da classe dirigente da metrópole, sinônimo de luxo. A Filosofia que chegava da Europa era de cunho livresco, advinda da metrópole já feita, cabendo aos “senhores da elite” a tarefa de reproduzi-las.

Segundo Cartolano,

O conteúdo cultural dessa Filosofia era a materialização do espírito da Contra-reforma, que se caracterizou, sobretudo, pela reação contra o espírito crítico que nascia na Europa, pelo apego às reformas dogmáticas de pensamento, pela renovação escolástica como método e Filosofia, pela reafirmação da autoridade da Igreja e dos clássicos. O objetivo dessa educação filosófica era o de formar homens letrados e eruditos, e, acima de tudo, católicos (CARTOLANO, 1985, p. 21).

Nos séculos XVI e XVII, depois do surto do café, Portugal entra em decadência econômica, que fora agravada pelo atraso cultural em que o país se encontrava, bem como pelo fanatismo religioso. Naquele momento começaram a

chegar da França ideias políticas e religiosas que influenciavam intelectuais e políticos da metrópole, atizando a vontade de independência política.

A hegemonia da Companhia de Jesus no Brasil, como bem lembram os autores Gallo (2000) e Alves (2002), perdurou no campo educacional até a reforma empreendida pelo Marquês de Pombal (Reforma Pombalina), que já sob a influência do ideário Iluminista, ele expulsou os Jesuítas de Portugal e, conseqüentemente, das suas colônias em 1759, sob o pretexto de que o ensino deveria preparar o cidadão para servir ao estado e não à igreja.

Após essa expulsão dos jesuítas, ocorreu uma reforma na universidade, em função do surgimento de um espírito novo, moderno, que combateria a doutrina dos jesuítas. Surgem livros mais atuais. Com a emancipação política do Brasil no século XVIII, marcada pelas ideias humanísticas e universais do pensamento europeu, iniciou-se no Brasil um conjunto de reformas no campo educacional. Assim, a Filosofia passou a ter *status* de ciências naturais, ou seja, ser concebida de forma pragmática e utilitária (OLIVEIRA, 2012).

A ruptura com Portugal gerou um clima de entusiasmo, as ideias que chegavam da Europa eram um modelo a ser seguido por muitos intelectuais brasileiros. Os cursos de Filosofia passam a ser impregnados de conteúdos de espírito humanístico e universalista, já que naquele contexto cultural e político as influências do ecletismo⁵ francês inspiravam os intelectuais, que afirmavam que a Filosofia era uma aliada da religião. Enquanto isso, nas províncias, a Filosofia era incluída obrigatoriamente no currículo dos cursos secundários, com a finalidade especificamente propedêutica.

Já no século XIX, a falta de uma consistência da disciplina fez com que ela passasse por várias mudanças de regulamentos e decretos que culminaram em uma falta de clareza, indefinição e orientação pedagógica. Pode-se citar

⁵ Diretriz teórica originada na Antiguidade grega e retomada ocasionalmente na história do pensamento, que se caracteriza pela justaposição de teses e argumentos oriundos de doutrinas filosóficas diversas, formando uma visão de mundo pluralista e multifacetada.

como exemplo o estabelecimento dos Programas Oficiais do Ensino Secundário do Colégio Pedro II, idealizados, instituídos e praticados no transcorrer de 1850 a 1951.

Das dezoito grades curriculares, decorrentes de igual número de reformas, cinco delas omitiram essa disciplina. Nos anos de 1856 e 1926 a Filosofia era prevista para duas séries, da segunda a sétima. Em 1850, 1858, 1882, 1929 e 1951 foi alocada em duas séries, e nos anos restantes, em apenas uma. Além da indeterminação programática, serial ou presencial, em significativo número de programas, a Filosofia era disponibilizada como curso livre (KOHAN, 2000, p. 24).

Entre as correntes filosóficas em ascensão nas últimas décadas do século XIX, por volta de 1870, o Positivismo⁶ foi a que mais repercussão teve no seio do pensamento brasileiro e na educação que aqui se ministrava. A razão fundamental desse fato deve-se a preexistente tradição cientificista iniciada com a reforma pombalina, à luz da qual se estruturou todo o ensino superior, em bases que privilegiavam a ciência aplicada e a instrução estritamente profissional.

Segundo Mazai,

O certo é que, cansadas do ensino verbalístico e estéril da escolástica, as mentes mais abertas abraçaram com entusiasmo o Positivismo. As idéias positivistas se faziam sentir nas escolas e notava-se o interesse pela ciência. A ciência era encarada como uma panaceia para a humanidade, pois continha solução para todos os problemas levantados. No método positivista, buscava-se renovação dos padrões da nossa cultura e libertar a inteligência brasileira da tutela eclesiástica (MAZAI, 2001, p. 6).

⁶ Foi adotada por Augusto Comte para a sua Filosofia e, graças a ele, passou a designar uma grande corrente filosófica que, na segunda metade do século XIX, teve numerosíssimas e variadas manifestações em todos os países ocidentais. A característica do Positivismo é a romantização da ciência, sua devoção como único guia da vida individual e social do homem, único conhecimento, única moral, única religião possível.

Em 1890 houve uma reforma no ensino primário e secundário do Distrito Federal, decretada por Benjamin Constant, que foi posta em prática em 1891 e que previa a gratuidade do ensino na escola primária, a liberdade e a laicidade do ensino. As disciplinas da escola secundária seguiam a classificação de Augusto Comte, em que a Filosofia, segundo orientação positivista, não se encaixava como matéria doutrinal. Para Benjamin Constant, o ensino dever-se-ia tornar formador e não apenas preparador das escolas superiores. Percebe-se que nesta reforma houve apenas um acréscimo das disciplinas científicas, o que tornou o ensino mais enciclopédico.

Até o início do século XX, segundo Mazai (2001), inúmeras foram, as legislações editadas no campo da educação. Porém, nenhuma delas aproximou a disciplina de Filosofia da realidade brasileira, apesar de grandes apelos, reivindicações e do empenho dos profissionais da área e intelectuais partidários aos movimentos reivindicatórios. Essas decisões esbarravam em muitos lugares como nos Conselhos Federais e Estaduais de Educação, que sob a responsabilidade de decidir sobre a ausência e/ou presença do ensino de Filosofia, ditavam as “regras” que cada escola deveria seguir, em muitos casos não especificando os conteúdos a serem ministrados no ensino médio e deixando em aberto a possibilidade de outras disciplinas ocuparem esse espaço.

Segundo Gallo (2000), a Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas à chefia do governo, ao destruir o monopólio do poder das oligarquias e criar condições para a implantação do capitalismo industrial no Brasil, abriu caminho para a ampliação do horizonte cultural, em especial no plano pedagógico, ainda que permanecesse a visão arcaica, aristocrática e elitista da escola presente na Primeira República. Essa herança cultural pode ser percebida ao longo de várias reformas que seguiram o período: Francisco Campos (1932); Gustavo Campanema (1942); lei n. 4.024, de 1961; lei n. 5.692, de 1971 e lei n. 9.394, de

1996, que abre a possibilidade de um retorno mais efetivo da Filosofia ao currículo do ensino médio.

Num primeiro momento, em meados de 1931, a reforma proposta determinava que a educação não visasse somente à matrícula nos cursos superiores, mas também focasse na formação do homem para todos os setores da vida, isto é, uma formação integral que lhe possibilitasse tomar decisões claras e seguras em qualquer situação de sua existência. A reforma empregada por Campanema em meados de 1942 dividiu o ensino em dois ciclos: ginásio (quatro anos) e colegial (três). Ainda o colegial subdividia-se em: científico e clássico. O científico voltado para as ciências, enquanto que o clássico dedicava uma carga horária de quatro horas semanais para Filosofia. Seria a formação intelectual. “A Filosofia era disciplina comum aos cursos clássico e científico e deveria ser ensinada de acordo com um mesmo programa para ambos os cursos, apenas com maior amplitude no curso clássico” (CARTOLANO, 1985, p. 59).

Segundo Cesar (2012), a escola manteve um caráter propedêutico, acadêmico e elitista, atendendo às exigências de sua maior demanda social, adequando-se aos padrões de educação da elite, que juntamente com a camada emergente determinava a expansão da escola, que não levava em consideração as necessidades da sociedade como um todo.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), lei n. 4.024, criada em 1961, um marco de grande valia, sendo um resultado de um longo debate entre educadores e políticos da época, sugeriu a Filosofia como disciplina complementar, perdendo, assim, a sua obrigatoriedade no sistema federal de ensino.

Segundo Cartolano,

A Filosofia constitui o complemento necessário à formação do espírito, como instrumento, que é, da grande arte do raciocínio. Desenvolvendo o espírito crítico, a capacidade de reflexão pessoal, o senso de liberdade intelectual e o

respeito ao pensamento alheio, a Filosofia não apenas abre, para o espírito, uma visão que ultrapassa os limites exíguos dos conhecimentos adquiridos através dos estudos de um ou de outra disciplina, como lhe permite, ainda, descobrir, acima dos problemas decisivos, que surgem no plano das indagações metafísicas (CARTOLANO, 1985, p. 65).

No ano de 1964, com o Golpe Militar, a Filosofia fora banida dos currículos do ensino médio, tornando-se facultativa. Algumas disciplinas da área de humanas também passaram por restrições. A educação estava voltada para os interesses econômicos, abrindo-se um espaço para a entrada do domínio norte-americano não só no campo da economia, política, mas também no da educação.

A expansão econômica, impulsionada pelo capital estrangeiro, bem como a proteção do governo militar e os investimentos na área de educação contribuíram para a extinção da Filosofia dos currículos da escola. O intuito era apenas formar pessoas que executassem as ideias vindas de fora e não de formar pessoas capazes de serem pesquisadoras e que se constituíssem em cidadãos conscientes e críticos.

A educação passou a ser tratada como uma questão do desenvolvimento do país e de segurança nacional. A Filosofia foi aos poucos desaparecendo, considerada desnecessária às novas diretrizes. No ano em que o regime se tornou mais rígido, 1968, muitos professores foram perseguidos e cassados. Em 1971 a Filosofia sofre o golpe final, é expulsa por completo dos currículos, sendo substituída pelas disciplinas de cunho doutrinário como: Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Somente no ano de 1986, ela teve a sua inclusão recomendada nos currículos.

Ficou claro, a partir daí, que o pensar crítico e transformador característico da atividade filosófica constituía uma ameaça ao poder e à ordem vigentes, à medida que se propunha a formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade. Nesse sentido, procurou-se aniquilar a atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais

catequista e ideológico, a nível político. A educação moral e cívica, sendo também “moral”, estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino de Filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas vinculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o status quo (CARTOLANO, 1995, p. 74).

Com o fim da Ditadura Militar e a redemocratização do país, conseqüentemente, novas luzes despontaram para o ensino de Filosofia. A disciplina aos retornou aos currículos das escolas de maneira optativa. A situação de ausência da Filosofia nos currículos perdurou por mais de 30 anos e mesmo com a LDB tendo apresentado uma vaga definição de Filosofia, destacando a sua importância para a formação do indivíduo para o exercício da cidadania, o que implica na formação ética e política do estudante, a inclusão em nenhum momento fora considerada importante.

As intenções que a LDB demonstra para o ensino médio, em relação à disciplina, são vagas e superficiais, já que reduzem a Filosofia à cidadania e ao pensamento crítico, concedendo a ela apenas dimensão ética e crítica, excluindo da natureza de sua formação outras características consideradas fundamentais, conforme se observa no seguinte trecho:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

(BRASIL, 1996).

Segundo Pinho (2014), a LDB, em seu artigo 36, assegura o estudo de conteúdos filosóficos no ensino médio, mas não estipula a obrigatoriedade do ensino da Filosofia e, na prática, pouca coisa se altera comparativamente com o Parecer de n. 342, de 1982, do Conselho Federal da Educação.

Os educadores mostraram-se descontentes com as soluções propostas pela LDB no que concerne à Filosofia e, durante cerca de três anos, fizeram tramitar na Câmara e no Senado Federal um Projeto de Lei Complementar ao artigo 36, sugerindo a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio. O projeto fora vetado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, que alegava que uma alteração dessa natureza implicaria em gastos com a folha e o número de professores formados nessas disciplinas representava um número insuficiente para fazer frente às novas exigências. Para o governo, as disciplinas trabalhadas de forma transversalmente durante o ensino médio atendiam os propósitos de natureza cívica como proposto previamente na Lei de Diretrizes e Base de 1996.

Depois de inúmeros debates, os profissionais ligados à Filosofia e, sobretudo, às associações que defendiam o regresso do ensino da disciplina nas escolas brasileiras tiveram um papel fundamental para que no ano de 2008, o artigo 36 da LDB fosse alterado. A lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008, decreta que as disciplinas de Filosofia e Sociologia se tornam obrigatórias em todas as series do ensino médio. Trabalho de muitos anos de insistência e dedicação à causa do enaltecimento do pensamento filosófico brasileiro, não só com o intuito de incluir uma disciplina no sistema curricular do ensino secundário brasileiro, mas de valorizar e mostrar que é possível realizar um trabalho filosófico no Brasil.

De acordo com Gallo (2000), depois de quatro séculos de caminhada no interior das práticas educativas formais, desde as “aulas régias”, os “cursos

livres” ou sua configuração como “matéria optativa”, até o “caráter complementar, a Filosofia não obteve a delimitação de seu *locus*. Os discursos legais que enaltecem a Filosofia como uma disciplina que possibilita ao aluno uma formação humanística e crítica, proporcionando à capacidade de se desprender - libertar - das questões do cotidiano, indicam que na prática pedagógica brasileira a Filosofia ainda não superou a condição de um humanismo formalista, retórico, fundado no gramaticismo e na erudição livresca.

1.2 A Filosofia e seu ensino: múltiplas compreensões

Pensar o exercício da Filosofia no ensino médio brasileiro neste início de século XXI exige esforço e abertura à diversidade. Vive-se um ótimo momento para a Filosofia: é praticamente um consenso social sua importância, apesar da ausência/presença nos currículos escolares ao longo da história da educação brasileira. As publicações de clássicos com traduções competentes e da produção contemporânea, nacional e estrangeira, crescem dia a dia, e a legislação prevê que esteja presente no currículo da educação básica. Segundo Gallo (2012), ainda há muita controvérsia na compreensão da Filosofia e, conseqüentemente, em sua aplicação como disciplina escolar.

Na legislação maior está clara qual a Filosofia que deve ser ensinada: os conteúdos filosóficos necessários ao exercício da cidadania. Mas quais conteúdos seriam esses? Os legisladores teriam clareza sobre o que esses conteúdos compreendem ao determiná-los na lei? De que cidadania se fala? De que educação se fala?

Esse caminho, segundo Cerletti (2009), conduz a outra questão: para que serve a Filosofia? Por que ensinar Filosofia nas escolas? Esses questionamentos se dão no momento em que a Filosofia se insere, efetivamente, em uma grade

curricular global e, portanto, parece que deveria prestar contas de seu aporte à educação geral de um jovem.

Essas perguntas não são feitas somente por aqueles que não estão dedicados à Filosofia e perguntam sobre uma eventual “utilidade” entre outros saberes, mas também por aqueles que se dedicam a ela e, talvez com mais razão, aqueles que se põem a ensiná-la ou ensinar a ensiná-la.

Com base nos três documentos de orientação para o ensino de Filosofia, produzidos pelo Ministério da Educação na última década, percebe-se que eles destacam e reafirmam a importância dessa disciplina para uma “formação cidadã”, apesar de cada um interpretar de uma maneira⁷. Assim, atribui-se a ela uma significação social de cunho afirmativo, mesmo sabendo que na sua história muitas das vezes ela foi mais subversiva do que afirmadora da ordem vigente.

Diante dessa situação, surge uma problemática: ao afirmar que a Filosofia tem uma significativa importância na formação da cidadania, no Brasil contemporâneo, a atitude filosófica significaria transgredir, subverter ou afirmar a ordem posta? Uma Filosofia tomada como instrumental para a cidadania se justificaria por si mesma?

Se a Filosofia pode realmente contribuir para o exercício da cidadania e mesmo para sua construção, ela não pode e não deve ser limitada a isso. A sua justificativa deve se dar pelo papel que apenas ela pode desempenhar no processo de formação dos jovens.

No passado frequentemente se atribuía à Filosofia o lugar privilegiado da sabedoria, era considerada por muitos como um dos picos da cultura humanista. O filósofo fora visto como aquele sábio que desde a sua experiência e dada a profundidade de seus conhecimentos podia “guiar” a partir do seu dizer.

⁷ Trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999); das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (BRASIL, 2002); e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006).

Essa espécie de consideração ou sóbrio respeito que já se teve perante a Filosofia ainda chega, mesmo que de forma “incompreensível” para muitos, até nossos dias. A maioria das pessoas não costuma entender muito bem do que se trata a Filosofia, mas que aparenta ser algo importante. Algo que soa meio grego, muito antigo e que se ocupa de coisas difíceis e incompreensíveis. Mas que tem um peso simbólico de 25 séculos, o que não é pouco para tomar certa distância respeitosa. É como se a Filosofia gozasse de uma espécie de crédito, assinado ao longo da sua tradição pelos mais renomados filósofos. Mas o que está ocorrendo é que esse crédito, pouco a pouco, está esgotando-se.

A Filosofia é o ato de reorganizar todas as experiências teóricas e práticas, propondo uma nova grande divisão normativa que inverte uma ordem intelectual estabelecida e promove novos valores para além dos comuns. A forma de tudo isto é, mais ou menos, dirigir-se livremente a todos. Mas primeiro e principalmente aos jovens, pois um filósofo sabe perfeitamente bem que os jovens têm que tomar decisões sobre suas vidas e que eles estão geralmente mais dispostos a aceitar os riscos de uma revolta lógica (BADIOU, 2007, p. 129).

Guido (2000) afirma que a visão simplista da política educacional para o ensino médio não resgata a presença da Filosofia nas várias áreas do saber escolar, como era nas várias propostas pedagógicas da Modernidade. No momento em que se cristalizou a visão tradicional de ciência forjada pelo positivismo, a ideia de currículo passou a ter na fragmentação do conhecimento o eixo metodológico; a ideia linear do progresso científico foi colocada acima da reflexão sobre o conhecimento, destituindo-o de seu movimento emancipatório.

A fixação do momento presente como o momento definitivo e estático da era positiva retirou do conhecimento o seu progresso, impedindo a reflexão crítica sobre o presente. Essa é a visão ingênua da ciência que a escola transmite para os seus alunos. Mesmo as inovações pedagógicas do século XX são negligentes em relação à Filosofia, pois

seguem a visão positivista, segundo a qual o conhecimento é somente um processo neurológico e deve estar a cargo unicamente da psicologia e da psicopedagogia. Poucos formam os cientistas sérios que buscaram na Filosofia a fundamentação para as suas novas teorias⁸ (GUIDO, 2000, p. 87).

No currículo tradicional a ciência é a solução definitiva de um determinado problema. Ao contrário, na Filosofia, a finalidade não é - imediatamente - a solução do problema; o que motiva a reflexão filosófica é o conhecimento do problema.

Para Martins (2000), muitos são os conceitos que procuram definir a Filosofia ao longo de sua história. Uma grande parcela desses conceitos resultou e resulta numa certa “elitização” da Filosofia, uma vez que afirmam que a esse saber abstrato só podem ter acesso “especialistas, intelectuais rigorosos, estudiosos profissionais”, de cuja sobrevivência não depende do trabalho manual, incapaz de contemplar o belo, o bom e o justo.

Caracterizar a Filosofia como um saber abstrato, desenvolvido por profissionais nega a sua origem, porque, como é sabido, ela é um tipo de reflexão que nasceu das discussões que os gregos travavam em praças públicas (*Ágora*), abordando a vida cotidiana, nada tendo de eminentemente abstrata. A Filosofia é uma atividade desenvolvida por todos os que compõem a sociedade, ou melhor, executada tanto por aqueles que têm como tarefa trabalhar manualmente e dar-se à submissão, quanto por aqueles que trabalham intelectualmente. Desde o seu início, a atividade de ensino ou transmissão da Filosofia esteve estreitamente ligada ao seu desenvolvimento. Ensinar ou transmitir uma Filosofia foi o objetivo originário de diversas escolas filosóficas e também uma ocupação de muitos filósofos.

⁸ Piaget é uma dessas poucas exceções.

Para Silveira (2000), a Filosofia, portanto, é uma “atitude de busca” do saber, do conhecimento. Mas o saber a que a Filosofia almeja não é aquele típico do senso comum, baseado na opinião, no ouvir dizer, no “eu acho que...”, adquirido espontaneamente na convivência entre pessoas de um mesmo ambiente sociocultural, os quais eram denominados pelos gregos antigos de *doxa* (opinião). O saber que a Filosofia busca é *episteme* (conhecimento): um saber bem fundamentado, amparado em argumentações racionais consistentes e que pode ser considerado “verdadeiro”, independentemente de opiniões particulares.

Assim, pode-se dizer que, em última instância, a Filosofia é a busca do conhecimento verdadeiro, ou, numa palavra, a *busca da verdade*. Por conseguinte, a Filosofia não apenas não se identifica com o senso comum, como supõe, necessariamente, a sua superação (SILVEIRA, 2000, p. 130).

É por causa dessa função superadora do senso comum que, segundo Gramsci (1986), a Filosofia deve estar sempre em contato com os “simples”, ou seja, com as massas populares, a fim de “conduzi-los a uma concepção de vida superior” e possibilitar “um progresso intelectual de massa, e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 1986, p. 20). Somente através do contato com o “simples” é que a Filosofia se torna histórica, depura-se de seus elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em vida.

Quanto aos objetivos, nunca é tarde demais lembrar que a Filosofia, como qualquer outra disciplina, não deve visar à doutrinação ou ao proselitismo dos alunos em favor de A ou B daquela corrente de pensamento, deste ou daquele posicionamento político, ideológico ou religioso.

Em suma, um programa de Filosofia precisa selecionar conteúdos que possibilitem aos alunos uma compreensão crítica e bem elaborada da prática

social, tornando-os, assim, mais bem preparados para nela intervirem como agentes transformadores.

A perspectiva é que a Filosofia no ensino da educação básica, isto é, o processo de filosofar dos jovens seja feito por meio de grandes temas como a morte, a liberdade, a política, a cidadania, para citar apenas alguns, que devem ser tratados problemáticamente. Para dizer de outra forma, esses temas deveriam ser tratados como problemas filosóficos, que se enfrenta no cotidiano, e que vêm recebendo diferentes equacionamentos ao longo da história. Assim, ao mesmo tempo em que os jovens seriam levados a pensar sobre os problemas cotidianos - em menor ou maior medida se experimenta - também tomariam contato com diferentes correntes e filósofos que, nas mais diversas épocas, incomodaram-se com esses mesmos problemas e procuraram construir formas para equacioná-los, aos quais não dão uma resposta definitiva, mas ajudam a compreendê-los melhor, assim como o mundo e a si mesmos.

Se o ensino filosófico tratasse de adaptar-se aos parâmetros de utilidade do mercado e ao formato espetacular, correria o risco de transformar-se em uma espécie de instrumentalismo, mais ou menos oportunista. [...] O ensino de Filosofia deveria contribuir, em seu exercício, para fazer dos estudantes agentes críticos capazes de pensar, avaliar e poder decidir da melhor maneira as condições de sua incorporação ao mundo de hoje (CERLETTI, 2009, p. 49-50).

Segundo Cerletti (2009), hoje em dia, a tarefa de “ensinar” Filosofia é levada adiante, formalmente, em instituições de ensino (públicas e particulares) que lhe outorgam um espaço e um tempo, definidos nos currículos escolares, junto com o ensino de outras disciplinas. A escola atual ao longo de sua trajetória não se afastou, de maneira substancial, da sua configuração moderna, motivo pelo qual é possível reconhecer nela, com “algumas” modificações, a estrutura clássica surgida no século XIX. O ensino filosófico situa a pessoa, de

maneira explícita ou implícita, diante dos limites educativos institucionais. Em virtude de decisões tomadas no âmbito escolar com respeito ao sentido outorgado ao ensino de Filosofia, pode ocorrer que não se vá mais além da reprodução dos saberes estabelecidos (sociais, políticos, morais...) ou se abra a possibilidade de construir nas aulas um espaço para o pensamento.

Segundo Savater,

A dificuldade de ensinar Filosofia é que esta disciplina consiste mais numa atitude intelectual do que num conjunto bem estabelecido de conhecimentos, cada um dos quais poderia se separado sem diminuição de sua força assertiva do nome do seu descobridor. [...] A recomendação Kantiana de que não se deve ensinar Filosofia mas sim a filosofar condensa num lema a dificuldade, mas não a resolve. O distintivo do filósofo não é arengar às massas nem sequer doutrinar grupos de estudo, mas comunicar o individualmente pensado a um interlocutor também único e irrepetível (SAVATER, 2001, p. 31).

Se ao ensinar Filosofia se limita a expor figuras e momentos da história da Filosofia, contribui-se para afirmar a Filosofia como peça de museu, como algo que se contempla, se admira, mas se vê a distância, como algo intangível.

O fato de que os objetivos básicos das escolas atuais não tenham se deslocado substancialmente dos objetivos clássicos da modernidade se faz explícito no vínculo essencial entre transmissão e aquisição de conhecimentos, e a promoção da liberdade do indivíduo.

Ao observar as poucas oportunidades que a Filosofia ainda tem de participar no processo formativo dos estudantes brasileiros, Gelamo (2010) constata que ela se depara com certas dificuldades em encontrar o seu lugar e sem reconhecer um espaço onde é muitas das vezes desvinculada de si mesma e de toda a sua tradição.

Uma das dificuldades que ela encontra é a pequena carga horária reservada a essa disciplina, o que dificulta o desenvolvimento consistente do

pensamento filosófico. O tempo disponibilizado para a apreensão dos conteúdos filosóficos e para a consolidação de um tipo de reflexão almejado pela Filosofia é ínfimo.

A negação de um modo de temporalidade necessário à formação do pensamento filosófico impede a constituição de uma reflexão crítica, dificultando a apropriação intelectual não só dos conteúdos, mas do próprio pensar da Filosofia pelos alunos.

Nesse contexto, o ensino de Filosofia muitas das vezes se restringe a uma “transmissão de conteúdos”, cujo objetivo é fazer com que o aluno acumule o máximo de informações possíveis no pouco tempo que lhe é reservado. Não é raro notar em alguns estabelecimentos de ensino a prática que privilegia muito mais a transmissão do conhecimento produzido no contexto da história da Filosofia do que outras formas de fazer Filosofia.

Alunos e professores são avaliados por aquilo que conseguiram acumular de conhecimentos a partir do seu enquadramento nos saberes estabelecidos. Essa lógica de ensino encaminha a relação ensino/aprendizado para uma função: “ensinar é transmitir” as verdadeiras representações sobre aquilo que os filósofos disseram e “aprender é compreender” adequadamente aquilo que foi explicado, fazendo uma correlação entre a explicação do professor e o que se encontra nas obras filosóficas para, posteriormente, repetir de modo claro e distinto aquilo que se aprendeu (GELAMO, 2010, p. 530).

Por meio da estrutura da explicação, o ensino da Filosofia corre o risco de se tornar apenas uma adequação do que se aprende àquilo que foi ensinado. Em outras palavras, a explicação tornou-se um meio de “formar filosoficamente” os alunos: explica-se a história da Filosofia, os sistemas filosóficos, o que é ser crítico em relação a eles e ao mundo, enfim, explica-se o que é pensar filosoficamente. Assim, “ensinar a Filosofia”, muitas das vezes,

restringe-se a uma “explicação”, oferecida pelo professor, do pensamento filosófico e de sua história.

1.3 A Filosofia numa perspectiva crítica

Quando se em Teoria Crítica, Pucci (2001) ressalta que se refere ao pensamento de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, alemães, que a partir dos anos de 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais e estéticos gerados pelo capitalismo tardio que influenciou sobremaneira o pensamento ocidental, particularmente entre os anos de 1940 e 1970, século XX.

Pensadores como Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Walter Benjamin e Jürgen Habermas constituem a chamada Escola de Frankfurt, pelo fato de se estabelecerem enquanto um grupo de pesquisadores nesta cidade alemã, criando aí seu instituto de investigação e o órgão de divulgação de suas produções, a Revista de Pesquisa Social.

O termo “teoria crítica” se consagrou a partir do artigo de Max Horkheimer, “Teoria tradicional e teoria crítica”, em que o autor prefere utilizar essa expressão para fugir da terminologia “materialismo histórico”, utilizada pelo marxismo ortodoxo, hegemônico na época, e por querer mostrar que a teoria marxiana era atual, mas que deveria se importar com reflexões críticas acerca de temas presentes na abordagem da realidade: o filosófico, o cultural, o político, o psicológico, e não se deixar conduzir predominantemente pelo economicismo determinista.

“Filósofo é quem, em vez de ver televisão, prefere ficar pensando pensamentos”, define a escritora Adriana Falcão em seu livro “Mania de explicação” (2001).

Uma imagem interessante esta, segundo Oliveira (2004), pois talvez seja exatamente a inimiga mais ferrenha da indústria cultural⁹ e do decorrente processo de semiformação que se instaura a partir do consumo dos seus produtos. Como a arte, a Filosofia tem a capacidade de promover a crítica do sempre igual com cara de novo. No caso da educação, esta crítica deveria ser tomada como um compromisso com a formação, como uma tarefa obrigatória.

De acordo com Lima (2008), Adorno procura mostrar que a educação teria um poder de resistência ao rumo caótico que a civilização humana está tomando. Ela poderia ser trabalhada da maneira correta, fazer que o homem buscase refletir sobre a sua realidade e a analisasse de maneira crítica, não aceitando todas as imposições sociais como sendo “naturais”, mas entendendo que é ele o responsável pela produção da realidade.

Uma das preocupações de Adorno ao tratar da questão do indivíduo reflete também um processo que no final do século XX e início do século XXI parece estar se agravando ainda mais: “o empobrecimento do sujeito”. Isso se deve em parte ao “descaso” com a formação, que fora denominado por Adorno de semiformação (*halbbildung*).

Como afirma Junkes (2009), para Adorno, a formação entrou em colapso, sendo seus sintomas percebidos em toda parte, até mesmo entre as classes ditas cultas. As reformas pedagógicas transformaram-se em caricaturas. A chamada educação popular, que se alimenta da ilusão de que a formação por si mesma seria capaz de acabar com a exclusão social, até agora parece ter fracassado. Em certos momentos, as transformações pedagógicas ocorrida no sistema de educação formal até contribuíram para aumentar a crise cultural e a exclusão social, pois, diminuindo as exigências aos educandos, despreocupam-se

⁹ É um termo difundido por Adorno e Horkheimer para designar a indústria da diversão de massa, veiculada por televisão, cinema, rádio, revistas, jornais, músicas, propagandas etc. Por meio da indústria cultural e da diversão se obteria a “homogeneização dos comportamentos e massificação” das pessoas (COTRIM, 2013).

com a realidade extrapedagógica como, por exemplo, a informação, e com seu poder de influências sobre eles.

A formação cultural agora se converteu em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede. Desse modo, tudo fica aprisionado na malha da sociedade. Nada fica intocado, na natureza, mas sua rusticidade - a velha ficção - preserva a vida e reproduz-se de maneira ampliada (ADORNO, 1996, p. 389).

Segundo Iop (2009), a semiformação seria a formação do indivíduo por meio da industrialização da cultura, em que os produtos perdem sua essência cultural, pois são transformados pelo processo industrial em semicultura. Os produtos da semicultura servem de conteúdo formativo para a sociedade de massa. Esse processo formativo denomina-se “semiformação”, por não ser realizado pelo conteúdo cultural, que é o conteúdo imanente à verdadeira obra de arte, e sim com conteúdos da semicultura, isto é, a cultura industrializada. Isso aponta para o fato de que a consciência das massas, uma vez formada pela semicultura, num processo entendido como semiformação, resulta em uma consciência não emancipada.

Para Bandeira (2008), o progresso de formação cultural que a burguesia propôs em relação ao feudalismo não se desenvolveu tal como fora pensado. Para Adorno, quando a burguesia assumiu o poder na Inglaterra e na França (séculos XVII e XVIII), estava mais desenvolvida que o sistema feudal não só sob o aspecto econômico, mas em termos de consciência. Segundo o frankfurtiano, as qualidades posteriormente definidas como Formação Cultural, possibilitaram a classe ascendente desempenhar tarefas econômicas e administrativas.

O conceito de formação cultural emancipou-se com a burguesia, para a qual a realização da formação deveria corresponder à criação de uma sociedade

burguesa de indivíduos livres e iguais, radicados em suas próprias consciências, sem deixar de atuar na sociedade e de sublimar seus impulsos. A formação cultural passa, então, a ser entendida como conformação com a realidade, privilegiando apenas o aspecto adaptativo, excluindo a possibilidade do pensamento autônomo, da reflexão sobre esta realidade e, do mesmo modo, impedindo “que os homens se educassem uns aos outros”.

A formação educacional deveria, por ser uma ação social, propiciar a formação de cidadãos esclarecidos e críticos, não a alienação da consciência da sociedade de massa, por meio de propostas internacionais e políticas públicas que atendem ao poder das corporações econômicas mercantis capitalistas, cuja lógica adentrou no sistema de ensino escolar.

A formação cultural foi uma condição necessária para a burguesia tomar o poder politicamente e para se firmar nele. Sem a formação, a burguesia não conseguiria desempenhar suas tarefas econômicas e administrativas, nem conseguiria privilégios em relação às demais pessoas. Pela formação, a burguesia consolida-se como classe e transforma as relações das outras classes sociais, de forma que, quando as teorias socialistas tentassem despertar a consciência do proletariado, ela não mais existira neles da mesma forma que nos burgueses.

O processo de produção capitalista negou aos trabalhadores os pressupostos e os meios para a formação. A classe dominante monopolizou a formação cultural e criou uma classe vazia, apenas como um verniz de cultura, sem um conteúdo consistente. O lugar outrora ocupado pela bíblia na sociedade teocêntrica, na sociedade administrativa passa a ser ocupado pela autoridade dos esportes, da televisão ou de qualquer outra atividade promovida pela “indústria cultural” e que encarne o ideal burguês de liberdade e racionalidade.

O facto de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez,

tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. O contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção dispersa condicionaria a organização e o planejamento pela direção. Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência. De fato, o que explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa (ADORNO, 1985, p. 100).

Junkes (2009) lembra que Adorno utiliza o termo “indústria cultural” em substituição ao “cultural de massa”, porque este sugere que se trata de algo que surge espontaneamente das próprias massas, como expressão e realização de seus desejos. Na verdade, isso não passa de um engodo, pois a indústria cultural só se interessa pelas massas enquanto consumidores de seus produtos; como meros consumidores elas devem se contentar com o que lhes é oferecido e se adaptarem às condições de seu comércio fraudulento, que promete e não cumpre.

O próprio termo “indústria cultural” vem mostrar a impossibilidade e as contradições na chamada cultura de massas, pois, a cultura é originalmente uma só, mas devido às revoluções tecnológicas nas quais foi inserida acaba se transformando em mercadoria. Na indústria cultural tem-se um instrumento de ideologização das massas, pois ela também vende ideias e opiniões juntamente com suas mercadorias, impedindo, assim, a autonomia dos indivíduos e impondo certas opiniões que balizam as ações dos homens, fazendo com que eles se esqueçam da situação de miséria e opressão que vivem e voltem sua atenção para assuntos de menor relevância como as novelas, os programas de fofocas etc.

Os interessados inclinam-se a dar uma explicação tecnológica da indústria cultural. O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a

disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. O contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção dispersa condicionaria a organização e o planejamento pela direção. Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência (ADORNO, 1985, p. 100).

Segundo Tesser (2012), a “indústria cultural” programa e cria regras até para o tempo livre. As atividades que eram antes desenvolvidas com autonomia pelos indivíduos durante o tempo de ócio e/ou de lazer são absorvidas pelo entretenimento, que se caracteriza basicamente por um acúmulo de atividades cotidianas que tem por objetivo estender o ritmo do trabalho e a produção de forma administrada, certificando-se de que tenha sido eliminado qualquer potencial emancipador na forma como o tempo livre é ocupado. Daí O porquê de ela se constituir como uma ideologia: ela própria é ideologia; ideologia da aceitação dos fins estabelecidos pelo mercado.

Mas o que isso tudo tem a ver com a Filosofia, ainda mais quando pensada, principalmente, como uma disciplina escolar? A Filosofia teria alguma contribuição específica na formação do sujeito em processo de escolarização que a diferencia das demais áreas do conhecimento?

A resposta seria sim. Pois, a Filosofia é, ao mesmo tempo, interpretação e formação cultural, conhecimento e engajamento político; é intuição e racionalidade emancipatória, método e conteúdo; é, ao mesmo tempo, realização humana e subjetivação da existência; é a prática social e a substancialização do sentido mais propriamente singular da natureza humana. Enfim, a Filosofia é a negação de sua própria afirmação, no momento em que ela sai de si, quando suspende as ideias sobre o mundo, para relê-lo como presente perpassado de contradições. A Filosofia busca a realização do pensar por meio de um ensino que supere a mera repetição e memorização visando à compreensão de mundo e possibilitando ao aluno entender-se como sujeito emancipado.

[...] emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. [...] a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995, p. 143).

A formação é, para Adorno, subjetivação da cultura constituída ao longo dos tempos tanto pela adaptação como emancipação. Isso confere à cultura um duplo caráter: de um lado, ela remete o indivíduo à sociedade e de outro, cumpre a função de intermediária entre a sociedade e a formação do indivíduo. A adaptação também faz parte do processo de formação do indivíduo quase que como elemento necessário de sobrevivência pessoal. A capacidade do indivíduo de se orientar no mundo e de tornar-se parte dele, em grande medida, dependa da adaptação. O problema é quando a adaptação é tomada, na sociedade “administrada”, em sentido estrito e unilateral – sendo tomada como objetivo exclusivo - da formação do sujeito, produzindo, nada mais nada menos do que pessoas bem ajustadas socialmente.

A emancipação é produzida, por um lado, a partir da tomada de consciência dos limites desse processo de adaptação – o que leva facilmente à submissão com base no reconhecimento dos mecanismos de controle social de modo passivo. Por outro lado, é preciso circunscrever as práticas de formação a partir de uma nova *práxis* que considere de modo radical a capacidade que cada indivíduo têm de autorreflexão crítica, de produção de sua própria existência com autonomia e liberdade responsável.

Dessa forma, Adorno defende que a educação, em especial a Filosofia, deve voltar-se para entender a contradição, bem como oferecer alguma forma de

resistência em relação àquilo que a sociedade determina ou apresenta como sendo acabado e verdadeiro: “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 183). Podemos indagar que o atual modelo educacional e as suas formas de ensino necessitam de uma análise crítica, tanto em relação aos sentidos e concepções para onde se deve conduzir, como da perspectiva propositiva que indica as formas de intervenção contra a (ir)racionalidade técnica que se tornou hegemônica na atual sociedade.

1.4 A Filosofia e o professor

O texto “A Filosofia e os professores”, inicialmente publicado em 1962, originário de uma palestra realizado por Adorno na Casa do Estudante de Frankfurt e transmitida pelo rádio é resultado das observações sobre a prova geral para professores das escolas superiores do Estado de Hessen, Alemanha, na década de 1960. Como bem lembra Silva (2009), Adorno ficou indignado com o sentido dado à avaliação dos candidatos, revelando alguns pontos em que centra a sua crítica, especialmente a fragmentação de assuntos e temas que revelam a incoerência entre o sentido exposto na regulamentação da prova e sua efetivação.

Na regulamentação da referida prova, o objetivo era exposto na intenção de verificar se o candidato teria aprendido o “sentido formativo” e o “potencial formativo” e ainda teria desenvolvido nele mesmo as “questões essenciais para a formação viva atual” sem ater-se às questões relativas à Filosofia profissional.

Entretanto, o que se verificou no desenvolvimento das provas não correspondeu a esse objetivo, pois a preocupação com a especialização de temas e assuntos e o desenvolvimento do candidato diante desse retiraram do processo

aquilo que, segundo Adorno, é essencial para o desempenho da Filosofia, isto é, pensar a profissão e a si mesmo e, sobretudo, as relações que se estabelecem entre o trabalho e a totalidade social. Dessa forma, o que diferencia um profissional de um intelectual e expõe como necessária a formação filosófica, a liberdade, a autonomia, e, essencialmente, a formação cultural, entendida como experiência formativa.

Segundo Silva (2009), o que compreende o trabalho do filósofo, caracterizado no exercício intelectual, é a formação constituída no exercício da experiência formativa e que não se restringe à frequência de cursos específicos, nem tampouco à simples apropriação de termos filosóficos e seus respectivos autores, o que destitui a possibilidade do sujeito, da liberdade, de filosofar no seu sentido verdadeiro.

Portanto, é uma formação cultural, em que o sujeito apropria-se da cultura como produção humana, conferindo a especificidade da discussão, dos conceitos e particularidades relativas ao saber filosófico, não como afirmação e reprodução de uma realidade cotidiana, mas como interrogação de uma realidade que não se deixa aprender de maneira fixa, imediata, que busca compreender através de suas mediações evidenciadas pelo exercício do pensamento feito pelo sujeito que não se prendeu aos moldes da Filosofia estritamente profissional, sendo assim, a experiência daquilo que pode erigir como possibilidade de outra realidade.

A formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não se pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos [...] e justamente esta tentativa e não um resultado fixo que constitui a formação cultural (*Bildung*) que os candidatos devem adquirir, [...] que os futuros professores tenham uma luz quanto ao que eles próprios fazem, em vez de manterem desprovidos de conceitos em relação à sua atividade. As limitações objetivas que, bem sei, se abatem

sobre muitos, não são invariáveis. A auto-reflexão e o esforço crítico soa dotados por isso de uma possibilidade real, a qual seria precisamente o contrário daquela dedicação férrea pela qual a maioria decidiu. Esta contraria a formação cultural e a Filosofia, na medida em que de antemão é definida pela apropriação de algo previamente existente e válido, em que faltam o sujeito, o formando ele próprio, seu juízo, sua experiência, o substrato da liberdade (ADORNO, 1995, p. 69).

A ausência da formação é aquilo que o exame deixa transparecer quando a maioria dos candidatos se prende tão somente às terminações, temas e autores específicos sem a devida busca de relacionar com seu trabalho e com a realidade social. Formação que vai para além do que é exigido à Filosofia estritamente profissional e que torna o filósofo um intelectual, sendo assim necessário a quem pretende ser um formador. Essa formação não se restringe somente à frequência de cursos específicos de Filosofia, nem tampouco a disciplinas específicas, mas, muitas vezes, a formação é exercida de maneira autônoma, livre, o que caracteriza como exercício espontâneo e constante. Adorno não nega a importância da formação específica, o que ele ressalta nas suas reflexões é que esta é uma parte do processo, que pode contribuir ou não para o exercício da experiência formativa.

No lugar do pensamento e da experiência, a especialização da Filosofia como disciplina específica e conseqüentemente a formação como profissionalização tende à prisão aos dogmas científicos que impedem o exercício da autonomia. No lugar da consciência, visa instaurar o aprisionamento aos termos filosóficos, aos chavões, cristalizando a consciência coisificada que evidencia um consciente que rejeita tudo o que é consequência, todo o conhecimento do próprio condicionamento e aceita incondicionalmente o que lhe é dado.

Segundo Silva (2009), a Filosofia deve levantar-se, pois a especialização, sua fixidez a clichês estabelecidos, é o que condiciona para longe

do pensar o que é intrínseco ao seu próprio conceito, distanciando-se, assim, a reflexão sobre o objeto. Em alguns casos, a preocupação em dominar termos filosóficos específicos, a insegurança diante do risco, entre outros tiram do candidato o que lhe seria essencial como filósofo, a saber: “o conhecimento da transformação do objeto” (ADORNO, 1995, p. 61). Nesse sentido, percebe-se a diferenciação entre o filósofo intelectual e o profissional, ou seja, “a disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável” (ADORNO, 1995, p. 64).

Segundo Severino (2010), cabe aos filósofos educadores, professores de Filosofia, construir os caminhos e mediações que continuem fecundos, no sentido de garantir a contribuição da Filosofia ao processo de realização integral do sujeito humano, na pessoa dos adolescentes, de construção de sua autonomia.

Para Gallo (2012), o professor de Filosofia deve ser aquele que faz a mediação de uma primeira relação com a Filosofia, que instaura um novo começo, para, a partir daí, sair de cena e deixar que os alunos sigam as suas próprias trilhas. O professor é aquela personagem que ao mesmo tempo sabe e ignora; com isso, não explica, mas medeia a relação dos alunos com os conceitos, saindo de cena em seguida para que tal relação seja desenvolvida por cada um e por todos.

1.5 Filosofia e educação

Embora o filósofo alemão Theodor W. Adorno não tenha se dedicado especificamente à educação, encontra-se em seus escritos assuntos que estão em conexão com a questão da educação e formação humana. Em “Educação e emancipação”, encontra-se um grande conjunto de palestras e debates do autor sobre esta questão. Nesse livro, destacam-se em especial os comentários feitos

por Adorno em relação à educação alemã de sua época. Contudo, eles se adequam perfeitamente à realidade atual, pois explica as contradições existentes na sociedade capitalista no tocante à educação.

Ripa (2008) destaca que se vive em uma sociedade na qual a instrumentalização da razão não permite a verdadeira emancipação do homem em relação à natureza e a si mesmo, mas sim o retrocesso de suas próprias capacidades.

A mesma fragmentação denunciada por Adorno no ensino de Filosofia que tende à contraposição daquilo que é intrínseco ao ato de filosofar é, todavia, estendida à apreensão de educação, que se compreende como uma das instâncias de experiência formativa. O que caracteriza a educação é, sobretudo, a formação que é imprescindível ao trabalho do filósofo.

Lima (2008) destaca que Adorno era contrário a qualquer tipo de modelo ideal, pois entendia que os modelos ideais eram como uma imposição exterior, uma postura autoritária que impedia a autonomia intelectual do indivíduo. A educação não ocorre apenas no interior da escola, mas em todas as relações no interior da sociedade, durante o dia a dia do indivíduo, por toda a sua vida. Seja pela influência dos indivíduos com quem se convive, pela influência da indústria cultural, pela cultura e hábitos do próprio ambiente em que se é formado, a todo momento se é alvo de informações e ideologias que circulam no interior da sociedade.

O grande problema é que esta influência ocorre em muitos casos de maneira inconsciente. No decorrer da vida, a pessoa vai interiorizando ideias e hábitos sociais que muitas vezes se tornam nocivos à vida dos próprios indivíduos e consequentemente da sociedade como um todo.

A seguir, e assumido o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não

a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira* (ADORNO, 2012, p. 141).

A educação não é vista por Adorno como algo que ocorra de maneira inconsciente. Sua função é produzir nos sujeitos uma consciência verdadeira, ou seja, os sujeitos devem perceber sua relação com o ambiente de forma crítica, não aceitando tudo que é apresentado de forma irrefletida.

Entende-se a educação como algo que possui diversos campos e veículos: ao mesmo tempo em que ela deveria formar os homens para autonomia, ou seja, torná-los capazes de se movimentar, agir e pensar por si próprios, ela também deveria deixar os homens aptos a viver em sociedade, sendo capazes de assimilar alguns preceitos necessários para sua inserção na vida social, isto é, ela também deve adaptá-los de certo modo.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo *well adjusted people*¹⁰, pessoa bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade (ADORNO, 2012, p. 143-144).

Segundo Ripa (2008), Adorno, no início de seu texto “Teoria da semicultura”, afirma que para a transformação radical do processo de difusão da semicultura, as reformas pedagógicas isoladas tornaram-se insuficientes, sendo necessário rever as condições objetivas. Educadores defendem com urgência mudanças na área da educação, o que pode contribuir para a subordinação da teoria em relação à prática imediata. Este imediatismo pode, no entanto,

¹⁰ Pessoas bem ajustadas.

camuflar as verdadeiras exigências sociais e adiar a possibilidade de autorreflexão crítica sobre o seu embrutecimento.

O processo educativo tem contribuído para a subordinação dos indivíduos ao processo de semicultura, desenvolvendo a adaptação, o conformismo e as consciências felizes. Diante dessa situação, Adorno ressalta a importância de romper com a educação baseada na apropriação de instrumental técnico e receitas de eficiência em detrimento da elaboração do passado e do contato com o não idêntico.

A educação, para Adorno, poderia ser considerada como sinônimo de emancipação. Emancipação principalmente da situação em que se encontram os homens, pois cada vez mais se perde contato com a possibilidade do exercício da autoconsciência crítica. Porém, o capitalismo tardio, através da negação cultural, educa os indivíduos para aceitarem as exigências do processo de difusão da semicultura e as imposições da sociedade administrada.

De acordo com Maar (1995), a educação não é necessariamente um fator de emancipação. Numa época em que a educação, ciência e tecnologia se apresentam “globalmente”, conforme a moda em voga e como passaportes para um mundo “moderno”, conforme os ideais de humanização. Na verdade, significa exatamente o contrário: a necessidade de uma crítica permanente. Após Auschwitz¹¹, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdue a fim de evitar a repetição da barbárie.

Por isso, a educação só poderá contribuir para a emancipação dos indivíduos, assumindo como princípio a oposição à barbárie e reconhecer que as condições que a possibilitaram ainda encontram presentes.

A imagem de uma educação pela dureza, para Adorno, é irrefletida e equivocada, apesar de muitos acreditarem nesta forma. A crença de que a

¹¹ Ficou conhecido por ser o local de extermínio dos judeus, praticado pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial.

virilidade é medida pela capacidade de suportar a dor se transformou em símbolo de um masoquismo que, como reforça a Psicologia, encontra-se com muita facilidade aliado ao sadismo. O aluno recebe elogios quando consegue mostrar-se indiferente à dor, acreditando ter adquirido o direito de também ser duro com os demais colegas. É preciso eliminar esse processo que premia aqueles capazes de suportar a dor. A educação pautada para a dureza como majoritária no contexto social vigente contribui para o surgimento de pessoas com tendências regressivas e para a formação de sádicos e reprimidos.

No dia a dia escolar, há o estímulo à competição, que, nas palavras de Adorno, é uma atitude contrária à educação emancipatória. Ao elogiar os alunos que se adaptam o professor, se exclui aqueles que não questionam, aqueles que aceitam de forma inquestionável o que está sendo proposto. Ao mesmo tempo em que exclui aqueles que não se “enquadram” no que está planejado, utilizando em alguns casos o caminho das expulsões, suspensões ou gritos, para “rotular” aqueles alunos considerados “problemas”.

Diante desse processo sadomasoquista, muitas pessoas se omitem como seres autodeterminantes e passam a possuir o que foi denominado por Adorno de “consciente coisificado”. Elas se tornam incapazes de vivenciarem experiências humanas, de serem emotivas e de pensarem sobre as consequências de seus atos.

A utilização da tecnologia como um fim em si mesma, cujas finalidades são encobertas, fez com que as pessoas desenvolvessem um sistema mais eficiente para transportar outras pessoas de forma mais rápida à Auschwitz, sem considerar o que poderia acontecer com elas. As pessoas que tendem para a fetichização da tecnologia são pessoas frias e incapazes de amar, pois foram absorvidas pelas máquinas.

A educação após Auschwitz deve se opor a esses aspectos presentes na sociedade administrativa, desenvolvendo o calor humano, conscientizando as

pessoas da frieza e dos mecanismos subjetivos que geram a barbárie, preparando um clima desfavorável para que o horror não se repita.

Para isso, faz necessário educar os educadores, levando-os a refletir sobre a sua atuação profissional e a sua relação com o todo social. Os educadores devem buscar ter uma formação cultural como experiência própria, superando o pensamento conformista e adaptado ao existente.

A colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexos entre objeto e reflexão. A constatação disso nos exames é decorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador (ADORNO, 1995, p. 63).

Muitos professores acreditam que possuem o saber, por isso tornam-se diante de seus alunos os detentores do conhecimento e os “ditadores” de comportamentos, ignorando a ausência de formação a que eles mesmos são submetidos pelos processos de difusão da semicultura. Em alguns casos, o professor é visto pelos alunos como aquele que apenas distribui conhecimentos ou como aquele que castiga.

Ao ser envolvido pela sociedade e pela profissão em um jogo desonesto, em que o docente acredita ter o dever de castigar e de utilizar seus conhecimentos como vantagem perante o saber dos alunos, a educação não emancipadora mostra que o processo formativo em que os alunos estão envolvidos encontra-se baseado na autoridade do professor. Pois é ele quem assume o papel de influenciar, convencer e iludir, o que perpetua a ausência da possibilidade de se desenvolver a emancipação dos que estão sob a sua tutela.

Buscando reverter esta situação, é necessário que o professor modifique o seu comportamento, visando ser capaz de contribuir, como educador, para o

desenvolvimento de uma consciência verdadeira dos indivíduos. É essa a concepção política que Adorno propõe durante o processo formativo.

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior exigência política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política (ADORNO, 1995, p. 141).

A ideia de emancipação deve estar presente no pensamento e na prática educacional como uma exigência política. A educação não é para a emancipação, compromisso com um fim ético idealizado no contexto social-cultural. A educação, para ser efetiva, é crítica da semiformação real, resistência na sociedade material presente aos limites que nesta se impõem à vida no plano de sua produção efetiva. A emancipação é elemento central da educação, mas para ser real e efetiva, há que ser tematizada na heteronomia ¹².

A importância da educação em relação à realidade muda historicamente. Mas se ocorre o que eu assinalo a pouco --- que a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens ---, de forma que este processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático. A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação (ADORNO, 1995, p. 144).

É necessário expor as contradições da sociedade para que se possa nos posicionar contra elas. Isto é educação, a tomada de consciência crítica da

¹² Sujeição da vontade humana a impulsos passionais, inclinações afetivas ou quaisquer outras determinações que não pertençam ao âmbito da legislação estabelecida pela consciência moral de maneira livre e autônoma.

realidade. A partir dessa tomada de consciência, o homem poderá lutar de forma válida para a superação de suas atuais condições de vida.

2 REPENSANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA

No atual momento histórico, a reflexão sobre que tipo de homem estaria afinado com a nova sociedade, segundo Vilela (2007), apresenta questões cruciais para a educação, para o papel da escola e para os professores. É inegável o consenso de que a principal tarefa da escola é desenvolver nos alunos uma capacidade de pensar e de tomar decisões, o que significa ir muito além do reproduzidor de formas e de conhecimentos escolares fechados que, sob a força do pensamento cartesiano dominante, predominaram nas escolas dos séculos XIX e XX.

Estudos e debates na área da educação têm assinalado os desafios da escola diante das contradições da sociedade atual, na qual se destacam os avanços tecnológicos e científicos numa velocidade nunca antes pensada coabitando com velhas questões ainda não resolvidas tais como: miséria social, fome, esgotamento dos recursos naturais e degradação cada vez maior do meio ambiente, intolerância religiosa.

Adorno não é um teórico da educação, mas nas suas reflexões de ordem filosófico-social, que oferecem formulações fundamentais para o entendimento do homem na sociedade, ou seja, dos processos de (de)formação do homem na sociedade do seu tempo, pode-se encontrar um arcabouço substancial de análise para a educação.

Para Correia (2013), a “docência” é um termo que tem a ver com a capacidade profissional do magistério de propor e vivenciar experiências concretas de ensino e aprendizagem. Segundo o dicionário, “docente” refere-se ao “ensino ou àquele que ensina. Do latim lat. *docens, entis* part. pres. do v. lat. *docere* 'ensinar’” (HOUAISS; VILLAR, 2009).

Quando se examina a história da educação ao longo dos anos, desde a sua introdução no Brasil até os dias atuais, constata-se que nem sempre se

cuidou adequadamente da formação do professor. A ideia que persiste no senso comum é que para ser um professor basta estar imbuído de vocação ou até mesmo de um desprendimento generoso.

Segundo Aranha (2006), a revalorização da profissão docente passa pelo cuidado com a formação do professor. Os cursos de licenciaturas deveriam ser um espaço para efetivos momentos de reflexão sobre a educação. Afinal para ser professor de química não basta ser um químico, assim como para ensinar nos cursos de educação infantil, não basta “ter jeito” para lidar com crianças.

Os cursos de licenciaturas devem proporcionar aos futuros educadores condições para uma compreensão sistematizada da educação, a fim que o trabalho pedagógico possa ser desenvolvido além do senso comum e se torne realmente uma atividade intencional.

2.1 Formação docente

Mesmo sem levar em consideração os aspectos econômicos e sociais que perturbam profundamente a condição e a atuação dos professores na sociedade brasileira, muitos problemas ligados à sua preparação, nos planos científico e pedagógico, comprometem o atual modelo de formação de educadores, dificultando a consecução de seus objetivos.

Severino (2007) destaca quatro grandes problemas que têm comprometido os resultados do processo formativo dos professores.

O primeiro desses problemas está relacionado à forma pela qual o formando se apropria, através do currículo, dos conteúdos científicos que ele precisa obviamente dominar com vistas à sua qualificação profissional.

A posse desses conteúdos é de fundamental importância para a sua formação no processo ensino/aprendizagem, mas percebe-se que não tem sido diferenciada das demais áreas técnicas, pelo contrário, tem uma limitação da

realidade tempo/profundidade, agravando ao longo de sua formação, a incorporação dos processos de produção do conhecimento.

A formação do professor tem tratado o conhecimento “mais como um produto” que se repassa do que como um processo de construção em relação a um determinado conteúdo. A pedagogia dos cursos de formação docente tem se preocupado mais com a exposição e a transmissão de informações pelo professor numa simples cadeia de “repetições” e “reproduções”.

É uma tarefa bastante difícil, considerados os moldes ainda tradicionais da formação dos professores, nos quais o conteúdo é aquilo que é apresentado pelo professor de uma forma *monológica* e não desafiadora, como aquilo que já foi pensado. O “conteúdo” é apresentado como um bloco estático de saber e não como uma matéria viva que vai tomando forma no tempo da aula. A tarefa do professor não é apenas “transmiti-lo”, “apresentá-lo” aos alunos, mas acompanhado deles construir o movimento de sua produção, de sua formulação (TOMAZETTI; BENETTI, 2012, p. 1034).

O segundo problema apresentado pelo autor é que no atual modelo de curso de licenciatura, o licenciado não incorpora a “experiência” prática na sua aprendizagem. O estudante recebe apenas alguns elementos “teóricos” e “técnicos”, cumpridos em algumas poucas horas de estágio em situações precárias e pouco significativas. As atividades práticas de docência e outras modalidades de práticas intrínsecas à sua profissão não são desenvolvidas suficientemente, no decorrer da formação, nas disciplinas nem nos processos experimentais de produção do saber científico.

O terceiro destaque, que retrata a lacuna do currículo dos cursos de formação docente, é a falta de uma “mediação eficaz” do desenvolvimento no aluno em relação à sua necessária sensibilidade quanto ao contexto sociocultural em que se dará sua atividade de professor.

O curso não fornece recursos para o aluno conhecer com profundidade e criticidade as condições histórico-sociais em que vai atuar. Isso contribui para que mais tarde, durante a sua prática pedagógica, ele reproduza de forma técnica, mecânica, tornando tecnicista a relação ensino/aprendizagem, não considerando os complicadores de ordem antropológica, política, social e cultural que atravessam a educação e o ensino em seu contexto histórico concreto.

Cabe ainda ressaltar o quarto destaque, que trata da deficiência do atual processo pedagógico desses cursos no sentido de não conseguirem um mínimo de “efetiva integração” e de interdisciplinaridade, capazes de garantir a interrelação entre as disciplinas “metodológicas” e as de “conteúdo”.

Em relação à matriz curricular, fica fragmentária e dicotômica, não garantindo uma duração suficiente para maturação das atividades formadoras da docência. O contato do futuro professor com as disciplinas pedagógicas torna-se tão passageiro que não é possível desenvolver aí uma vivência formativa.

Outro conjunto de problemas que nos preocupa é a progressiva submissão da universidade brasileira ao mercado. Que a universidade tenha o papel de formar competentes profissionais para atuarem no mercado de trabalho é esta uma de suas funções principais; agora, que a universidade se submeta aos desígnios do mercado e se descure de formar o cidadão crítico e autônomo é um problema que se agravou atualmente, vinculado ao estágio em que se desenvolve o sistema capitalista de produção (PUCCI, 2016, p. 115).

Não basta apenas subsidiar o futuro educador para que ele possa ter contato com os conhecimentos científicos e técnicos, bem como dos processos metodológicos de sua produção. É preciso garantir que ele perceba aquilo que pode designar como as relações situacionais, de modo que ele possa dar conta

das intrincadas relações no seio da realidade social e da vida subjetiva de sua realidade social.

Severino (2007) destaca que a preparação do educador deve se realizar na busca de torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, no exercício de sua profissão, estender essa consciência aos educandos, contribuindo para a vivência e dimensão coletiva e solidária da existência dos educandos, percebendo-se como autor e não como coadjuvante.

Para Aranha (2006), a formação do educador precisa de

Qualificação: o professor precisa adquirir os conhecimentos científicos indispensáveis para o ensino de um conteúdo específico; *Formação pedagógica*: a atividade educativa superar os níveis do senso comum, para se tornar uma atividade sistematizada que visa a transformar a realidade; *formação ética e política*: o professor educa a partir de valores, tendo em vista a construção de um mundo melhor (ARANHA, 2006, p. 44).

Para isso o educador tem que perceber que a dimensão dos conteúdos apresentados na matriz curricular (conteúdos específicos) tem a ver com a cultura científica em geral, com o saber. Durante o processo de ensino/aprendizagem, em sua ação pedagógica, o domínio de um acervo cultural específico contribui para o processo mais amplo de conscientização. A aquisição de um acervo cultural não significa acúmulo de informações pré-elaboradas, assumidas de forma mecânica, mas de um domínio que passa também pela assimilação do processo de produção do conhecimento.

A profissão docente exige domínio teórico, metodológico e ético. Não basta saber teoria e nem somente como proceder de maneira metodológica e tecnicamente em situações de ensino e aprendizagem. De pouco adianta, ainda, agir visando ao que o ensinante considera bem ético, desconsiderando a teoria filosófica e a metodologia de ensino dada pela pedagogia. Integrar o saber, a

metodologia, a técnica, a política e a ética parece ser fundamental para a prática do magistério em Filosofia, com a ressalva de deixar a desejar nos processos implicados na experiência de pensamento em Filosofia.

A formação do educador, como bem lembra Severino (2007), deve garantir ao futuro profissional da educação um maior conhecimento possível dos fundamentos das relações sociais, elementos de estruturação da personalidade e da construção da identidade dos educandos, pressupostos epistemológicos, antropológicos, filosóficos, culturais, econômicos e axiológicos, todos eles implicados pela educação e presença constante do processo educacional na construção da sociedade.

Se tudo que foi dito antes for procedente, cabe aos estudiosos da formação dos profissionais da educação insistir para que o currículo das licenciaturas tenha uma composição que seja simultaneamente “multidisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar”.

Com efeito, não há como garantir o conhecimento que atenda a um olhar disciplinar isolado, mas sim multidisciplinar. Por isso, quando se fala de conhecimento de qualquer objeto, de qualquer situação, é preciso contar com subsídios das demais áreas do conhecimento que, embora autônomas do ponto de vista formal, atuam convergentemente num processo que é simultaneamente transdisciplinar e interdisciplinar.

Transdisciplinar no sentido de que um saber sobre determinado objeto não resulta apenas da soma mecânica e quantitativa de elementos fornecidos pelas várias disciplinas. Nesse caso, o todo resultante é sempre maior que o ajuntamento de suas partes. No enfoque interdisciplinar, os diversos elementos construídos pelas múltiplas disciplinas articulam-se numa concorrência solidária para a criação do sentido e do conhecimento.

2.2 Formação inicial do professor de Filosofia

A obrigatoriedade da inclusão da Filosofia nos currículos de ensino médio brasileiro imprime a necessidade de reflexão acerca da formação do futuro professor dessa disciplina, visto que muitos alunos dos cursos de Filosofia irão vivenciar as diversas experiências que o ato de ensinar e de aprender proporciona.

No atual contexto de formação dos cursos de licenciatura em Filosofia, Tomazetti e Benetti (2012) destacam que a maior preocupação, por parte dos futuros professores, é com a metodologia de ensino que proporcione condições de realizar a “transposição didática” do conhecimento filosófico para as aulas no ensino médio.

Uma questão: poderia propriamente um filósofo, conscientemente, comprometer-se em ter todos os dias algo para ensinar? E ensinar isso a qualquer um que queira ouvi-lo? Não deve ele dar uma aparência de saber mais do que sabe? Não deve ele falar, diante de um auditório desconhecido, sobre coisa das quais somente, poderia falar sem risco diante dos seus amigos mais próximo? E, em geral, não se despojaria ele da sua mais magnífica liberdade, aquela de seguir seu gênio, quando este o chama e para onde o chama? (NIETZSCHE, 2003, p. 211).

Por outro lado, entretanto, mostra-se de forma menos evidente uma percepção acerca do aluno que será o aprendiz e que deveria, hipoteticamente, estar disposto à reflexão e leitura dos textos, visando ao embate com a produção filosófica. Tem-se ainda a crença na existência de um modelo de subjetividade a ser seguido e que proporcione a chegada do saber verdadeiro.

Acerca da formação do professor de Filosofia, destaca-se que o primeiro passo no ato de ensinar requer o exercício dos estudantes, a capacidade subjetiva de abertura para novos mundos e para novas situações até então ignoradas por

eles. Num segundo momento, é preciso criar formas de deslocá-los da fonte em que suas certezas foram sedimentadas - ou seja, legitimadas – por uma didática não filosófica que propõe caminhos certos a serem percorridos; tarefas determinadas a serem realizadas e recursos a serem utilizados em sala de aula voltados para uma realidade completamente diferente, vivida pelo aluno do ensino médio que está indisponível para aprender

Severino (2007) reforça que quando se fala da formação do educador, não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido de uma autêntica *Bildung*, isto é, a formação humana na sua integralidade. No caso da formação para a atividade profissional do educador, ela não pode ser desvinculada da formação integral da personalidade humana do educador.

Segundo Cerletti (2012), um professor de Filosofia não se “forma” tão somente ao adquirir alguns conteúdos filosóficos e outros pedagógicos e em seguida justapô-los. Desde o momento em que se começa a ser aluno, vai-se aprendendo a ser professor. Ao longo dos anos de estudante, vão sendo internalizados esquemas teóricos, pautas de ação, valores educativos, que atuam como elementos reguladores e condicionantes da prática futura. De tal modo que um professor dispõe quase de forma “espontânea” de uma multiplicidade de teorias, em geral desconexas, instáveis, desarticuladas, algumas até contraditórias entre si, que ao longo da vida escolar vão se incorporando às suas experiências, em seguida como estudante de licenciatura e depois, finalmente, como professor regente. Em grande medida, acaba-se ensinando como “se foi ensinado”.

A análise apontada por Gallo (2012) como um dos principais problemas de formação dos cursos de licenciatura no Brasil é que os mesmos ainda seguem um modelo, em grande medida, dicotomizado. Investe-se na formação específica

(em determinada área do saber) em um departamento ou instituto e na formação do professor em um departamento ou faculdade de educação. Em outras palavras, a formação do professor é tratada de forma separada, bacharel ou professor (licenciatura). Mesmo com a desejada superação do modelo 3+1 (três anos para bacharelado e um ano para licenciatura), com os esforços realizados a partir das diretrizes curriculares voltadas para as licenciaturas, em que definiu-se a necessidade de 400 horas de estágios e 400 horas de práticas pedagógicas, a dicotomização da formação ainda perdura nos cursos superiores.

Os cursos¹³ deverão formar bacharéis ou licenciados em Filosofia. O bacharelado deve caracterizar-se principalmente pela pesquisa, em geral direcionada aos programas de pós-graduação em Filosofia, bem como ao magistério superior. A licenciatura, a ser orientada também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, volta-se sobretudo para o ensino de Filosofia no nível médio. Ambos cursos devem oferecer substancialmente a mesma formação, em termos de conteúdo e de qualidade, organizada em conteúdos básicos e núcleos temáticos (BRASIL, 2001, p. 3-4).

Para enfrentar esse problema, segundo Gallo (2012), é necessário uma transversalização das áreas, isto é, trabalhar de forma que todas as áreas do conhecimento envolvidas na formação docente possam desenvolver reflexões-ações que promovam a capacitação do futuro docente. Não se deve tratar o professor de Filosofia como um professor “em geral”, que possui um conhecimento “técnico” de como dar aulas; ou mesmo aquele que possui conhecimentos teóricos do campo educacional e que agregados aos conhecimentos específicos em Filosofia formam um bom professor de Filosofia.

¹³ As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e publicadas oficialmente em 2002. *C.f.:* CNE. Resolução CNE/CES 12/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33. O texto completo está disponível no site do MEC na internet (www.mec.org.br).

O professor de Filosofia não pode prescindir dos conhecimentos específicos da área de educação, pois, precisa dominá-los e articulá-los com os conhecimentos filosóficos, de forma transversal.

Compartilhando do pensamento de Gallo (2012), o *locus* privilegiado para a formação do professor de Filosofia é o Departamento de Filosofia, desde que os saberes filosóficos sejam atravessados - e por sua vez atravessem - os saberes educacionais e pedagógicos. É preciso urgentemente que haja uma interlocução entre Filosofia e educação para a formação do professor.

Embora a problemática do ensino de Filosofia na educação básica suscite um debate no Brasil como nunca foi antes, e embora os avanços vivenciados sejam bastante significativos, ainda há muito que ser trabalhado. Uma das questões a ser enfrentada de forma mais intensa e aprofundada é justamente a da “formação do professor de Filosofia”.

Reportando à minha trajetória profissional como professor de Filosofia no ensino fundamental, médio e superior e à questão de qual o meu papel enquanto educador, como disse anteriormente, busco pesquisar como a matriz curricular tem contribuído no suporte pedagógico-metodológico para a docência de Filosofia. Como os cursos de licenciatura estão desenvolvendo as atividades de “Prática de Ensino em Filosofia”? Como o “Estágio Supervisionado em Filosofia” tem sido pensado e praticado? Como as disciplinas de “Didática Específica em Filosofia” têm colocado a questão do ensino e o papel do professor de Filosofia nessa atividade?

Velasco (2014) destaca que a tradição universitária brasileira, todavia, compreende os problemas referentes ao ensino da Filosofia como questões educacionais, distantes dos chamados problemas filosóficos. Quando se trata de ensinar Filosofia, destacam-se como filosóficos apenas os conteúdos; enquanto as metodologias e as didáticas são avaliadas como questões de ordem exclusivamente pedagógicas.

Essa visão é reproduzida nos cursos de licenciatura em Filosofia, os mesmos não assumem a formação do professor com problema (e responsabilidade) da própria Filosofia, formando e colocando nas escolas docentes que não apresentam nenhuma familiaridade com a investigação científica, não examinam os pressupostos filosóficos da sua *práxis* e não problematizam a sua prática de dar aula.

O professor que não se assume como filósofo não tem a menor chance de ensinar Filosofia, assim como o professor que não se reconhece como pesquisador não poderá fazer outra coisa do que reproduzir aquilo que outros pensaram, uma marca da antifilosofia (GALLO; KOHAN, 2000, p. 183).

Nas graduações em Filosofia, a delimitação dos papéis de pesquisador e professor rotula o licenciado como aquele profissional que não necessariamente escolheu ser professor, mas já que está no curso de formação por “inaptidão” para a pesquisa, dedica-se a área “menor” – o ensino. O destaque entre a pesquisa e o ensino como campos pedagógicos dissociados ganha cada vez mais força nos cursos de licenciatura, como se fosse possível ser um bom professor sem pesquisar a sua prática ou um bom pesquisador sem compartilhar a pesquisa com os outros.

A divisão estabelecida pelos cursos corrobora com a distinção mencionada entre uma ordem filosófica e outra pedagógica. Cabe ao Departamento de Filosofia definir o que ensinar, oferecendo disciplinas temáticas e históricas da Filosofia. Enquanto o Departamento de Educação fica responsável pelo como ensinar, oferecendo as disciplinas que versavam sobre didática, psicologia da educação, políticas educacionais e práticas de ensino.

Não obstante, o Parecer CNE/CP n. 09, de 2001, que aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, fez poucas alterações em relação ao que já estava

posto como referências para os cursos de formação profissional da Filosofia. Apesar de algum avanço, ao se debruçar sobre as áreas essenciais para a formação de bacharel, a comissão indicou que no caso dos cursos que contemplam também a licenciatura, essa formação deveria ser complementada com os conteúdos necessários à formação do professor de Filosofia. Porém, a comissão não deixou claro que conteúdos seriam esses, ficando aberta a questão.

[...] as práticas formativas dos futuros professores formam, quase que hegemonicamente, calcadas na aula magistral, na leitura estrutural dos textos dos filósofos clássicos, sob a moldura da História da Filosofia. As referências ao ensino da Filosofia eram praticamente inexistentes no conjunto do currículo, exceto no que diz respeito às disciplinas consideradas de cunho estritamente pedagógico/didático e não filosófico. Por outro lado, mesmo na prática da pesquisa filosófica, que culminaria na formação do filósofo pesquisador, encontrou poucos espaços nos cursos de Filosofia, ao longo de nossa história recente. (TOMAZETTI, 2012, p. 239)

Às cisões entre ensino-pesquisa e métodos-conteúdos nos cursos de graduação soma-se a pouca atenção dada pelos filósofos ao ensino de Filosofia em nível de pós-graduação, isto é, a formação para o exercício docente na educação básica ainda é pouco pensada pelos próprios formadores dos cursos de licenciatura e formação continuada em Filosofia. A maioria das pesquisas feitas sobre o ensino de Filosofia está ligada aos departamentos ou programas de pós-graduação em Educação.

O trato do ensino como enlace do “fazer Filosofia com o sentido de sua transmissão” possibilita a articulação entre o ensino e a produção filosófica, reduzindo a distância usual entre aqueles que os produzem, entre o professor de Filosofia e o filósofo. E, para Gallo (2005) “[...] é importante que o professor de Filosofia seja, em algum nível, filósofo, para que a aula de Filosofia seja um local de atividade filosófica” (p. 286). Faz-se necessário, por conseguinte, uma

reestruturação dos cursos de licenciatura em Filosofia, alicerçando-os a partir da perspectiva de assumir o ensino de Filosofia como problema e objeto da pesquisa da própria Filosofia.

[...] o ponto de partida que os cursos, que têm com objeto ensinar a ensinar Filosofia, poderiam assumir seria, em primeiro lugar, a problematização da questão “ensinar Filosofia”. Isso suporá armar, entre docentes e estudantes, uma série de interrogantes que desnaturalizem tal questão, e cujas respostas começarão a definir um posicionamento ante o ensino de Filosofia (CERLETTI, 2009, p. 62).

2.3 Formação cultural: exigência para a formação docente

O ideal de formação integral do ser humano, segundo Fávero (2008), sempre se constituiu num marco da cultura ocidental. Nesse sentido, a *Paidéia*¹⁴ grega e a *Bildung*¹⁵ moderna traduziram dois momentos decisivos deste ideário. O conceito de formação, tal como é entendido hoje, remonta sua origem aos gregos, mas é a *Bildung* alemã que encontra suas feições de base.

Essa tradição, que exerceu forte influência sobre as concepções educativas desde a modernidade, entende por formação algo processual que envolve o conjunto das possibilidades de desenvolvimento humano e possui forte conotação pedagógica.

¹⁴ Formação da pessoa humana individual (Gregos); os latinos na época de Cícero e Varrão indicavam com a palavra “humanitas”: educação do homem como tal, ou seja, educação devida às “boas artes” peculiares do homem, que o distinguem de todos os outros animais (ABBAGNANO, 1998).

¹⁵ A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, “cultura” e pode ser considerada o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo (BERMAN, 1984).

A tese básica de Adorno é a de que pensar a dimensão formativa-educacional humana como um processo implica a dialética entre a formação e sociedade. Se a formação cultural do sujeito é a “condição da liberdade”, como defendia Adorno, sua tarefa diante da sociedade tem de ser consciente. Se for o caso, tem de sustentar a independência ou a integridade espiritual dos indivíduos frente aos interesses da sociedade, uma vez que somente mediante esta integridade o indivíduo pode retroagir sobre a sociedade. Ou seja, na velha tradição do idealismo alemão, a maioria é condição para uma socialização amadurecida do indivíduo.

Na tradição hegeliana-marxista, a dialética da formação cultural residirá num esforço inabdicável voltado à independência espiritual frente à iniciativa da socialização, um esforço que significa simultaneamente o enquadramento na tarefa social de transformar as relações desumanizadas existentes em direção a uma sociedade mais humana.

Não cabe aqui neste momento analisar a longa e complexa história do idealismo alemão, que desdobra a maioria enquanto autodeterminação em maioria enquanto *práxis* social crítica. No entanto, a ideia de formação, enquanto postulado necessário para sustentar o processo educacional na formação do professor, para Fávero (2008), “finca pé” na longa tradição oriunda do iluminismo¹⁶, a qual desemboca no idealismo alemão.

Falar de formação demanda, por um lado, manter vivo o diálogo com esta tradição; por outro, é preciso fazê-lo ritualizando-a, uma vez que os “novos tempos” em que são marcados por aspectos históricos-sociais e culturais peculiares, dentre os quais pode-se destacar: uma sociedade marcada pelo acirramento da competição desregrada; individualismo possessivo; novas

¹⁶ Movimento intelectual do século XVIII, caracterizado pela centralidade da ciência e da racionalidade crítica no questionamento filosófico, o que implica recusa a todas as formas de dogmatismo, especialmente o das doutrinas políticas e religiosas tradicionais; Filosofia das Luzes, Ilustração, Esclarecimento, Século das Luzes.

tecnologias e informações no âmbito da vida educacional e cotidiana das pessoas; *ethos* marcadamente relativista, individualista, narcisista e de violência da sociedade contemporânea; exigência de formação especializada; educação formal.

O conceito de semiformação utilizado por Adorno caracterizou a grave situação em que a formação cultural se encontraria na sociedade contemporânea. Ele observara que a formação cultural deveria ser entendida como um processo que possui a autonomia e a liberdade como condições para ser levado adiante. A formação é entendida por ele como apropriação subjetiva. Isso quer dizer que se a apreensão da cultura for concebida a partir da lógica da indústria cultural, a formação cultural passa a se converter em semiformação socializada.

[...] A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade – velha ficção – preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie. Isto tudo encontra explicação a partir do que tem acontecido ultimamente, nem, certamente, como expressão tópica da sociedade de massa, que, aliás, nada consegue explicar mesmo, apenas assinala um ponto cego ao qual deveria se aplicar o trabalho do conhecimento. Apesar de toda ilustração (esclarecimento) e de toda informação que se difundiu (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente [...] (ADORNO, 1996, p. 01).

Ainda segundo Fávero (2008), é bom frisar a chamada de atenção feita por Adorno para o fato de a semiformação tender a se construir na forma dominante da consciência atual, em que pese toda a ilustração e toda a

informação socialmente difundida atualmente. Por semiformação Adorno diagnostica um processo que mantém traços essenciais comuns com o problema da minoridade. A minoridade é a incapacidade de pensar e agir por si mesmo, sendo culpa do próprio homem se a sua causa não residir na insuficiência de entendimento, mas na decisão e coragem de fazer uso de sua própria razão.

A socialização da semiformação traduz uma nova feição da formação cultural – distinta daquela prefigurada em sua origem – a qual é marcada pela subserviência e traz consigo várias consequências. Dentre elas pode-se destacar a mera adaptação do sujeito, a sujeição voluntária do indivíduo ao existente, o comprometimento da aptidão à experiência e a integração dos indivíduos na medida em que o conteúdo da formação é ajustado pelos mecanismos de mercado.

A formação cultural é concebida em seu sentido moderno como a possibilidade de libertação do homem em sua humanidade. Na ideia de formação estavam presentes momentos de finalidade, os quais deveriam possibilitar a afirmação dos indivíduos como racionais e livres numa sociedade que correspondesse a essas características. Se a formação cultural (*Bildung*) se apresentava como uma condição implícita para uma sociedade autônoma e livre, na semiformação (*Halbbildung*) tem-se, diferentemente do que à primeira vista se podia imaginar, não a deformação, mas uma falsa formação.

Tendo como ponto de partida as análises feitas por Adorno para tematização do problema da formação cultural e relacionando-as com a formação dos professores, identifica-se em sua concepção filosófico-educativa algumas perspectivas emancipadoras, sendo talvez as mais significativas destas perspectivas: educar para a adaptação e a resistência e educar a capacidade de fazer experiências formativas.

No primeiro momento a tensão ineludível e produtiva existente entre adaptação e resistência está na base de uma educação emancipadora. O problema

da semiformação está em eliminar esta tensão, fixando-se no momento da adaptação. Ao entendimento de Adorno, a cultura, sempre que entendida como conformação à vida real, acaba por destacar de modo unilateral o momento da adaptação, impedindo que os homens se eduquem uns aos outros, de modo a converter a adaptação em mera adaptação. A adaptação deveria formar e preparar os homens para orientarem criticamente no mundo e é por isso que, enquanto crítica, a adaptação exige resistência, ou seja, a capacidade de se opor ao “curso normal” das coisas, de dizer não e começar por si mesmo um estado novo. Ao ignorar esse papel, a educação se tornaria inoperante e ideológica, e caso limitasse as pessoas no ato de formação, pretendo formar pessoas bem ajustadas, ela seria questionável. Dissociada da capacidade de resistir criticamente, a adaptação conduz à perda da individualidade, transformando o ato educativo em um conformismo uniformizador.

Um segundo aspecto refletido por Adorno é o da aptidão à experiência formativa. A experiência pode ser entendida como “a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo” (ADORNO, 1996, p. 405). O grande problema apresentado pelo autor reside no fato de os homens não serem mais aptos à experiência. A aptidão à experiência consiste na conscientização e, por meio desta, na busca pela dissolução dos mecanismos de repressão e de formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. A capacidade de fazer experiências é relacionada ao conceito enquanto se pensa em relação à realidade.

2.3.1 Para pensar o tempo presente

Diante dos aspectos supramencionados no início no capítulo e da problemática adorniana acerca da formação cultural que tende a se converter em

semiformação socializadora, o desafio que se apresenta à Filosofia e seu ensino, no que tange a formação dos professores, pode ser traduzido por alguns questionamentos: em que sentido pode ser atualizado o significado da formação cultural oriundo da *Bildung* moderna? Qual a contribuição que a Filosofia e seu ensino podem dar a esse respeito?

O primeiro sentido pedagógico, segundo Fávero (2008), que se depreende do conceito de formação (*Bildung*) é a ideia de processo, o qual impede que se estabeleça de modo definitivo o início, o meio e o fim do processo pedagógico. A formação humana como um processo pedagógico aberto requer uma reavaliação constante de todos os componentes que integram tal processo. Esse processo demanda uma percepção, sobretudo, uma concepção de que o ser humano é incompleto, e que está em permanente formação.

O segundo sentido diz respeito à ideia de uma formação cultural como formação integral do homem. Não existe formação adequada se esta for levada adiante de forma fragmentada, em que o sujeito humano termina de uma forma ou de outra, instrumentalizado. Embora todo ser humano nasce em uma determinada sociedade, não o nasce preparado para viver em sociedade. Quem o prepara para tal é o processo formativo-educacional e não há nenhuma certeza a priori a acerca da direção e do êxito de tal intento. Uma formação cultural teria de estar efetivamente voltada para a preparação da vida em sociedade e que não reduzisse a mera adaptação, perseguindo dimensões fundamentais, tais como dignidade pessoal, reconhecimento do próprio valor como pessoa e do valor dos outros, possibilidade de construção da subjetividade própria de modo autêntico, uma compreensão temporalmente situada de si e da sociedade em que vive e a orientação mediante valores universais.

A formação do profissional da educação só pode ser planejada e executada com base numa concepção muito clara da razão de ser da educação. O que nos é lícito esperar da educação? Numa sociedade organizada, espera-se que a

educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas, e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. Trata-se de finalidades óbvias, que são intrínsecas à própria existência humana, mas, justamente por isso, tendem a se dissolver, naturalizando-se, como o oxigênio no ar, deixando de ser explicitadas e assumidas com a necessária intencionalidade (SEVERINO, 2007, p. 124).

Diante dessas considerações, remete-se para a pergunta acerca de que razões justificam ainda a preocupação com a formação cultural na universidade e, sobretudo, com a formação de professores. É inegável que as deficiências em termos de formação cultural trazidas à universidade pelos candidatos a professores pesam significativamente sobre o modo como as instituições tem de pensar a formação deles. O fato dessa problemática ser exposta sobre as licenciaturas é sintomático e aponta para um grande desafio acerca da formação de professores, de modo particular, ao ensino de Filosofia.

Atualmente, várias razões levaram as instituições universitárias a perderem de vista a dimensão cultural da formação de seus profissionais. Dentre elas, destacam-se o aprofundamento da especialização dos saberes, a tendência à fragmentação de conhecimentos por áreas, a formação estritamente técnica dos profissionais, a formação mais breve e tecnicista, a mentalidade imediatista que reina no cenário econômico e social e que penetrou fortemente nas instituições de ensino. Dentre as consequências advindas dessa situação, destacam-se determinadas políticas educacionais implementadas no ensino superior, focando a redução do tempo necessário para a formação superior e uma significativa e preocupante queda na qualidade dos cursos de graduação.

A universidade não pode perder de vista a formação em razão de sua própria natureza e da exigência de universalidade do saber acadêmico, então se colocam algumas questões tais como:

é possível compreender e articular o sentido da *Bildung* enquanto formação cultural de um modo atualizado? Como essa atualização pode ser efetivada em relação aos cursos de formação de professores? Em que sentido a formação de professores, sobretudo o de Filosofia, pode ser estruturada a partir de um conceito atualizado de formação cultural? (FÁVERO, 2008, p. 117).

A formação no âmbito da educação formal teria como uma de suas tarefas principais auxiliar o educando no desenvolvimento de sua autonomia pessoal e intelectual, na apropriação de princípios éticos, no compromisso com sua formação e sua futura profissão, no respeito à dignidade do ser humano e no compromisso com os valores de uma sociedade pluralista e democrática. Essas exigências contrastam com uma sociedade como a que se vive hoje, marcada por uma lógica consumista, individualista, relativista, violenta e impregnada por certo *ethos* da corrupção, bem traduzida na figura do “jeitinho brasileiro”.

Em tempos marcados por obscurantismo de distintas espécies, por relações autoritárias e por certa anomia social no campo moral; pela formação apressada e por resultados imediatos não âmbito educativo; pelo relativismo moral e pela dificuldade de exercício de valores universais, pluralistas e democráticos, uma formação cultural consoante com os atuais desafios colocados pela formação acadêmica poderia se constituir num importante diferencial para a Universidade e a Filosofia teria uma contribuição importante a dar a ela.

Para Severino (2007), se componentes filosóficos são imprescindíveis na formação do educador para fornecer-lhe referências para a elaboração de uma síntese antropológica abrangente, na qual ganham um mínimo de clareza as

relações situacionais, os componentes científicos das ciências humanas constituem referência indispensável para a reflexão filosófica sobre a condição humana. Não podem, pois, estar ausentes do currículo de um curso de formação de educadores componentes de cunho filosófico que sirvam de mediadores para a elucidação desse sentido de pertença dos sujeitos/educandos à espécie humana, em sua especificidade.

A formação cultural na Universidade diz respeito à inserção social do profissional. É evidente que uma formação restringindo à profissionalização não seria formação. Se se entender, porém, que a profissionalização deveria ser pautada pela formação e não ser a supressora de serviço à sociedade. Nesse sentido, a formação cultural está associada à ideia de que um profissional precisa ser preparado para dar conta da função social de sua profissão (FÁVERO, 2008, p. 118).

Uma das formas mais sofisticadas de traduzir o sentido da semiformação da qual falava Adorno no âmbito da universidade é identificar a formação como mera profissionalização. O investimento na formação profissional do educador não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Formar um educador não é repassar-lhe conhecimentos acadêmicos, pois isso não assegura a fecundidade de sua prática, que precisa subsidiar efetivas mudanças na sociedade pela transformação das pessoas que se educam sob sua intervenção profissional.

Para Fávero (2008), no âmbito acadêmico tornou-se quase um lugar comum falar-se em formação, sobretudo, no sentido de formação humanística, de um modo romântico e saudosista, como algo que existira num passado idealizado e distante, ao qual seria desejável retomar, mas, ao mesmo tempo, tão idílico quanto impossível. O papel da formação cultural se limitaria a ensinar (repassar) aos educandos costumes e valores tradicionais, bem como uma cultura geral (enciclopédica) desvinculada de suas vivências e necessidades. Essa visão

corre frequentemente o risco de assumir uma concepção de formação que esteja em consonância com as necessidades atuais dos cursos de graduação.

Ademais, o ensino de Filosofia deveria contribuir, em seu exercício, para fazer dos estudantes agentes críticos capazes de pensar, avaliar e decidir da melhor maneira as condições de sua incorporação ao mundo de hoje. Filosofar implica em revisar aquilo que é dado como naturalizado, interrogando supostos e construindo problemas onde antes não havia. Nas palavras de Cerletti:

A reflexão sobre o presente estendida à aula é chave para que os estudantes possam compreender o que subjaz ao fato de que lhes sejam requeridas certas coisas e não outras [...] A necessidade de Filosofia nesta época pode justificar-se recorrendo a uma de suas características fundantes: a radicalidade do seu interrogar. A pergunta filosófica é uma pergunta radical porque tem a velha pretensão de conduzir a um saber sem supostos, ou pelo menos, mais reservadamente, aspira a explicitar as condições de produção e reprodução de alguns saberes (e também práticas) consagrado (CERLETTI, 2009, p. 50-51).

Outro problema muito comum é o da diluição de supostos conteúdos de formação dentro das disciplinas do currículo dos cursos de graduação. É importante o trabalho articulado feito pelos professores visando uma formação integral. No entanto, quando tudo é considerado formação cultural ou quando é conduzida por pessoas que não têm a menor ideia ou não vislumbram sentido na perspectiva de tal formação, a ponto de suprimir espaços próprios e orgânicos de reflexão sobre esta dimensão, não há mais formação cultural alguma: ela fica completamente descaracterizada.

A formação cultural, para ser efetiva, tem de estar integrada organicamente a cada currículo dos cursos de formação de professores, sendo fomentada não apenas a partir de conteúdos gerais ou específicos, mas também mediante práticas pedagógicas significativas durante a graduação, práticas essas guiadas pelos professores (ambos os departamentos) e pelo ambiente acadêmico.

A formação não pode ter somente cunho informativo ou de repasse de conhecimentos, mas se traduzir também numa postura de vida.

O professor de Filosofia, então, é aquele que faz a mediação de uma primeira relação com a Filosofia, que instaura um novo começo, para então sair de cena e deixar que os alunos sigam suas próprias trilhas. O professor de Filosofia é aquele personagem que, a um só tempo, sabe e ignora; com isso não explica, mas medeia a relação dos alunos com os conceitos, saindo de cena em seguida para que tal relação seja desenvolvida por cada um e por todos.

Para Gallo (2012), alguns requisitos são importantes na formação inicial do professor de Filosofia:

- 1) Domínio abrangente e crítico da história da Filosofia, com visão a um só tempo panorâmica e aprofundada;
- 2) Desenvolvimento de uma postura ativa perante a Filosofia, isto é, a disposição de ser, ele próprio, filósofo, de fazer o movimento de criação conceitual (ser ao mesmo tempo pesquisador e professor, mais não um pesquisador que unicamente comenta e reproduz, mas alguém que cria);
- 3) Amplo domínio da cultura, facilidade de acesso à cultura dos estudantes do ensino médio, para poder “fazer a ponte” com elas garantindo a comunicação. Especialmente nas aulas de Filosofia, parece-me importante a tática da sensibilização para os temas e problemas por meio do uso de recursos extrafilosóficos, como cinema, música, literatura, teatro etc.;
- 4) Domínio das técnicas de leitura e interpretação de textos filosóficos, as quais são necessárias para mediar as relações de seus alunos com os textos, em atividades de leitura coletiva e individual;
- 5) Domínio das técnicas de redação de textos filosóficos, indispensáveis para mediar a produção textual dos estudantes;
- 6) Conhecimento da realidade da instituição escolar na qual atuará. Apenas assim será possível não idealizar um ensino de Filosofia que não pode ser praticado, mas sim exercitar a arte de inventar e explorar todas as possibilidades que possam ser abertas no contexto de seu lugar de atuação (GALLO, 2012, p. 129).

Partindo do suposto de que o ensino de Filosofia realiza-se em um contexto não utópico e para interlocutores singulares, a partir de diferentes condições de aula e de distintas decisões filosóficas, tem-se a sala de aula e as relações ali estabelecidas como o lugar a ser problematizado, realidade que circunscreve os problemas, implica-os, colocando limites e possibilidades de ultrapassagem. O professor pergunta e pratica a Filosofia a partir de seu tempo.

2.3.2 Professor de Filosofia: reproduzidor do mesmo?

Segundo Gallo (2012), vive-se um momento de profundas transformações. Não sabendo ao certo para onde se caminha e nem qual o caminho a trilhar. A sociedade atual encontra-se em profunda crise, na qual todos são remetidos a repensar seus próprios valores e atitudes.

Nesse contexto incerto, o papel do profissional da educação precisa ser repensado. Para Gadotti (1998), faz-se mister que o professor se assuma enquanto um profissional do humano, social e político, tomando partido e não sendo omissivo, neutro, mas sim definindo para si de qual lado está, pois se apoiando nos ideais freireanos, ele está a favor ou contra os oprimidos.

Posicionando-se, esse profissional não mais neutro pode ascender à sociedade, usando a educação como instrumento de luta, levando a população a uma consciência crítica que supere o senso comum, todavia, não o desconsiderando.

Buscando pensar o ensino de Filosofia com as ferramentas da própria Filosofia é de salutar importância pensar qual a figura do professor de Filosofia nos dias atuais. Que personagem é esse? Um Sócrates à moda antiga na Ágora (praça) grega ou um dos Sofistas tão criticados pelo mesmo Sócrates?

Para Gallo (2012), o modelo atual conduz o professor de Filosofia a um “reproduzidor do mesmo”. Isto é, o professor de Filosofia, ao ver-se numa sala de

aula, diante de um grupo de 40 ou mais alunos e sozinho na tarefa de conduzir os desafios frente às novas tecnologias que proporcionam um contato cada vez maior com a informação, ele acaba por reproduzir as experiências que ele mesmo, na condição de estudante, vivenciou em sala de aula.

De forma geral, o professor de Filosofia busca modelos para balizar sua ação. Modelos positivos, que ele tende a imitar, dos bons professores que teve e que lhe proporcionaram um aprendizado significativo. Mas também modelos negativos, que ele tende a não imitar, de professores que ele não julgou bons, cuja experiência não contribuiu significativamente com o aprendizado. O rechaço do ruim e imitação do bom torna-se o movimento que o professor de Filosofia acaba por construir na prática, sua própria imagem de professor de Filosofia, seu próprio personagem. Em outras palavras, tende-se a retornar ao mesmo: assumem-se às mesmas “práticas” que julga condizentes com um bom ensino de Filosofia na mesma medida em que se recusam as práticas que julgam ruins.

Não é de desprezar o impacto negativo da situação já apresentada de dicotomia entre a formação do bacharel e do professor. A prática dominante no ensino de Filosofia nos cursos de graduação é “a análise e o comentário de textos, sem maior empenho na Filosofia como atividade criativa, por exemplo, como produção conceitual”. Não compete ao graduando em Filosofia criar seus conceitos, mas, quando muito, ter contato com os conceitos produzidos pelos filósofos e materializados em textos. Uma atividade meramente reprodutora, portanto. E, claro, a tendência desse estudante futuramente, quando professor, será a de produzir essa prática reprodutora no ensino de Filosofia na educação básica.

Para Gallo,

Um agravante: se há argumentos a sustentar a prática de leitura e comentário de textos filosóficos como fundamental

na formação do estudioso de Filosofia, isso pode ser desastroso quando reproduzido na educação básica. Afinal, nessa etapa, não se trata de formar estudiosos profissionais de Filosofia, quando muito, pessoas que posam ter na Filosofia um instrumento de produção/gestão de sua vida (GALLO, 2012, p. 131).

Alejandro Cerletti e Walter Kohan ajudam a pensar de forma aguda esse problema quando afirmam que:

[...] o docente costuma terminar cumprindo uma função de execução ou de mera reprodução de pautas e valores, geralmente conhecidos de fora, diante dos quais tem pouco poder de reflexão é decisão. Na melhor das hipóteses, poderá transformar-se num bom gerente ou administrador dos saberes e práticas pensados por outros. Um desempenho desse tipo garante comportamentos previsíveis, condutas organizáveis e controláveis, práticas padronizáveis e hierarquizáveis, não apenas nos estudantes, mas também nos professores. Então, o docente terá passado a fazer parte, geralmente de forma acrítica, de um dispositivo funcional que o leva a reproduzir valores que mantêm e aprofundam a dominação imposta pelo capitalismo contemporâneo. Esses valores originam-se, fundamentalmente, no mercado ou nas estratégias empresariais (CERLETTI; KOHAN, 1999, p. 26).

O “retorno ao mesmo” que se percebe nas práticas docentes em Filosofia desdobra-se também na questão dos conteúdos disciplinares. No momento em que não se tem um currículo definido para o ensino de Filosofia, não poderia se esperar nada mais que os conteúdos trabalhados em sala de aula representem o mais variado leque de possibilidades. Mas que saber se quer debater com alunos? Que tipo de reflexão se pretende fazer em sala de aula? Um conhecimento apenas para responder a uma questão de prova?

Conforme lembra Gallo (2012), as críticas feitas por Nietzsche ao ensino de Filosofia de seu tempo, tanto na educação média quanto nas universidades: na medida em que o Estado já não necessitava da Filosofia para legitimar-se,

tratava-se, a seu ver, de manter as disciplinas filosóficas negligentemente, apenas como aparência, sem maior compromisso. Esse negligenciamento em relação ao ensino de Filosofia não significaria, segundo o filósofo alemão, mais de que uma forma velada, mas efetiva de promover o “desprezo” pela Filosofia. Uma Filosofia que não trata da vida, mas de um pensamento deslocado da vida, que leva os alunos a decorar sistemas filosóficos para apenas responder a uma prova (qualquer semelhança com os tempos de hoje pode não ser mera coincidência), como nota-se no texto de Nietasche, “Schopenhauer como educador”, que um determinado ensino de Filosofia possa servir como um manto com o qual se recobre um desprezo pela Filosofia.

Devem eles [os jovens] porventura aprender a odiar e desprezar a Filosofia? E se ficaria quase tentado a pensar nessa alternativa, quando se sabe como, por ocasião de seus exames de Filosofia, os estudantes têm de se martirizar, para imprimir nos seus pobres cérebros as ideias mais loucas e mais impertinente do espírito humano junto com as mais grandiosas e a mais difíceis de captar [...]. E agora, que se imagine uma mente juvenil, sem muita experiência de vida, em que são encerrados confusamente cinquenta sistemas reduzidos a fórmulas e cinquenta críticas destes sistemas – que desordem, que barbárie, que escárnio quando se trata da educação para a Filosofia! (NIETZSCHE, 2003, p. 212-213).

Em que pese a imagem do professor de Filosofia como reprodutor, como promotor de um eterno retorno ao mesmo, que repete e se repete, levando a um contexto social de desprezo pela Filosofia, haveria a possibilidade de quebrar esse ciclo de repetição?

3 FORMAÇÃO DOCENTE EM FILOSOFIA: QUE PRÁTICAS?

Neste capítulo, em princípio, resgata-se algumas escolhas que norteiam o percurso desta pesquisa, a começar pela escolha do curso, da instituição de ensino, do referencial teórico, do problema que impulsionou esta pesquisa e, posteriormente, a análise de uma matriz curricular de um curso de Filosofia (presencial) de uma Instituição de Ensino Superior pública de Minas Gerais.

A escolha do curso de Filosofia presencial, oferecido por uma Instituição de Ensino Superior pública, em destaque a Universidade Federal de São João del-Rei, justifica-se pela urgência de pensar a formação do professor de Filosofia diante da obrigatoriedade dessa disciplina para o ensino médio¹⁷ e ao mesmo tempo, a necessidade de refletir sobre de que forma o curso de licenciatura em Filosofia pensa a formação do futuro educador: filósofo crítico e pensador ou filósofo historiador?

Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar a matriz curricular de um curso de Filosofia, tendo como referencial teórico a linha de Teoria Crítica e Educação, em especial a análise de Adorno e de pensadores e críticos da educação que se preocupam atualmente com a formação na área de Filosofia a partir de algumas indagações: Como os cursos de licenciatura estão procedendo? Como as atividades de prática do ensino da Filosofia estão sendo desenvolvidas? Como tem sido pensado e praticado o “Estágio Supervisionado em Filosofia”? Como as disciplinas de “Didática específica em Filosofia” têm colocado a questão do ensino e o papel do professor de Filosofia nessa atividade?

¹⁷ A lei n. 11.684, de 2008 altera o art. 36 da lei n. 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.

Para a escolha do curso de Filosofia foi feito uma pesquisa¹⁸ sobre as Instituições de Ensino Superior de ensino público e privado do Estado de Minas Gerais que oferecessem licenciatura presencial¹⁹. Em alguns casos, foi necessário entrar em contato com a instituição para saber sobre a possibilidade de acesso ao projeto político pedagógico do curso.

Depois de confirmado a instituição que seria analisada, UFSJ, e de posse do projeto pedagógico, novas leituras foram realizadas, buscando identificar no projeto, dados históricos acerca da instituição e do curso, além de componentes do estudo que comporiam as categorias de análise escolhidas: concepção de formação e ensino de Filosofia, relação entre ensino e pesquisa, metodologias para o exercício do filosofar, disciplinas para a preparação do professor que compõem as unidades curriculares de formação docente: a) Didática, b) Psicologia da Educação, c) Estrutura e Funcionamento do Ensino Brasileiro, d) Oficina de Filosofia, e) Didática do Ensino de Filosofia e f) Estágio Curricular, disciplinas que também fundamentam o problema desta pesquisa: Como a matriz curricular do curso de Filosofia tem contribuído no suporte pedagógico-metodológico para a docência de Filosofia?

O objetivo desta pesquisa é analisar a formação inicial do professor de Filosofia oferecida no curso de licenciatura presencial da universidade federal mineira, visando identificar as diretrizes e princípios didáticos-metodológicos presentes nos projetos pedagógicos de formação do professor de Filosofia; comparar os processos de Estágio Supervisionado em Filosofia e a prática do ensino em Filosofia na matriz curricular da universidade federal mineira e

¹⁸ Leitura e análise de projetos políticos pedagógicos disponíveis nos sites dos departamentos de filosofia (públicos e privados).

¹⁹ De acordo com o Cadastro Nacional dos Cursos Superiores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016), dos 293 cursos de filosofia presencial oferecidos por uma Instituição de Ensino Superior pública ou privada no grau licenciatura e/ou bacharelado, 26 são oferecidos na região Sudeste, sendo sete de instituição pública e 19 de instituição privada.

analisar até que ponto o curso de licenciatura não é um bacharelado “disfarçado”.

A escolha de análise de uma matriz justifica-se pelo tempo necessário para execução de todas as etapas da pesquisa: pesquisa bibliográfica, análise de conteúdo, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Assim sendo, um número extenso de matrizes curriculares poderia prejudicar o cumprimento da pesquisa dentro do período de dois anos.

A escolha do projeto pedagógico como suporte para os estudos do curso de Filosofia se deu porque “o projeto político-pedagógico explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação” (VEIGA, 1998, p. 13). Portanto, ele identifica a instituição educacional. Característica marcante do projeto político-pedagógico, a flexibilidade deve ser presença constante no desenvolvimento de revisões e avanços, pois em muitas situações ele não corresponder à prática educativa das instituições, quando é utilizado apenas para atender a formalidades, transformando-se em um simples documento de regras. Assim, o documento tem sua legitimidade comprometida, principalmente, quando executores do projeto não são os seus construtores.

3.1 O curso de Filosofia

O curso de graduação em Filosofia da Universidade Federal de São João del-Rei, data de 1954 e foi implantado e administrado por uma Ordem Religiosa presente na cidade, a qual, mais tarde, deu origem a uma Instituição de Ensino Superior Federal, que posteriormente foi elevada à condição de universidade. Nesse sentido, a história do curso, formando profissionais há quase 70 anos, confunde-se com a história da própria universidade.

A finalidade do curso apresentada no projeto pedagógico está direcionada a assegurar: estruturas flexíveis, articulação com o trabalho do profissional em preparação, ênfase na qualidade, valorização do ensino oferecido, coerência e unidade dos conteúdos, “valorização do discente como pessoa humana”, articulação com pós-graduação, vínculo entre teoria e prática e possibilidade de oferecimento de unidades não presenciais.

O que se pretende é a formação de um profissional com capacidade de interpretar a realidade sob a crítica da Filosofia, possuidor de uma bagagem humanística e técnica suficientemente ampla para dialogar com os jovens, ensinando-os a problematizar, criticar e edificar interpretações do real.

O departamento de Filosofia é o principal administrativo que sustenta o curso, que conta ainda com o importante apoio dos departamentos de Psicologia, Ciências da Educação e Ciências Sociais. Nos últimos 25 anos, a expansão da universidade, a qualificação dos docentes e a ampliação quantitativa e qualitativa da produção em pesquisa e extensão têm propiciado avanços significativos para o curso de Filosofia que, no último Exame Nacional de Desempenho de Estudantes ENADE/2011, obteve a nota 4.

O curso de graduação (licenciatura) é organizado para ser integralizado em um prazo mínimo de quatro anos e máximo de sete e define um perfil de modo a assegurar a formação básica do licenciado dotado de sólidos conhecimentos em Filosofia para desempenhar a função de docente na educação básica, especialmente no nível médio, além de desenvolver projetos de ensino em instituições não escolares, tais como Organizações Não Governamentais (ONGs), Associações Comunitárias etc.

Em relação à graduação (bacharelado) também é organizado para ser integralizado em quatro anos e máximo de sete anos, definindo como perfil uma sólida formação em Filosofia e preparar o (a) estudante para o exercício da pesquisa na área de Ciências Humanas, especialmente no campo dos

conhecimentos filosóficos. Além de cursar as disciplinas que compõem o cânone da área - História da Filosofia, Lógica, Teoria do Conhecimento, Metafísica, Ética, Filosofia Política, entre outras - o estudante deverá, ao final do curso e sob orientação de um professor, elaborar um trabalho monográfico de pesquisa e defendê-lo diante de uma banca examinadora constituída por professores e pesquisadores da área.

Embora o curso tenha a pretensão de formar licenciado e bacharel em Filosofia, destaca-se que o tempo de horas que totalizam a integração, exigidas para a licenciatura, perfaz uma carga horária referente a 2 mil e 820 horas, enquanto que para o bacharelado, uma carga horária de 2 mil e 700 horas. Ao final da graduação, espera-se que o licenciado e/ou estudante através das competências, habilidades e atitudes do futuro profissional tenha as capacidades destacadas no QUADRO 1.

QUADRO 1 - Competências, habilidades e atitudes do futuro profissional

Licenciatura	Bacharelado
Identificar os problemas, os sistemas e as perspectivas a partir de um discurso filosófico, formulando e propondo soluções para as questões nos diversos campos do conhecimento;	Identificar os problemas, os sistemas e as perspectivas a partir de um discurso filosófico;
Manifestar uma postura crítica e de conjunto da vida e de seus problemas;	Manifestar uma visão crítica e de conjunto da vida e de seus problemas;
Analisar, interpretar e comentar textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;	Interpretar as diferentes teorias da realidade do ponto de vista filosófico, demonstrando suficiente bagagem humanística e técnica;
Interpretar a realidade sob o ponto de vista filosófico, demonstrando uma suficiente bagagem humanística e técnica para dialogar com os jovens;	Dissertar sobre um tema filosófico, interpretando e comentando textos teóricos, segundo os rigorosos procedimentos da técnica hermenêutica;
Propiciar aos jovens condições para problematizar, criticar e edificar interpretações do real;	Fazer investigação filosófica;
Organizar cursos (planos, projetos, programas de atividades, instrumentos de acompanhamento e avaliação) e ministrar aulas, como requisitos pedagógicos imprescindíveis à sua formação enquanto professor (a) de Filosofia;	Discutir questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
Manifestar compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;	Dialogar com outras áreas de conhecimento numa postura interdisciplinar, indicando a integração necessária entre a Filosofia e a produção científica e artística, bem como o agir pessoal e político;
Discutir questões da realidade e atual à luz da Filosofia;	Relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos.
Dialogar e argumentar a respeito de outras áreas de conhecimento, percebendo a integração necessária entre a Filosofia e a produção científica e artística, bem como o agir pessoal e político.	

Fonte: UFSJ/COFIL (2016)²⁰.

²⁰ Informações do Plano de Ensino do curso de Filosofia no site da UFSJ. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/cofil/planos_de_ensino.php>. Acesso em: 01 jun. 2016.

A organização curricular do curso de Filosofia de 2003 compreende 21 disciplinas obrigatórias, correspondentes à formação em Filosofia, 11 disciplinas obrigatórias de formação docente²¹, 420 horas de disciplinas eletivas²², permitindo ao aluno direcionar sua formação de acordo com seus interesses, além das 200²³ horas de atividades acadêmicas, científicas e culturais, definidas pelo artigo 65 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, perfazendo um total de 2 mil e 820 horas.

3.2 A formação do professor

As dificuldades enfrentadas pelos professores de Filosofia frente aos desafios didáticos impostos pela atual inserção da Filosofia no ensino médio da educação básica, em tese, começam pelas deficiências de sua própria formação inicial.

Quando se trata da formação docente, defende-se como convicção fundamental a condição humana e inacabada dos profissionais da educação. O professor/professora é uma pessoa concreta (homem/mulher, pai/mãe, filho/filha etc.) que, enquanto profissional, realiza uma das várias dimensões do seu ser. É

²¹ Didática Geral, Psicologia da Educação I e II, Estrutura e Funcionamento do Ensino Brasileiro, Oficina de Filosofia I e II, Didática do Ensino de Filosofia e Estágio Curricular (I-IV).

²² O cumprimento da carga horária de 420 horas destinadas às disciplinas eletivas é obrigatório. Do total de horas referentes às eletivas, 120 horas podem ser cursadas em outros cursos da UFSJ.

²³ Ao final do curso, antes de realizar o pedido para colação de grau, o estudante deverá solicitar, junto à Coordenadoria do Curso de Filosofia, formulário próprio para contagem das horas referentes às atividades acadêmicas, científicas e culturais desenvolvidas ao longo do curso. Tais atividades consistem em: participação em eventos de caráter científico ou cultural, comunicação científicas realizadas em eventos científicos e de extensão, participação em projetos/programas de extensão, participação em Programa Institucional de Iniciação Científica (PIIC/PIBIC), Programa de Educação Tutorial (PET) ou Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), entre outras.

aquele que professa, pelo exercício concreto de um trabalho, perspectivas nas possibilidades de construção do ser humano e na transformação da sociedade.

Voltando os olhos para a nova LDB²⁴, no que diz respeito à formação dos profissionais da educação, encontra-se assentado que estes devem ser formados de “[...] modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características do desenvolvimento do educando” (MATOS, 2015, p. 34), como lembra Matos (2015).

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 (três) anos, terá como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (MATOS, 2015, p. 34).

Os cursos de licenciatura, em coerência com o que prescreve a LDB, deverão colocar como diretriz inicial o perfil desse docente a ser formado, questões específicas da identidade docente, sem esquecer que o estudante da licenciatura é uma pessoa e como tal deve ser considerado. Ao pensar filosoficamente, o educador foge da simplicidade, da ingenuidade e das explicações mágicas para os problemas do cotidiano, a fim de aprofundar sua análise, não se satisfazendo com as aparências e buscando a causalidade dos fatos de forma inquieta e intensa.

²⁴ Lei de Diretrizes e bases da Educação (art.61).

Ao lidar com a realidade, a pessoa “cria” um quadro conceitual através do qual ela lida e examina de forma diferente. No contexto em tela, a realidade a ser examinada é aquela que se processa nos cursos de formação de professores de Filosofia. Qual realidade do ensino de Filosofia nos cursos de licenciaturas é desenvolvida? Para Zuben,

[...] o ensino de Filosofia distingue-se de qualquer outro tipo de ensino, pois é um ensino filosófico. Exige por parte do professor a consciência da atitude filosófica. Em vez de conteúdos expressos em doutrinas, teorias e sistemas consignados nas histórias da Filosofia, o “objeto” da ensinabilidade e da apropriação é uma atitude (ZUBEN, 1992, p. 8).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, as diretrizes curriculares nacionais, em seu artigo 36, § 1º, inciso III, definem como parâmetro que ao final do ensino médio o aluno deverá ter acesso aos “conhecimentos filosóficos necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Para tanto, o professor de Filosofia em sala de aula deverá propiciar como competências e habilidades os seguintes pontos:

- Ler textos filosóficos de modo significativo;
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros;
- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;
- Debater, tomando posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face e argumentos mais consistentes;
- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais (BRASIL, 1999, p. 125).

O licenciado em Filosofia deverá ter, segundo as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, uma sólida formação de história da Filosofia que o capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas e

sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere.

Para Cerletti,

É possível constatar, de maneira cada vez mais premente, que há de começar a justificar com muito cuidado o sentido da presença da Filosofia na escola, junto aos diversos saberes e atividades de nossa vida de hoje. É sabido que, na hora de lutar por espaço nos planos de estudo, aquele passado sublime da Filosofia tem pouco valor quando se trata de decidir algumas horas nas grades curriculares, e aqueles que defendem os espaços filosóficos devem disputá-los palmo a palmo com os especialistas de outras disciplinas que, por sua vez, reivindicam a necessidade e a importância prática dos próprios (CERLETTI, 2009, p. 43).

Deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. Enquanto o bacharel deverá estar credenciado para a pesquisa acadêmica e eventualmente para reflexão transdisciplinar.

Rodrigo, refletindo sobre o desafio de levar a Filosofia aos alunos do “ensino básico” em curso de graduação, defende que

Talvez, mais importante do que o conteúdo em si seja a postura que orientará a prática pedagógica do professor de Filosofia no dia-a-dia da sala de aula [...] trata-se de uma ruptura com as concepções do senso comum, mostrando que a Filosofia começa com a problematização daquilo que parece óbvio no mundo cotidiano. Mais do que ensinar um conteúdo, é preciso instaurar uma postura filosófica que comece por duvidar que a realidade seja um dado. Em suma, o que se propõe é um trabalho docente calcado numa concepção que enfatiza a Filosofia como reflexão, descartando-se a erudição filosófica como um fim em si mesmo (RODRIGO, 1987, p. 92).

Sendo assim, a busca por caminhos para se produzir Filosofia e consequentemente formar professores para seu ensino levam à concepção da Filosofia como instrumental válido para se pensar, também, a educação e suas infinitas possibilidades de leituras, práticas e teorias.

A divisão percebida na estrutura organizacional (matrizes curriculares) dos cursos de Filosofia das universidades públicas e privadas (licenciatura/bacharelado) desperta o pensamento para a formação pedagógica dos profissionais da educação, em especial, os futuros docentes do curso de Filosofia presencial. A ideia que prevalece é a de que essa modalidade (formação pedagógica) parece não ser uma efetiva preocupação para os filósofos que se dedicam à lida no curso como um todo.

E por qual razão os professores de Filosofia deveriam se preocupar com a formação de professores, já que para isso existem os departamentos e faculdades de educação? Segundo Mac Dowell, no cenário atual em nível acadêmico “[...] a atividade filosófica [se apresenta] reduzida praticamente à interpretação de textos, à discussão do que dissera ou não disseram diferentes autores” (MAC DOWELL, 2010, p. 10). Os professores de Filosofia foram formados em regime disciplinar e em sua maioria estão completamente convencidos de que o ensino de Filosofia se justifica pela própria historicidade, pautados por um suposto saber absoluto, fechado, em seu absoluto solipsismo²⁵.

Para esse autor,

O professor universitário está continuamente ocupado com mil atividades prescritas: aulas a preparar e ministrar, trabalhos a corrigir, alunos a orientar, formulários a preencher, relatórios a redigir, reuniões a assistir. Mais ainda. Ele precisa fazer conferências, participar de congressos, publicar anualmente pelo menos um artigo

²⁵ Doutrina segundo a qual só existem, efetivamente, o eu e suas sensações, sendo os outros entes (seres humanos e objetos) partícipes da única mente pensante, meras impressões sem existência própria.

significativo, para obter pontos em vista das avaliações da CAPES e de sua própria instituição. Sem produção, não há reconhecimento, nem promoção (MAC DOWELL, 2010, p. 13-14).

Segundo Matos (2015), o problema central está na efetividade e eficácia de seus produtos e o impacto real que tal esforço provoca em sua atuação docente, notadamente, naquela relativa ao trabalho pedagógico com a formação de professores. Parece que alguns cursos de Filosofia em licenciatura são na verdade bacharelados enrustidos.

Para Correia,

Assim, não basta apenas saber teoria e nem tão-só como proceder metodológica e tecnicamente em situações de ensino e aprendizagem. De pouco adianta, ainda, agir visando ao que o ensinante considera bem ético, desconsiderando a teoria filosófica e a metodologia de ensino dada pela pedagogia. Integrar o saber teórico, a metodologia, a técnica, a política e a ética parece ser fundamental no exercício do magistério em Filosofia, sob pena de se deixar a desejar nos processos implicados na experiência de pensamento em Filosofia (CORREIA, 2013 p. 527).

Considerando os pontos acima destacados, percebe-se a ausência da preocupação com a capacitação docente sob o ponto de vista didático-pedagógico. Para melhor materializar essa problematização, analisa-se uma matriz curricular do curso de licenciatura (presencial) de um Instituto Superior de Educação do Estado de Minas Gerais, a fim de identificar como as disciplinas didáticos-pedagógicas que a compõem se relacionam de forma pedagógico-metodológico para a docência de Filosofia.

3.3 Conceção de formação do licenciado em Filosofia

Ao eleger como objeto de reflexão o ensino de Filosofia e conseqüentemente estender a reflexão à formação dos futuros professores

licenciados para o ensino médio, entra-se num universo bastante denso, na medida em que prescreve a confluência de duas grandes áreas distintas: a Educação, que tem no ensino um de seus objetos privilegiados de investigação, e a Filosofia, que tem nela mesma um tema profícuo de reflexão e produção de saber.

A formação do professor de Filosofia, segundo Cerletti (2009), não é a consequência de assistir a algumas disciplinas pedagógicas ou didáticas que se juntariam em algum momento com outras mais especificamente filosóficas, mas corresponde a toda formação em seu conjunto. Não é demais enfatizar que todos os docentes “formam-se” professores/professoras e não apenas aqueles das disciplinas “pedagógicas”, além do fato de que muitos professores especialistas consideram que apenas ensinam a sua especificidade. Condição essa que se faz presente na Matriz Curricular de Filosofia (UFSJ), destacado em três estágios:

QUADRO 2 - Perfis do licenciado

Perfil inicial	Espera-se que o(a) ingressante em Filosofia manifeste conhecimentos específicos de história, geografia, literatura e língua portuguesa a nível de Ensino médio, contato com elementos da tradição filosófica, bem como apresente a inteligência teórico-abstrata, saiba interpretar pequenos textos e fazer uma dissertação.
Perfil intermediário	Ao concluir o primeiro ciclo, espera-se que o(a) aluno(a) seja capaz de elaborar uma pesquisa bibliográfica interdisciplinar, resultando em um trabalho redigido e apresentado segundo as normas técnicas.
Perfil final	Ao concluir o Segundo ciclo, o(a) aluno(a) deverá estar apto(a) a lecionar Filosofia no Ensino Fundamental e no Ensino médio.

Fonte: UFSJ/COFIL (2003)²⁶.

Percebe-se que na atual matriz curricular do curso de Filosofia analisado, constam três estágios do perfil do licenciado, versando sobre o que se espera do futuro professor de Filosofia. Em contrapartida, na mesma estrutura, as disciplinas de formação docente classificadas como Unidades Curriculares de Formação Docente contemplam apenas seis disciplinas²⁷ enquanto o número de disciplinas denominadas de Unidades Curriculares de Formação em Filosofia perfaz um total de 21 disciplinas obrigatórias, no decorrer dos oito semestres de curso.

²⁶ Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Currículo do curso de Filosofia. Bacharelado e licenciatura. São João del-Rei: UFSJ, 2003. (impresso)

²⁷ Didática Geral, Psicologia da Educação I e II, Estrutura e Funcionamento do Ensino Brasileiro, Oficina de Filosofia I e II, Didática do Ensino de Filosofia e Estágio Curricular (I-IV).

A formação docente em Filosofia deveria “formar”, basicamente, alguém que esteja em condições de ensinar Filosofia em situações diversas. Não alguém que tenha meramente “ferramentas” para ensinar, mas alguém que seja capaz de avaliar os supostos que acompanham as distintas ferramentas filosóficas e pedagógicas, sociais, de gênero, culturais etc. Conforme Cerletti (2009), essas ferramentas permitem aos futuros docentes de Filosofia melhores condições para a escolha de métodos e recursos para ensinar, em consonância com o seu compromisso com a Filosofia e a educação.

Também nesse contexto, Silva (2009) cita uma análise de Adorno para afirmar que é essencial ao desempenho do professor de Filosofia pensar a profissão e a si mesmo e, sobretudo, as relações que se estabelecem entre o trabalho e a totalidade social.

Segundo Correia (2013), o professor que visa à formação continuamente na perspectiva de adquirir saber teórico, saber fazer e saber ético extrai seus instrumentos profissionais da vida particular na família, no trabalho e em outros espaços de convivência social. A educação pessoal tem implicação direta na formação profissional docente, vindo a apresentar relevante influência na sua prática diante de suas tarefas cotidianas.

Não se pode negar a presença do saber didático na matriz curricular em análise. O que se poderia esperar é que o curso de formação de professores de Filosofia busca alinhar-se a vários saberes pedagógicos ou das Ciências Humanas como: História da Educação, Sociologia da Educação, Antropologia da Educação, Políticas Públicas da Educação, para dialogar com os autores clássicos da Filosofia, estabelecendo caminhos para que o próprio licenciado perceba a sua trajetória histórica, social e política a fim de crescer durante sua formação acadêmica. Tais saberes seriam necessários na formação de todo o professor de qualquer curso de licenciatura, não sendo oferecidos apenas pelo Departamento da Educação.

É por isso que, ao lado de subsidiar o futuro educador para apossar-se dos conhecimentos científicos e técnicos, bem como dos processos metodológicos de sua produção, é preciso garantir ainda que ele perceba aquilo que se pode designar como as relações situacionais, de modo a dar conta das intrincadas redes da vida objetiva no seio da realidade social e da vida subjetiva de sua realidade pessoal, pois só a partir daí poderá aprender o significado e as reais condições do exercício de seu trabalho (SEVERINO, 2007, p. 124).

É de suma importância que o futuro professor de Filosofia seja apresentado às questões educacionais contemporâneas, mas também que adquira referências para compreender as condições culturais, educacionais, sociais e de classe, em que estão inseridos seus futuros alunos. Assim, ele tem condições de constituir um olhar crítico sobre a história da escola e da educação. Portanto, compete ao curso de Filosofia disponibilizar instrumentos que possibilitem a ele a análise crítica da situação da escola e do ensino atual, dialogando e pensando conjuntamente com as áreas pedagógicas, sociais e exatas os limites e possibilidades de sua futura ação docente.

O futuro professor da Filosofia deverá ser colocado em situações que lhe possibilitem o conhecimento da realidade escolar desde o semestre inicial do curso de graduação, assim como lhe possibilite adentrar-se à sala de aula no ensino médio reconhecendo os jovens/adolescentes que serão seus futuros alunos, enfim, vivencie as situações de uma sala de aula.

Para Adorno, o que caracteriza o exercício intelectual do trabalho do filósofo é a formação constituída no exercício da experiência formativa, que não se detém apenas à frequência em cursos específicos (graduação), nem tampouco à apropriação de determinados conceitos de linhas filosóficas e seus respectivos autores, o que destitui a possibilidade do sujeito, da liberdade, intrínsecos ao filosofar no seu sentido verdadeiro.

A formação, portanto, considerada por Adorno é a formação cultural, em que o sujeito apropria-se da cultura, como produção humana, e confirme a especificidade da discussão necessária dos conceitos e particularidades relativas ao saber da Filosofia, não como uma mera reprodução da realidade, mas, uma constante interrogação de uma realidade que não se deixa aprender de maneira fixa, imediata, buscando compreender suas mediações que só se evidenciam no exercício do pensamento feito pelo sujeito que não se prendeu aos moldes da Filosofia estritamente profissional.

Numa de suas definições sobre o conceito de formação relacionado ao trabalho do professor de Filosofia, Adorno expõe que,

A formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não se pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos [...] e justamente esta tentativa e não um resultado fixo que constitui a formação cultural (Bildung) que os candidatos devem adquirir, [...] que os futuros professores tenham uma luz quanto ao que eles próprios fazem, em vez de se manterem desprovidos de conceitos em relação à sua atividade. As limitações objetivas que, bem sei, se abatem sobre muitos, não são invariáveis. A auto-reflexão e o esforço crítico são dotados por isso de uma possibilidade real, a qual seria precisamente o contrário daquela dedicação férrea pela qual a maioria decidiu. Esta contraria a formação cultural e a Filosofia, na medida em que de antemão é definida pela apropriação de algo previamente existente e válido, em que faltam o sujeito, o formando ele próprio, seu juízo, sua experiência, o substrato da liberdade (ADORNO, 1995, p. 69).

A ausência de uma formação (oferta de disciplinas na área de educação) mais conjunta entre os departamentos que dão suporte ao curso de Filosofia em análise pode ser comparada à análise feita por Adorno sobre os professores das escolas superiores do estado de Hunsen, Alemanha, na década de 1960. O autor detectou na prova que a maioria dos candidatos se prende às terminações, temas

e autores específicos sem a devida relação com seu trabalho e com a realidade social.

Ademais, tão importante quanto o estabelecimento de matrizes curriculares e a definição de componentes e seus conteúdos é a qualidade das próprias atividades envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, quer se trate da apropriação de conteúdos, do domínio das habilidades técnicas ou da apreensão das relações situacionais, o que é mais relevante é que tais processos se efetivem com competência, criatividade e criticidade.

3.4 Conceção do ensino de Filosofia

Ensinar e aprender a pensar! Essa parece ser a questão fundamental quando se trata de “um olhar sobre o ensino de Filosofia”. É uma espécie de carta náutica que, segundo Contaldo (2002), serve de rumo para quem deseja compreender o tempo em que vive, seu contexto histórico, os valores que estão em jogo e, principalmente, compreender a educação para além da simples escolaridade.

Na era da informação, da velocidade, de uma pós-modernidade *light*, como tem sido denominado o mundo de hoje, é notória, na educação atual, a distância entre ensinar e ensinar a pensar. Ensina-se muito. Parece. E pensa-se saber muito, quando na verdade, apenas se tem informações. Informações que em determinados casos são impostas pela indústria cultural para substituir o conhecimento.

Tem-se colocado de acordo, de forma geral, sobre a ideia que o ensino da Filosofia deve ser tratado como um problema filosófico e não a partir da enumeração de certo número de técnicas e de recursos didáticos. Isso não quer dizer que o curso de formação de professores não possa oferecer subsídios das

demais áreas do conhecimento para a discussão e aprofundamento de temas ligados à educação.

Construir o problema filosófico “ensinar Filosofia” requer aceitar que se trata de uma questão de conceito e não apenas, ou simplesmente, de estratégias de ensino, de didática ou de metodologia. Levar ao conceito ou ensinar Filosofia exige, por sua vez, reconhecer que as estratégias didáticas teriam um valor relativo diante das posições filosóficas que terão de ser assumidas, e poderão variar ante as diferentes decisões tomadas perante “ensinar Filosofia” (CERLETTI, 2009, p. 79).

Tendo chegado a este ponto, surge uma interrogação: Como se faz para levar o dito até aqui à prática, coerentemente? Qual é a consequência didática das diversas ideias postas em jogo até agora em relação ao ensino de Filosofia?

Não existe uma maneira privilegiada ou um método eficaz de ensinar, porque dependerá do professor-filósofo e das condições em que se realiza esse ensino. Pretender dispor de um conjunto de estratégias (um método, uma didática) que sirva para ensinar, com mais ou menos sucesso, qualquer tema filosófico, a qualquer aluno, em qualquer contexto é ilusório - e em muitos casos frustrante - porque cada circunstância de ensinar Filosofia é uma singularidade.

A “didática” da Filosofia é uma construção (uma base conceitual teórica e prática) que deveria ter a vitalidade de atualizar-se todos os dias; implica o entendimento sobre a atividade de submeter os conhecimentos originariamente produzidos no campo da investigação filosófica a tratamentos apropriados para que se tornem ensináveis em contextos reais de ensino e aprendizagem no atual sistema educacional. É, pois, um saber importante na formação do professor de Filosofia desde que seja uma didática filosófica, uma “Filosofia do ensino de Filosofia”. Assim como o exercício filosófico é um olhar sobre os saberes, valores e métodos postos em jogo na própria prática docente do professor de Filosofia (CERLETTI, 2009).

De acordo com o Plano Pedagógico do Curso de Filosofia da UFSJ, os conteúdos destinados ao ensino de Filosofia, encontram-se distribuídos em duas disciplinas de um total de seis que compõem as Unidades Curriculares de Formação Docente, com uma carga horária de 60 horas/aula cada, visando, dentro dos objetivos propostos, discutir as concepções de educação e sua relação apropriada para o ensino de Filosofia (QUADRO 3).

QUADRO 3 - Unidades curriculares: Didática Geral e Ensino de Filosofia

INFORMAÇÕES BÁSICAS			
Unidade Curricular	Carga horária	Ementa	Objetivos
Didática Geral	60 h/a	Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Filosofia e sua prática no âmbito escolar do Ensino Médio. Práticas pedagógicas adequadas à leitura filosófica de textos de outras estruturas, tais como literatura, arte, cinema e textos de circulação social. Planejamento de aulas e formulação de objetivos.	Discutir as concepções de educação e suas relações históricas e sociopolíticas; descrever as relações entre o processo ensino-aprendizagem e as tendências pedagógicas e correntes da educação brasileira; propor discussões sobre a prática escolar e pensar formas de atuação profissional visando a um maior comprometimento político-pedagógico; produzir coletivamente alternativas de prática de ensino, visando à renovação do trabalho pedagógico; elaborar planos de aulas constituídos de seus elementos e fundamentados em referências teórico-metodológicas; refletir sobre a realidade e desafios do magistério, as competências e compromisso do professor como um profissional da educação e a importância da relação professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem.
Didática do Ensino de Filosofia	72 h/a	Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Filosofia e sua prática no âmbito escolar do Ensino Médio. Práticas pedagógicas adequadas à leitura filosófica de textos de outras estruturas, tais como literatura, arte, cinema e textos de circulação social. Planejamento de aulas e formulação de objetivos.	1. Discutir a necessidade de uma didática apropriada para o ensino de Filosofia. 2. Refletir sobre diferentes práticas pedagógicas da Filosofia, verificando suas vantagens e desvantagens no processo ensino-aprendizagem. 3. Vivenciar práticas pedagógicas adequadas ao ensino de Filosofia com ênfase na literatura, artes, cinema e análise crítica de textos de circulação social (jornais, revistas, televisão e propagandas). 4. Elaborar plano de aula articulado às práticas vivenciadas durante o semestre, com ênfase na elaboração de objetivos.

Fonte: UFSJ/COFIL (2016).

Diante do QUADRO 3, sobre os planos de Didática Geral e Didática do Ensino de Filosofia, destacam-se dentre os objetivos das disciplinas dois pontos para análise do ensino de Filosofia: da disciplina Didática Geral, o ponto “vivenciar práticas pedagógicas adequadas ao ensino de Filosofia”, e em relação a Didática do Ensino de Filosofia: o item “produzir coletivamente alternativas de prática de ensino”. É de suma importância ressaltar que para construção de práticas direcionadas ao ensino de Filosofia, deve-se partir do pressuposto de que se faz na construção de um problema filosófico, e não se trata de uma questão de conceito ou simplesmente de estratégias de ensino, de didática ou de metodologia.

Levar ao conceito ou “ensinar Filosofia” exige, por sua vez, reconhecer que as estratégias didáticas teriam um valor relativo diante das posições filosóficas que terão de ser assumidas e que poderão variar ante as diferentes decisões tomadas perante o problema “ensinar Filosofia”.

Uma mesma proposta didática pode ser “boa” ou “má” em si, mas seu valor estará na integração que tiver dentro do quadro conceitual que o professor construir e que ele desenvolver junto aos seus alunos em sala de aula. Portanto, a “maneira” de ensinar dependerá menos da aplicação de técnicas gerais ou supostamente neutras e mais da relação de cada professor com a Filosofia, e do lugar que na aula se concede ao filosofar.

Ensinar é colocar alguém na antessala de desafios que em última instância, são pessoais. O que caberia a um professor de Filosofia seria estimular a levar adiante esse desafio. Filosofar é atrever-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo requer uma decisão. Há que *atrever-se* a pensar, porque supõe uma maneira nova de relacionar-se com o mundo e com os conhecimentos, e não meramente reproduzi-los. E isso implica incerteza. Pensar supõe que há algo novo com o que alguém se confronta. É uma atitude produtora e criadora, não é meramente uma reprodução ou repetição do que há. Certamente, o que habitualmente se chama “ensinar” costuma não ser nada mais que informar sobre o produto do

pensamento de outros, o que chamamos “conhecimentos” (CERLETTI, 2009, p. 80-81).

Segundo Ghedin (2008), no ensino de Filosofia, tão importante quanto o processo de filosofar é fazer com que os alunos encontrem sentido no conteúdo filosófico a eles proposto, pois dessa construção de sentido depende o sucesso da aprendizagem.

A Didática da Filosofia, como disciplina específica, deve preocupar-se com questões que vão além do tradicional triângulo pedagógico (aluno-professor-saber). Em vez de um interesse centrado nos polos do triângulo, é necessária uma abordagem didática que atente muito mais para as relações que esses polos mantêm entre si do que para um ou outro, considerados em separado dos demais.

Segundo Correia (2013), entre os diversos fatores possivelmente relacionáveis com os materiais a serem empregados no ensino de Filosofia, o professor deve atentar-se para:

- a) O contexto mais amplo em que apareceram na história o autor e a obra estudada: a história, a cultura e a sociedade em suas dimensões econômica, política e ideológica, objetiva e subjetivamente circunstanciados.
- b) Os elementos epistêmicos afins e correlatos à obra explorada: os saberes curriculizados e considerados válidos, bem como aqueles que não logram aceitação curricular, em meio aos quais a Filosofia se apresenta, atentando para a multiplicidade dos saberes correlatos à Filosofia, o que se torna uma exigência da prática de seu ensino.
- c) Os aspectos éticos que atravessam a obra em exame: os princípios, os valores, as normas e as regras morais que os seres humanos legitimam e que comparecem no processo da educação formal, tanto quanto as práticas éticas oficialmente renegadas, mas afetas às obras estudadas.
- d) Os fatores humanos implícitos na relação pedagógica: o professor e o aluno em situações concretas de ensino e aprendizagem, ao lado dos demais profissionais atuantes no campo da educação escolar, tanto quanto a comunidade de que a escola faz parte.

e) Os aspectos didático-metodológicos e técnicos necessários à compreensão do que se estuda: os procedimentos específicos de ensino e aprendizagem, tomados como caminho capaz de conduzir o professor ao êxito na docência e o aluno ao aprendizado significativo (CORREIA, 2013, p. 530).

Como é possível notar em todo o contexto acima apresentado, a figura do professor profissionalmente comprometido se destaca. Ele é o sujeito social que ao exercer a profissão conduz e constrói elos entre a educação e mundo, vida e escola, saber vivido pelo aluno e conhecimentos a serem aprendidos no tempo e espaço da instituição de ensino.

Do ponto de vista didático, Rodrigo (1987) destaca que o grande desafio consiste em saber como ensinar ou tornar acessível um saber especializado para um público mais vasto e menos qualificado. Responder a essa tarefa não é tão simples, uma vez que implica rever certos aspectos de uma tradição filosófica que frequentemente enfatizou a distância existente entre a Filosofia e o senso comum.

Nesse cenário, ao analisar o contexto de formação docente diante das perspectivas pedagógicas (didáticas) de se pensar o ensino médio dentro de um contexto educacional, pergunta-se que Filosofia ensinar no ensino médio?

Sabe-se que há diversas Filosofias. Por isso a primeira tarefa do futuro professor é saber localizar-se nessa multiplicidade e escolher sua perspectiva. Quando se ensina Filosofia, faz-se desde uma determinada perspectiva. O risco é ensinar a perspectiva como se fosse toda a Filosofia, única, ou a melhor das Filosofias.

Um dos maiores desafios que se apresenta hoje é saber que Filosofia ensinar na educação média, uma vez que a legislação federal se refere apenas a conteúdos necessários ao exercício da cidadania. É grande o risco de uma “transposição didática” pura e simples, visando “ensinar” nas aulas de Filosofia

um compêndio das grandes correntes filosóficas, dos pensadores de destaque, das principais ideias, ou mesmo o assunto em vigência como possibilidade de cair no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), marcadas por pinceladas de um arremedo de Filosofia.

Para Carminati (2013), um aspecto relevante em sua definição é que a Filosofia poderia ser ensinada e aprendida, desde cedo, como qualquer outra ciência, pois se opôs à dissociação entre aprender a filosofar e aprender Filosofia. O aluno que aprende também aprende a filosofar e, à medida que se esforça pessoalmente, apropria-se do conteúdo racional da realidade.

Se alguém é ou não é 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. Esta é a formulação de um filósofo a quem dificilmente se negará qualificação nas disciplinas filosóficas específicas (ADORNO, 2012, p. 54-55).

O desafio que se faz presente é evitar a separação entre ensinar Filosofia e aprender a filosofar, pois, ao levar em consideração apenas um desses aspectos, pode-se incorrer no risco de minimizar a importância do conteúdo e o papel do professor, e, por outro lado, sobrepor métodos e técnicas de ensino como respostas aos desafios da sala de aula.

A necessidade de pensar a didática do curso de Filosofia conduz a uma reflexão não só para garantir a qualidade daqueles que estarão em sala de aula, mas para entender que o debate com as demais áreas do conhecimento possibilita ao formando a compreensão de que ensinar não deve ser um ato de controle, mas um convite ao aprendizado, ao “fazer com”, à inauguração de um novo começo que os professores não têm como saber qual será. É um ato de desprendimento e de militância.

Diante dessa perspectiva de buscar um diálogo mais em conjunto com as demais áreas que cercam a Educação, o grande desafio é evitar que a Filosofia se torne somente uma teoria ou um discurso sobre qualquer coisa, que não estabeleça contato algum com a vida e com os problemas concretos das pessoas.

A experiência em sala de aula com jovens exige a identificação, a compreensão e a problematização de outras facetas do ato de ensinar e de aprender, tais como: ensinar àquele que nem sempre está disponível a ouvir, àquele que não quer pensar ou não deseja pensar o que lhe fora proposto e ao mesmo tempo se mostra indisponível ao embate com questões filosóficas.

Quando se destaca a importância da formação cultural no cenário acadêmico do futuro docente de Filosofia, deve-se lembrar que ao criticar a experiência por ele vivida, como “avaliador” de professores no exame de Filosofia, Adorno defendia a tradição para a formação cultural do sujeito como algo inconciliável com a racionalidade moderna e que fora sendo deixado de lado ou até mesmo esquecida com o efeito do desencantamento do mundo. Para ele, o contexto histórico e social imposto à sociedade moderna contemporânea torna-se carente de imagens e formas e, conseqüentemente, torna-se incompatível com a formação cultural.

Para Adorno, a semiformação não se confina somente ao espírito, adúltera também a vida sensorial. A alienação do sujeito não ocorre somente pelo aprisionamento do espírito, mas todos os seus sentidos são reduzidos e aprisionados pela racionalidade que na verdade é em si mesma irracional. Os sujeitos formados pela semiformação perdem a capacidade de escolha, de oposição e de renúncia ao pensamento crítico-reflexivo.

Quando se tem em pauta a condição profissional do educador (formação cultural) pode-se afirmar que só será garantida qualidade à sua atuação se ao longo do processo inicial e continuado de sua formação lhe for assegurado, pelas mediações pedagógicas (unidades curriculares de formação docente), um

complexo articulado de elementos formativos, produzidos pelo cultivo de sua subjetividade, que traduzam competência epistêmica, técnica, científica e criticidade política.

Os currículos de formação de professor, como recursos do ensino mediador da formação, precisam conter componentes do campo filosófico, científico, técnico, artístico, prático, político, com suas correspondentes atividades práticas, todos articulados ao campo pedagógico.

A partir das considerações feitas por Adorno é possível diferenciar o ensino de Filosofia como algo indispensável para uma formação cultural no seu sentido mais pleno, sobretudo, por conta de sua especificidade reflexiva e crítica. Consequentemente, a formação cultural que se porta como uma resistência diante da mera adaptação tem em si uma característica fundamentalmente dialética.

É bastante possível que aquele que se dedicar a dar aulas de Filosofia para jovens no Brasil hoje sinta a necessidade de pensar seriamente no que isso significa antes de sentir-se em condições de decidir o que fazer em sala de aula e como agir em determinadas situações. O contexto escolar que atualmente envolve o ensino de Filosofia para jovens é complexo, já que há tantos possíveis objetivos educacionais que podem ser atribuídos à Filosofia, tantos fins filosóficos e possíveis formas de alcançá-los.

A Filosofia como matéria de ensino no nível básico da educação escolar, como fora definida por Gallo, Adorno, Mazai, Severino e outros, caracteriza-se, quanto às questões didático-metodológicas, pela ausência de um modelo específico, único. Seria mais acertado dizer em outras palavras que o ensino de Filosofia se define por uma pluralidade de modelos, que ora se aproxima do francês, ora do italiano ou, então, de uma mescla entre eles. Isso se reflete com clareza nos manuais ou livros didáticos de Filosofia para o magistério no ensino médio.

Numa visão de conjunto, é possível dizer que a matriz do curso de Filosofia analisado produz uma leitura: ambas as estruturas, de bacharelado e licenciatura, possuem em grande parte as mesmas disciplinas obrigatórias, ou seja, ambas as estruturas focam no estudo da história da Filosofia, deixando um pequeno espaço para as práticas. Um exemplo disso seria a Oficina de Filosofia (QUADRO 4), voltando o curso para um perfil mais pesquisador do que para a formação de professores.

QUADRO 4 - Unidade curricular de Oficina de Filosofia

INFORMAÇÕES BÁSICAS			
Unidade Curricular	Carga horária	Ementa	Objetivos
Oficina de Filosofia	72 h/a 60 h/a	O ensino de Filosofia, seus conteúdos, metodologias e procedimentos de ensino-aprendizagem numa abordagem prático-teórica, com vistas à formação do profissional de Filosofia para o Ensino Médio. O processo de avaliação da aprendizagem em Filosofia	Discutir o ensino de Filosofia em seus conteúdos e estratégias para o Ensino Médio. Discutir o processo de avaliação da aprendizagem em Filosofia. Desenvolver atividades em sala de aula como aplicação das metodologias e estratégias aprendidas. Elaborar projeto (unidade de ensino) para o ensino da Filosofia no Ensino Médio, considerando os documentos: Orientações para o ensino de Filosofia no Ensino Médio (2006) e o CBC de Filosofia de MG (2008).

Fonte: UFSJ/COFIL (2016).

Apesar de o curso apresentar programas institucionais como Programa de Educação Tutorial (PET/Filosofia), Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/Filosofia), Laboratório de Educação em Filosofia (LAFIL), Laboratório Artemis, Laboratório de Lógica e Epistemologia (LABEL), a demanda apresentada nas disciplinas e ofertas de vagas para os alunos ainda é pequena. Uma vez que o curso se configura como noturno, a possibilidade de participação é pequena, pois requerer do aluno em primeira mão, no caso de

bolsista, não ter vínculo empregatício. Além disso, os horários das reuniões dos grupos em muitos casos não coincidem com os horários daqueles que precisam trabalhar ou moram fora da cidade em que se encontra a universidade. Isso não impediria que no decorrer do curso existesse a demanda de disciplinas voltadas para a formação de professores, chamadas de optativas ou eletivas, aquelas que fazem parte do currículo e que o aluno escolhe qual fazer, em períodos vespertino ou noturno. O que mais acontece é a escolha em outros departamentos para a complementação na área de formação.

3.5 Repensando as práticas

Segundo Barbosa (2008), na busca por soluções para os problemas enfrentados pela didática da Filosofia, identifica-se algumas características que permitem falar em tendências no ensino de Filosofia. Uma dessas tendências é responsável pela forma dominante no ensino de Filosofia, a organização do processo ensino/aprendizagem tomando a história da Filosofia como centro desse processo. Assim, o professor faz dessa história o próprio conteúdo das aulas de Filosofia.

Severino (2007) destaca que o ensino/aprendizagem no processo educativo como um todo, o domínio de um acervo cultural específico medeia a conscientização mais ampla. E não se trata apenas de um acúmulo de informações pré-elaboradas, assumidas mecanicamente, mas de um domínio que passa também pela assimilação do processo de produção do conhecimento.

Depara-se, então, com uma situação presente nos cursos de licenciatura, ao retornar à escola, não mais como aluno, e sim como um acadêmico, que traz consigo um gama de saber, deveria perguntar ao futuro docente em Filosofia que tipo de distanciamento ele percebe entre o ensino/aprendizagem “aprendido” na universidade e o ensino/aprendizagem vivido por ele na escola? Qual olhar

problematizador sobre o ensino de Filosofia ele é capaz de fazer agora a partir de sua prática docente? Que importância social, psicológica, estrutural do ensino/aprendizagem ele percebe no seu retorno à escola? Ele percebe a importância social, psicológica, estrutural do ensino/aprendizagem, agora sobre um novo prisma, na condição de professor?

Para Tomazetti (2012), no momento em que o pensamento não está fixado em uma das pontas – início ou fim – mas no percurso, é crucial pensar uma formação do futuro professor de Filosofia que apresente caminhos para a ruptura de modelos sustentados em princípios de ordem e sucessão tão arraigados no imaginário construído pelas didáticas tradicionais.

Tais atuações didáticas estão voltadas para o desenvolvimento de técnicas que visam a garantir ao futuro professor que o “bom” uso das mesmas trará sucesso ao seu trabalho em sala de aula. No entanto, sabe-se que isso é impossível, pois aquele que é ensinado não foi contemplado em sua complexidade de sujeito e na sua complexidade da relação que estabelece com os objetos do ensino.

Ao se procurar um caminho na atuação didática que permita a criação de novos modos de ensinar, considerando os diferentes contextos histórico-culturais vivenciados pelo acadêmico, agora não mais como aluno e sim como docente, os métodos por ele “apreendidos” na graduação não deve ser tomados como verdades absolutas que o aprisione ou reprima aquele que pensa. Assim desconstruir os espaços das verdades e das certas no imaginário daquele que pretende ser professor é um desafio que a formação de professores de Filosofia nas universidades deverá enfrentar.

Um dos problemas que afeta o ensino/aprendizagem encontrado pelo professor está ligado ao tempo que é reservado à disciplina Filosofia na estrutura curricular do ensino médio. Na maioria das escolas, as turmas têm somente um tempo de aula de Filosofia por semana. Com esse tempo reduzido e por conta de

uma “ordem cronológica” na distribuição dos conteúdos, geralmente o professor não consegue chegar à Filosofia moderna ou contemporânea, por exemplo.

Para pensar tal prática, é possível utilizar três unidades da formação docente para pensar essa ação: Psicologia da Educação, Estrutura do Ensino e Estágio Supervisionado.

Segundo Tomazetti (2016), o estranhamento e o olhar problematizador do futuro professor sobre a escola, a sala de aula, os alunos, os programas de ensino, as metodologias, as relações escolares etc. somente surgirão se lhe forem dadas matrizes teóricas de compreensão. Caso contrário, ele reproduzirá o senso comum vigente acerca dessas questões e não avançará na qualificação de seu ofício de professor.

Ao filósofo, formado numa licenciatura, cabe a tarefa de pensar uma pedagogia filosófica. No entanto, didáticas, metodologias, formas e objetos não estão separados de uma noção de Filosofia. Essa, em sua singularidade, requer formas e concepções de ensino também específicas, próprias à possibilidade de ensinar a filosofar.

Seja na formação inicial de professores ou na educação básica, o ensino de Filosofia tem por condição os caminhos teóricos/filosóficos trilhados pelo docente. O modelo tradicional das licenciaturas deve ser repensado, pois o comprometimento com o ensino tem por premissa desenvolver uma espécie de mentalidade que atrele, necessariamente, o ensinar Filosofia à formulação subjetiva de uma concepção de Filosofia.

Conforme se destaca até aqui, a formação do professor de Filosofia, na maioria dos casos, se dá com o foco nos conteúdos filosóficos específicos. Faz-se necessário propiciar ao futuro docente, através do estudo da estrutura e funcionamento do ensino, que ele seja capaz de refletir se a sua própria estrutura (licenciatura em Filosofia), antes de mais nada, proporciona-lhe condições para que no exercício de sua profissão de educador ele consiga desenvolver uma

reflexão filosófica junto aos alunos da educação básica, ao invés de reproduzir a história linear da Filosofia. Ao se debruçar no estudo histórico da estrutura e funcionamento do ensino, que o docente não fique apenas na observação de fatos ocorridos no passado, através de leis e diretrizes, mas que ele seja capaz de refletir filosoficamente com as demais áreas do conhecimento qual o seu papel diante da Filosofia na educação básica.

QUADRO 5 - Unidade curricular de Estrutura e funcionamento do ensino

INFORMAÇÕES BÁSICAS			
Unidade Curricular	Carga horária	Ementa	Objetivos
Estrutura e funcionamento do ensino	60 h/a	Trata-se de contextualizar a legislação de ensino enquanto aspecto formal de funcionamento da Educação Básica e do Ensino Superior. Analisar a função do sistema educativo brasileiro e a preparação para a cidadania no espírito da nova LDB de nº 9394/96 e no contexto dos fundamentos sócio/histórico/filosófico/econômico/ da realidade mundial e do Brasil.	Discutir as condições históricas, socioeconômico e políticas do Brasil no cenário educacional; realizando um estudo do inteiro percurso histórico da educação brasileira, desde o período colonial, passando pelo imperial e finalmente atingindo o republicano. Serão enfatizados os fundamentos da educação jesuítica, os princípios da reforma pombalina bem como o caráter bacharelesco do ensino imperial; sugerir propostas para modalidades de ensino como: educação a distância, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial; analisar o financiamento e o tipo de autonomia da Universidade, assim como as políticas de cotas; discutir, a partir de uma literatura Sociológica da educação e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, os efeitos da permanência (ou não) dos diferentes sujeitos sociais no interior do sistema escolar brasileiro; e as possibilidades colocadas para esses sujeitos, com os avanços/retrocessos históricos de um conjunto de leis acerca da educação nacional.

Fonte: UFSJ/COFIL (2016)

Para Severino (2007), a atividade do educador pressupõe, como necessidade ineludível, uma percepção clara e explícita das referências existenciais de todos os sujeitos que estão envolvidos no processo educacional. Essas referências dizem respeito, para os sujeitos, à compreensão de si mesmos, dos outros e de suas relações recíprocas, bem como de integração ao grupo social e à própria humanidade como um todo.

As disciplinas que tratam especificamente sobre as questões didático-pedagógicas ficam num segundo plano. Essa prática causa uma grande defasagem entre o que se aprende na universidade e que se vivencia no contexto da escola básica. Tal ênfase aos conteúdos específicos e às teorias filosóficas faz com que o desenvolvimento de algumas habilidades necessárias aos professores fiquem restritas ao âmbito da Filosofia e não dialogue com as demais áreas do conhecimento.

QUADRO 6 - Unidades curriculares de Psicologia da Educação I e II

INFORMAÇÕES BÁSICAS			
Unidade Curricular	Carga horária	Ementa	Objetivos
Psicologia da Educação I	60 h/a	Introdução à Psicologia da Educação. Estudo das principais Teorias de Desenvolvimento relativas ao período da infância e adolescência. Análise dos problemas educacionais contemporâneos vividos no cotidiano da escola, tais como desinteresse pelos estudos, indisciplina, dentre outros.	1- Refletir sobre as características da escola e do processo educativo da realidade brasileira; 2- Conhecer os princípios fundamentais das teorias de desenvolvimento e identificar aspectos concordantes e divergentes das teorias; 3- Reconhecer as contribuições da psicologia da Educação para a atuação docente e para o âmbito educativo; 4- Possibilitar uma análise crítica sobre o processo educativo e sua complexidade, envolvendo aspectos como: relação professor-aluno, dificuldades e desafios presentes no contexto escolar.
Psicologia da Educação II	60 h/a	Estudo do processo de constituição do sujeito como sujeito histórico e social em diferentes contextos culturais. Contribuições da Psicologia da Educação para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Estudo das principais teorias da aprendizagem tais como: Behaviorismo, Gestalt, Epistemologia Genética de Piaget, Teoria sócio-histórica de Vigotsky. Desdobramentos contemporâneos e consequências pedagógicas.	1- refletir sobre as características do fenômeno da aprendizagem, bem como seus aspectos facilitadores ou não. 2 – conhecer os princípios fundamentais que embasam as teorias de aprendizagem e identificar aspectos concordantes e/ou divergentes entre as teorias. 3 – reconhecer as contribuições da Psicologia da Educação para a atuação docente. 4 – possibilitar uma análise crítica do processo educativo em sua complexidade e seus atores: relação, professor-aluno, dinâmica do processo ensino-aprendizagem, desafios do cotidiano escolar.

Fonte: UFSJ/COFIL (2016).

Para Gallo (2012), em seu processo de formação, a princípio, o professor de Filosofia é visto como o camelo: aquele que carrega tudo, capaz de aceitar o peso do dever, o “peso da sabedoria”. O professor-camelo é aquele que tudo sabe e explica, que a ninguém emancipa, nem a si mesmo. Mas ele pode ir para o deserto, enfrentar o seu próprio deserto e fazer-se leão. Aí, ele é capaz de dizer não para negar o instituído e as instituições, para afirmar a sua própria liberdade.

É uma tarefa bastante difícil, considerando os moldes ainda tradicionais da formação de professores, nos quais o conteúdo ainda é apresentado pelo professor de forma monológica e não desafiadora, tanto na educação básica quanto no ensino superior, como aquilo que já fora pensado. O conteúdo é apresentado como um bloco estático de saber e não como matéria viva que vai tomando corpo no tempo da aula. A tarefa do professor não é somente a de reproduzir saberes, mas construir com os alunos um movimento de sua produção, de sua formulação.

Diante desse cenário, em que o professor constrói juntamente com seu aluno o exercício do filosofar e ao mesmo tempo tem que buscar entender de que maneira agir diante de fatores histórico-culturais, que ele se encontra agora como docente, como pensar a formação psicológica do professor num quadro de tanta complexidade e incerteza?

Segundo Larocca (2000), na área educacional, vem se repetindo historicamente o que se pode chamar de “sequestro” de determinadas teorias psicológicas para propiciar fundamento científico às reformulações gestadas por certas políticas educacionais. Frequentemente, e por interesse de autopromoção das Secretarias Estaduais e Municipais da Educação, a perspectiva adotada é apresentada aos professores através de processos massivos de capacitação, como se fosse a única ou a última palavra válida sobre desenvolvimento e aprendizagem, por exemplo, verdadeira panaceia para todos os males educacionais.

Criam-se dessa maneira, modismos psicológicos na educação, que a cada mudança de governo, os professores são chamados a aderir a um “novo remédio milagroso”, desvalorizando-se, ao mesmo tempo, o conhecimento até ali construído e sem que nenhuma transformação substancial, de fato, aconteça nas condições estruturais do trabalho docente.

Os docentes de Psicologia que atuam com professores precisam ter em conta este tipo de problema se pretendem participar da formação de profissionais críticos, autônomos e, numa palavra, “sujeitos”. Executando “teorias-receita”, os professores só poderão alienar-se de suas condições pensantes, convertendo-se em meros objetos.

Contudo, mais que possibilitar acesso às várias correntes teóricas, o projeto de pluralidade na Psicologia Educacional precisa amparar-se em três aspectos essenciais: a compreensão epistemológica, a *práxis* e a consciência histórica, para que no momento de sua formação o futuro docente entenda que a sua prática além de ajudar a todos em sua formação, também transformam a si mesmo, pois ele também está em constante formação. Ou seja, a pluralidade, por si só, não remete à formação crítico-reflexiva. Para isso será preciso propiciar clareza acerca dos objetos de estudo dos diferentes teóricos, dos princípios epistemológicos que os regem, dos pressupostos filosóficos que os sustentam e da história de cada elaboração. Sem isso, o pluralismo vira ecletismo e favorecerá a manutenção de consciências ingênuas.

Sendo a formação docente o trabalho em pauta, a Psicologia, enquanto área auxiliar, só poderá conduzir-se a contento se tomar como ponto de partida e de chegada a própria formação docente como prática social, contrapondo ao trabalho alienado ao trabalho socialmente produtivo. Esta posição requer um trânsito contínuo da análise das questões cotidianas presentes nas salas de aula e nas escolas para os fins e funções da Educação na sociedade.

A atual matriz curricular da Psicologia da Educação ainda integra o rol das disciplinas “teóricas” das licenciaturas, não havendo espaços institucionalmente pensados que favoreçam a articulação teórico-prática, a vivência no cotidiano escolar, o confronto com a realidade, que ajude o docente no complemento do “Conhece-te a ti mesmo” socrático, aprimorando e debatendo a constituição do sujeito como ser histórico e social em diferentes contextos culturais. Sendo assim, o diálogo importante desenvolvido com a área da Psicologia deveria também se desenvolver para a Antropologia, a História e demais áreas, sempre dialogando com o conhecimento filosófico e didático do ensino/aprendizagem.

Adorno defende que “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto” (ADORNO, 1995, p. 143), apenas ajustando as pessoas ao seu meio. A polarização do conhecimento prático e do conhecimento que auxilia na formação do homem enquanto ser social provoca deficiência na formação docente, causada pelo desequilíbrio entre os saberes considerados necessários à sua formação.

Uma questão instigadora é a docência ser encarada como menos nobre do que a pesquisa, fato que tem trazido várias consequências ao sistema educacional. Os professores participam da formação docente no *lato e stricto sensu*, que, em grande maioria, atende aos moldes tradicionais. Sendo assim, eles frequentam cursos, especializações, mestrados e doutorados, e quando retornam para a sua instituição de origem acabam por negligenciar a docência. A falta de valorização profissional de quem atua na docência, em alguns casos, parte da própria academia, que acaba validando e instigando esse posicionamento.

O papel desempenhado pelo docente está ligado aos aspectos históricos dos paradigmas da ciência e da educação que visam em geral variados perfis

para os profissionais do “mercado”, incluindo os docentes. Cabe destacar que os paradigmas não estão desvinculados das políticas públicas educacionais, nem tão pouco do contexto histórico, social, econômico e religioso.

A forte influência do pensamento cartesiano fragmentou o saber, repartindo o todo e dividindo as atividades em tarefas estanques e isoladas. Como consequência, o paradigma conservador influenciou a educação e levou os docentes de todos os níveis a focarem-se na objetividade, isto é, na cópia, memorização e na fragmentação.

Neste turbilhão de transição paradigmática, os professores precisam ser convidados a refletir sobre os novos caminhos metodológicos caracterizados pelo paradigma conservador e pela lógica da racionalidade técnica que provocou procedimentos de aprendizagem sem criticidade e reflexão.

Os docentes devem considerar que os paradigmas inovadores têm como foco a prática social nos movimentos e realidades que contextualizam os saberes, em seus mais variados aspectos significativos, e elegem as mais variadas temáticas que a pesquisa, por exemplo, as advindas da tecnologia, proporcionam. Na realidade, o docente tem como papel principal o de ser o mediador do processo de produção do conhecimento.

Por fim, qual o papel do acadêmico quando ele volta para escola, durante a sua formação, desafios estes que se colocam hoje para as atividades de Práticas de Ensino de Filosofia, para a produção em torno das didáticas da Filosofia. O futuro professor de Filosofia tem um momento de pensar como trabalhar em sala de aula e colocar em prática aqueles conceitos outrora aprendidos na sua formação. É o momento dos Estágios Supervisionados, cujos objetivos estão no QUADRO 7 e 8.

QUADRO 7 - Unidades curriculares dos Estágios Curriculares Supervisionados

INFORMAÇÕES BÁSICAS			
Unidade Curricular	Carga horária	Ementa	Objetivos
Estágio curricular supervisionado	Teórica 30 h/a	Elaboração de Projetos de Trabalho na área de conhecimento da Filosofia, fundamentados teórica e metodologicamente em abordagens pedagógicas contemporâneas e desenvolvidas no Ensino Fundamental e Médio.	Discutir a proposta do Estágio Curricular, tomando-a como um processo de estudo, sistematização de dados, produção de conhecimento e de constante avaliação; Preparar as atividades pedagógicas, organizá-las e desenvolvê-las no âmbito escolar da Educação; Básica e/ou em outros espaços de formação; Discutir atividades para a elaboração de aulas e de projetos a serem desenvolvidos na comunidade escolar de Educação Básica e/ou em outros espaços de formação.
	Prática 60 h/a		
Estágio curricular supervisionado II	Prática 140 h/a	Atividades de estágio dirigidas à formação do professor de Filosofia no âmbito da Educação Básica..	Discutir a proposta do Estágio Curricular, tomando-a como um processo de estudo, sistematização de dados, produção de conhecimento e de constante avaliação; Preparar as atividades pedagógicas, organizá-las e desenvolvê-las no âmbito escolar da Educação Básica e/ou em outros espaços de formação; Discutir atividades para a elaboração de aulas e de projetos a serem desenvolvidos na comunidade escolar de Educação Básica e/ou em outros espaços de formação.

Fonte: UFSJ/COFIL (2016).

QUADRO 8 - Unidades curriculares dos Estágios Curriculares III e IV

INFORMAÇÕES BÁSICAS			
Unidade Curricular	Carga horária	Ementa	Objetivos
Estágio curricular III	Teórica 30 h/a	Elaboração de Projetos de Trabalho na área de conhecimento da Filosofia, fundamentados teórica e metodologicamente em abordagens pedagógicas contemporâneas e desenvolvidas no Ensino Fundamental e Médio.	Discutir a proposta do Estágio Curricular, tomando-a como um processo de estudo, sistematização de dados, produção de conhecimento e de constante avaliação; Preparar as atividades pedagógicas, organizá-las e desenvolvê-las no âmbito escolar da Educação Básica e/ou em outros espaços de formação; Discutir atividades para a elaboração de aulas e de projetos a serem desenvolvidos na comunidade escolar de Educação Básica e/ou em outros espaços de formação.
	Prática 70 h/a		
Estágio curricular IV	Teórica 30 h/a	Elaboração de Projetos de Trabalho na área de conhecimento da Filosofia, fundamentados teórica e metodologicamente em abordagens pedagógicas contemporâneas e desenvolvidas no Ensino Fundamental e Médio.	Discutir a proposta do Estágio Curricular, tomando-a como um processo de estudo, sistematização de dados, produção de conhecimento e de constante avaliação; Preparar as atividades pedagógicas, organizá-las e desenvolvê-las no âmbito escolar da Educação Básica e/ou em outros espaços de formação; Discutir atividades para a elaboração de aulas e de projetos a serem desenvolvidos na comunidade escolar de Educação Básica e/ou em outros espaços de formação.
	Prática 70 h/a		

Fonte: UFSJ/COFIL (2016).

É preciso escapar das malhas do método da explicação, que leva os professores a serem reprodutores. A compreensão de que é preciso que os

professores formadores se coloquem na posição de ensinar a seus alunos a tarefa de pensar filosoficamente, isto é, que eles assumam uma didática filosófica. Mas é preciso ensinar a pensar filosoficamente durante o curso de Filosofia, em todas as disciplinas.

Muitas vezes os professores se preocupam com o fato de seus alunos terem ou não condições de ler um texto filosófico, um texto clássico. O problema é que os professores querem de antemão que os alunos façam a leitura como um especialista. Esse não é o objetivo da Filosofia no ensino médio. Ao contrário, o professor precisa possibilitar que eles leiam e acreditem na sua capacidade de ler e pensar sobre o que leram.

Dentro dos objetivos da matriz analisada, em se tratando do estágio, encontra-se inicialmente uma preocupação em discutir a proposta do estágio e conseqüentemente a preparação de atividades em espaços escolares e outros espaços de formação, apresentando em alguns momentos a divisão entre teórica e prática. Porém, esse processo não deveria acontecer desde o início do curso de formação de professores de Filosofia? Uma vez que o *lócus* de trabalho será a educação básica.

Ao defrontar-se com o desafio de um estágio, quando ficará frente à frente com seus alunos do ensino médio, o acadêmico sente necessidade de mais aprofundados conhecimentos das ciências da educação e da didática. Porém, diante da estrutura do curso de Filosofia da UFSJ, percebe-se que a atividade fica reduzida a um espaço isolado e desarticulado do restante do curso, isto é, a disciplina de Estágio Supervisionado não comunga com o restante do curso, sendo apresentada, apenas no final do curso, como força de lei prevista, a atividade curricular Prática de Ensino. Em alguns casos são apresentados um relatório de observação e um plano de aula com assinatura da escola e do professor regente.

Entretanto, a estudar os planos de ensino da requerida disciplina acima citada um fato chama a atenção. Dentre os quatro planos de ensino fornecidos pela coordenação e disponibilizados no site do curso, tanto as ementas quanto os objetivos, nos quatro períodos, são os mesmos. Não seria de salutar importância que o Estágio Supervisionado dialogasse não só com as demais disciplinas de formação docente (Psicologia, Didática, Oficina, Estrutura), como as disciplinas das Unidades Curriculares de Formação em Filosofia? Não é chegada a hora de pensar a licenciatura na sua prática, conversando com as demais áreas do conhecimento, em vez de ficar apenas reproduzindo teorias?

Nesse caso, é importante pensar sobre as questões de currículo nos cursos de formação de professores de Filosofia, sobre as necessárias competências a serem desenvolvidas pelo acadêmico, assim como no foco e na identidade deste curso.

Os futuros professores de Filosofia devem aproveitar o estágio não só para cumprir a carga horária proposta e apresentar o seu portfólio das aulas observadas, anotadas e, em alguns casos, trabalhadas e devidamente assinadas pela direção e pelo professor da escola. Nessa volta à própria prática, ele deve fazer o seu reexame de forma crítica e criteriosa, praticando uma reflexão a partir de situações práticas vividas e observadas ao longo do seu estágio. Só assim o professor deixa de ser um mero técnico, tornando-se um profissional autônomo, que passa a conduzir, reorientando a própria prática.

Outro destaque do curso de Filosofia da UFSJ é que as duas estruturas, licenciatura e bacharelado, apresentam as mesmas disciplinas comuns para a formação do filósofo, diferenciadas apenas as consideradas pedagógicas que no caso em questão estão divididas em seis disciplinas e cargas horárias diferentes, 120 horas a mais para a licenciatura.

Conforme Cerletti (2010), se o ensino filosófico tratasse de adaptar-se aos parâmetros de utilidade do mercado e ao formato espetacular, correria o

risco de transformar-se em uma espécie de instrumentalismo, mais ou menos oportunista. O ensino de Filosofia deveria contribuir, em seu exercício, para fazer dos estudantes “agentes críticos”, capazes de pensar, avaliar e decidir a melhor maneira de se incorporar ao mundo de hoje.

Percebe-se o quanto é importante que o curso repense a sua prática através do estágio que se configura apenas como quatro tempos (períodos) para que o futuro professor tenha contato com a sala de aula. Percebe-se também que a didática está vinculada à didática pedagógica, o que não quer dizer que seja desnecessário. Porém, frisa-se a importância da didática filosófica. Dentro do curso de graduação ter contato com a história da educação é importante, mas não se pode deixar de fora a Filosofia da educação, sociologia da educação e antropologia da educação.

A exclusão no processo de formação do professor de Filosofia da possibilidade de práticas de problematização sobre o mundo da educação e sobre os limites e as possibilidades do ofício de professor, pode, mais tarde, transformar a docência em um “deserto”, “sofrível, doloroso e frustrante”.

Após oito anos da obrigatoriedade da Filosofia no ensino médio, Filosofia e sociologia estão consolidadas como parte dos currículos na nova reforma do ensino médio proposto pelo Ministério da Educação (MEC), reforçando as dúvidas sobre a contribuição que de fato promovem na educação dos jovens.

Formação inadequada dos docentes, engessamentos dos currículos, superficialidade dos conteúdos e contaminação ideológica são apenas alguns dos problemas apontados como os responsáveis para que ambas não cumpram o seu papel de preparar para o “sagrado” exercício da cidadania e de formar sujeitos.

Com a nova reforma, não se sabe qual o peso que a Filosofia e a sociologia terão nos moldes do MEC, nem mesmo se continuarão como disciplinas obrigatórias para todos os alunos. Mesmo no formato atual, há

discordância se elas são contempladas em demasia ou escassez. Alguns estudiosos da educação defendem a sua permanência, enquanto para outros deveriam ser inseridas nas disciplinas como história e geografia.

Uma das grandes dificuldades no dia a dia da sala de aula é promover o contato do aluno do ensino médio com os textos filosóficos, uma vez que em geral os alunos do ensino médio apresentam deficiências em interpretação de texto. Leitura em primeira mão de sociólogos e filósofos consagrados é tarefa exigente e desgastante até mesmo para alunos universitários.

Diante desse novo cenário que se desponha, se faz ainda mais necessário o debate acerca da formação docente de Filosofia. É fundamental pensar em professores especializados na área de Filosofia para ministrar e mediar aulas e projetos que valorizem e ampliem ações interdisciplinares, buscando formar sujeitos autônomos, capazes de compreender e transformar a realidade vivida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desta pesquisa foi aguçar aqueles que se interessam pelo tema de formação de professores a pensar e questionar, a partir de alguns pequenos esboços apresentados, se os cursos de formação estão preparando para ensinar a “filosofar” ou ensinar a “história da Filosofia”. Desenvolver uma reflexão sobre a formação de professores de Filosofia e analisar qual é o seu papel hoje enquanto educador.

É urgente pensar filosoficamente as necessidades, sentidos, técnicas, metodologias, diretrizes, práticas, estágios da atividade filosófica nos cursos de licenciatura em Filosofia e conseqüentemente em sala de aula. É importante destacar que o professor de Filosofia seja, em algum nível, filósofo para que a aula de Filosofia seja um local de atividade filosófica. Para que isso ocorra é preciso debater, refletir sobre a formação do professor de Filosofia. Não se pode deixar apenas para a área pedagógica a preparação do professor de Filosofia, ou seja, é necessário que a própria Filosofia se envolva com a formação deste professor.

Sabe-se que propor mudanças pode ser difícil, mas essas reflexões buscam possibilidades frente ao cenário político em que vive a educação brasileira, nunca se deu tanta atenção e destaque para Filosofia como nos últimos tempos. Mas não se deve deixar de lutar para que a Filosofia seja vista e pensada como uma disciplina que possa dialogar com as demais e propiciar o amadurecimento do educando na sua trajetória de cidadão.

O desafio nos tempos atuais é revitalizar a Filosofia, é tomá-la como empreendimento vivo e dinâmico, sempre criada e recriada, visando desenvolver e proporcionar ao educando que ele pense, reflita e reavalie sobre o que é ser cidadão nos dias de hoje, para que ele seja o protagonista e não o coadjuvante de sua própria história.

As discussões sobre o que significa educar hoje passam pela análise do que é ser professor na atualidade, isso demanda enfrentar os desafios decorrentes da imposição à carreira docente, as angústias quanto à realidade social, a falta de uma formação continuada, as questões salariais frente à questionável remuneração para o trabalho pedagógico, a busca de valorização social, o enfrentamento das novas tecnologias em sala de aula, entre outros.

É salutar que os formadores de professores considerem essas questões no processo de formação docente e busquem a partir desses desafios, novas maneiras de ensinar e de aprender. O papel do professor, em especial na construção dos saberes docentes, deve ser pautado por uma reflexão sobre a importante responsabilidade que o futuro docente tem para com a aprendizagem discente.

Em termos de realidade nacional, o quadro que se apresenta requer não só dos professores que formam, mas também daqueles que são formados, a reflexão sobre qual é o papel do educador. Os professores na atualidade recebem da sociedade um tratamento como profissionais de questionável qualidade ao atuar no processo educativo. Nas últimas décadas o professorado tem carregado o fardo do enfrentamento na escola, de uma sociedade em constante confronto com as classes sociais, que acolhe alunos mal alimentados e desinteressados, violência contra os docentes, mazelas de famílias com precariedade econômica, afetiva, cultural e social.

Os pressupostos negativos circundam o trabalho dos professores que enfrentam essas variantes e ainda precisam buscar espaços para gerar a aprendizagem dos alunos. Aliados a esse cenário, os professores convivem em geral com a precariedade dos prédios, dos recursos disponíveis na escola e, como destaque para a sua prática docente, o baixo investimento na sua própria qualificação.

Quando se tem em pauta a condição profissional do educador, é de bom senso que se afirme que só será garantida qualidade à sua atuação ao longo de sua formação se lhe for assegurado, pelas mediações pedagógicas, um complexo articulado de elementos formativos. Esses devem ser pensados não só por um departamento, mas por todos aqueles que compõem e dão suporte ao curso de formação docente em Filosofia, garantindo um diálogo constante entre ensino/aprendizagem, condizentes ao futuro docente.

As mediações formadoras precisam equipar-se com recursos que possam dialogar com as demais áreas e ampliar a demanda de disciplinas que realmente estabeleçam essa ponte com ensino/aprendizagem. É por isso que os currículos, recursos do ensino mediador da formação, precisam conter componentes do campo filosófico, científico, técnico e artístico com suas correspondentes atividades práticas, todos articulados no campo pedagógico.

A formação de professores na atualidade precisa acolher com urgência o devido valor do papel do docente, pois a sua atuação tem grande contribuição para o desenvolvimento de transformação social. O professor e a professora precisam entender que nos dias atuais, frente aos novos desafios, a sua intervenção em sala de aula junto aos alunos contribuiu para um aprendizado para vida, em vez de paradigmas voltados na reprodução do conhecimento, como nos mostra Arendt, que a pedagogia se tornou uma ciência do ensino em geral ao ponto de se desligar completamente da matéria a ensinar.

Porque o professor não tem necessidade de conhecer a sua própria disciplina, acontece frequentemente que ele sabe pouco mais do que os seus alunos. O que daqui decorre é que, não somente os alunos são abandonados aos seus próprios meios, como ao professor é retirada a fonte mais legítima da sua autoridade enquanto professor. Pense o que se pensar, o professor é ainda aquele que sabe mais e que é mais competente. Em consequência, o professor não autoritário, aquele que, contanto com a autoridade que a sua competência lhe poderia conferir, quereria abster-se de todo

o autoritarismo, deixa de poder existir (ARENDR, 1992, p. 32).

Certamente o trabalho docente deve ser desenvolvido no campo filosófico de uma maneira transdisciplinar. Por parte do professor de Filosofia, se espera uma atitude prévia e operativa de abertura e de sensibilidade aos diversos campos científicos da formação do adolescente. Para isso, é necessário que durante o curso de formação aconteça uma transversalização das áreas, não se pode tratar o professor de Filosofia como um professor “em geral”, que possua um saber “técnico” de como dar aulas ou mesmo conhecimentos teóricos do campo educacional para, agregados a conhecimentos específicos em Filosofia, formar um bom professor de Filosofia.

Para isso, seria de bom tom, o aumento de mais disciplinas que dialoguem com o ensino/aprendizagem; que as práticas sejam pensadas desde o início do curso e não somente ao final; que a estrutura licenciatura/bacharelado não sobreponha uma sobre a outra, dando um ar de licenciatura com cara de bacharelado; que os estágios sirvam de profundo aprendizado e não somente como prescrição de anotações de observações vazias sobre a docência; que a teoria e prática sejam constantes na dialética ensino/aprendizagem filosófica.

Não se faz Filosofia, enquanto, se permanece no pensamento dicotomizado e desarticulado de teoria e prática, pensamento e ação, de que o ensino de Filosofia tem um caráter intrinsecamente educativo. Pois, não se pode fazer Filosofia e pesquisar Filosofia sem que seja uma atividade educativa para si mesmo ou para os outros.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

_____. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 56, ano XVII, set.- dez. 1996, pág. 388-411. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 04 jun 2016

_____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARANHA, Maria Lúcia de. **Filosofia da educação**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BADIOU, A. La Filosofia como repetición creativa. **Acontecimento**, Venezuela, v. 17, n. 33-34, p. 123-131, 2007.

BANDEIRA, Belkis Souza. Formação cultural e educação: Adorno e a semiformação. In: OLIVEIRA, Avelino da Rosa; GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Neiva Afonso (Orgs.). **Filosofia, educação e práxis social em textos**. v. 1. Pelotas: Ed. Ufpel, 2008. pp. 65-76.

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. Didática e Filosofia no ensino médio: um diálogo possível. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 133-142, maio-ago. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de dez.1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument>. Acesso em: jul. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+**. Orientações Educacionais Complementares dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientação para o ensino médio**. Ciências Humanas e suas tecnologias, v. 3. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BERMAN, A. **Bildung et Bildungsroman**. Le temps de la réflexion. v. 4. Paris: Gallimard, 1984.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, p. 679-84, v. 15, n. 4, out.- dez. 2006.

CARMINATI, C. J. Formação e didática do ensino da Filosofia. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 369-384, jan.- abr. 2013

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

CERLETTI, Alejandro; KOHAN, Walter. **A filosofia no ensino médio**. Brasília: Ed. da UnB, 1999.

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

CESAR, Renata Paiva. O ensino de Filosofia no Brasil. **Revista Pandora Brasil**, São Paulo, n. 38, p.1-11, 2012.

CONTALDO, Silvia Maria de. Um jeito socrático de ler o Críton. In: FÁVERO, E.; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. (Orgs.). **Um olhar sobre o ensino de Filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2002.

CORREIA, Wilson Francisco. Docência em Filosofia: pensando na prática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 525-538, jul. - dez. 2013.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia: história e grandes temas**. São Paulo: Saraiva, 2013.

FAVERO, Altair; CENCI, Ângelo; DALBOSCO, Cláudio. A formação cultural como exigência para a formação docente: aproximações a partir das concepções filosófico-educativas de Adorno. In: KUIAVA, E.; SANGALLI, Idalgo José;

CARBONARA, Vanderlei. (Orgs.). **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2008. p.107-126

_____. O ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cad. CEDES** [online], v. 24, n. 64, pp. 257-284, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/ccedes>. Acesso em: 01 jun. 2016.

FERREIRA, Sueli. O ensino das artes: construindo caminhos. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

FREIRE, Roberto de Barros. Filosofia na formação universitária. In: KOHAN, Walter. **Ensino de Filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GALLO, Sílvio. Filosofia e educação: pistas para um diálogo transversal. In: KOHAN, W. O. (Org.). **Ensino de filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 277-288.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Filosofia no ensino médio. v. 6. Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção Filosofia na Escola).

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de Filosofia**. São Paulo: Papyrus, 2012.

GELAMO, Rodrigo Peloso. Notas sobre o problema da explicação e da experiência no ensino de Filosofia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 527-538, maio - ago. 2010.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GUIDO, Humberto Aparecido de Oliveira. A Filosofia no ensino médio: uma disciplina necessária. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSTIO TEIXEIRA – INEP. **Cadastro Nacional dos Cursos Superiores**. 2016. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior>>. Acesso em: jul. 2016.

IOP, E. Formação cultural, semicultura e indústria cultural: contribuições de Adorno sobre a emancipação. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo - RS, v. 16, n. 2, p. 20-33, 2009.

JUNKES, Delcio. **Esclarecimento, semiformação e a liquidação do indivíduo**. 118 fl. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos SP, 2009.

KOHAN, W. Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

LAROCCA, Priscila. Ensino de Psicologia e seus fins na formação de professores: uma discussão mais que necessária. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto/SP, pp. 57–68, v. 15, n. 1, 2007.

LIMA, Emerson Filipino. A concepção de educação em T. W. Adorno. **Filogênese**, Marília, v. 1, n. 1, p. 77- 84, 2008. Disponível em: <www.marilia.unesp.br/filogenese>. Acesso em 23 out. 2016.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

MATOS, J. C. Formação de professores de Filosofia: proposições para o debate. **EccoS**, São Paulo, n. 38, p. 31-41, set. - dez. 2015.

MAC DOWELL, João Augusto A. A. A missão da Filosofia hoje. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 10-29, 2010.

MARTINS, Marcos Francisco. Uma nova Filosofia para um novo ensino médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia: Ciências Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 2, p. 1-13, 2001.

MORAES, Amaury. **A importância da didática para (a formação de) o professor de Filosofia**. São Paulo: FEUSP, 2001. mimeo.

NIETZSCHE, Friedrich. Escritos sobre educação. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, Cássia Araújo; OLIVEIRA, Andreici Marcela Araújo de. O panorama curricular do ensino de Filosofia no Brasil. **Artifícios: revista do difere**, Pará, v. 2, n. 4, p. 1-17, 2012.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. Filosofia: em todo e nenhum lugar. In: GALLO, Sílvio; DANELON, Márcio; COENELLI, Gabriele (Orgs.). **Ensino de Filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Ed. Unijui, 2004.

PALÁCIOS, G. A. **De como fazer Filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio**. Goiânia: UFG, 1997.

PINHO, Romana Isabel Brázio Valente. O ensino da Filosofia no Brasil: considerações históricas e político-legislativas. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 757-771, jul./dez. 2014.

PUCCI, Bruno. A Filosofia na formação universitária dos professores do ensino médio. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 26, p. 107-119, maio - out. 2016.

_____. Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo - RS, v. 8, p. 13-30, 2001.

RIPA, Roselaine. A concepção de educação emancipatória de Theodor W. Adorno. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 10, p. 03-14, maio - out. 2008.

RODRIGO, Lidia Maria. Da ausência à presença da Filosofia: o desafio da iniciação à reflexão filosófica. **Educação & Filosofia**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 91-94, jan. - jun. 1987.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. **Educ. rev.**[online], n.46, p.69-82, 2012. Disponível em: <www.scielo.br/er>. Acesso em: 01 jun. 2016.

RUIZ, Maria José Ferreira. O papel social do professor: uma contribuição da Filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 33, p. 55-70, 2003.

SAVATER, Fernando. **As perguntas da vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação política do adolescente no ensino médio: a contribuição da Filosofia. **Pró-Posições**, Campinas, v. 21, n.1(61), p. 57-74, jan. - abr. 2010.

_____. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. **Ariús**, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 121-132, jul. - dez. 2007.

SILVA, Lenildes Ribeiro: A “Filosofia e os professores” de Adorno e a recusa de uma “educação para a emancipação”. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 19, n. 9/10, p. 771-783, set. - out. 2009.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Um sentido para o ensino de Filosofia no nível médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TESSER, Gelson João; HORN, Geraldo Balduino; JUNKES, Delcio. A Filosofia e seu ensino a partir de uma perspectiva da teoria crítica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 113-126, out. - dez. 2012.

TOMAZETTI, Elisete M.; BENETTI, Cláudia Cisiane. Formação do professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1027-1043, set. - dez. 2012.

TOMAZETTI, Elisete M. Formação e arte de viver: o que se ensina quando se ensina Filosofia? In: PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Orgs.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 229-247.

TOMAZETTI, Elisete M.; MORAES, Simone Becher Araujo. Formação do professor de Filosofia: entre o saber e o fazer. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, Mato Grosso, v. 7, n. 2, p. 744-758, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 223-248, jun. 2007.

VELASCO, P. D. N. **Docência e formação em Filosofia**: para pensar o tempo presente. In: PAGOTTO-EUZEBIO, Marcos Sidnei; ALMEIDA, Rogério de. (Orgs.) O que é isto, a Filosofia [na escola]? São Paulo: Editora Laços/Selo Képos, 2014. p. 11-31.

ZUBEN, Newton Von A. Filosofia e educação: atitude filosófica e a questão da apropriação do filosofar. **Pro-posições**, Campinas, v. 3, n. 2(8), p. 7-27, jul. 1992.