

# FORMAÇÃO E SEMIFORMAÇÃO: NOTAS SOBRE A DOCÊNCIA DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO

*EDUCATION AND HALF-EDUCATION: NOTES ON THE TEACHING OF  
PHILOSOPHY IN SECONDARY SCHOOL*

FÁTIMA MARIA NOBRE LOPES<sup>1</sup>

UFC - Brasil  
fatimanobreufc@gmail.com

ADAUTO LOPES DA SILVA FILHO<sup>2</sup>

UFC - Brasil  
adautoufcfilosofia@gmail.com

**RESUMO:** Na atualidade, há uma compreensão de que é preciso estabelecer na vida humana bases educativas mais justas e igualitárias. Isso requer que haja uma boa formação nas universidades e nas escolas capaz de desenvolver uma educação para o pensamento crítico e reflexivo. Dentre as diversas áreas dessa formação, destacamos a Filosofia. Este artigo objetiva exercer uma reflexão acerca da formação do docente de Filosofia e do seu ensino no nível médio, tomando como base teórica a questão da semicultura e da semiformação em Adorno. Destacamos a necessidade de relacionar essa formação com a pesquisa, apontando ao mesmo tempo as dificuldades de compreender as especificidades das modalidades bacharelado e licenciatura. Focalizamos o estágio como um espaço de pesquisas e de construções teórico-filosóficas. Entendemos, então, que a relação ensino, pesquisa e estágio é um forte elemento de superação da semiformação na área de Filosofia. Tecemos ainda algumas considerações acerca dos conteúdos e diretrizes metodológicas para o seu ensino no nível médio. Em nossas conclusões, destacamos a importância da Filosofia e do seu ensino na vida social das pessoas e, conseqüentemente, na formação dos jovens, rogando para que ela permaneça no nível médio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Semiformação. Formação docente. Ensino de Filosofia. Pensamento reflexivo.

**ABSTRACT:** Nowadays, it is necessary to establish in human life more just and egalitarian educational bases. This requires quality education in universities and schools. This education must be able to develop a critical and reflective perspective. Among the various areas of this education, we highlight Philosophy. This paper will discuss the education of the Philosophy teacher and his teaching in secondary school. To this end, it takes as theoretical basis the issue of half-culture and half-education in Adorno's thought. We highlight the need to relate this education to academic research, we also point out the difficulties of understanding the specificities of the bachelor's degree and the licentiate's degree. We emphasize that the supervised practice is a space of research and theoretical-philosophical constructions. We understand that the relation teaching, research and supervised practice is a strong element of overcoming the half-education in the area of Philosophy. We also discuss the contents and methodological guidelines for the teaching of Philosophy in secondary school. We call the attention to the importance of Philosophy and its teaching in the social life and, consequently, in the education of young people. Finally, we affirm that Philosophy must remain in the curriculum of secondary schools.

---

<sup>1</sup> Professora na Universidade Federal do Ceará (UFC).

<sup>2</sup> Professor na Universidade Federal do Ceará (UFC).

**KEYWORDS:** *Half-Education. Teacher Education. Teaching of Philosophy. Reflective Thinking.*

## INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais há uma percepção generalizada de que é preciso estabelecer a sociedade e a vida humana em geral em bases educativas mais consistentes no sentido de se indicar, ao educando, caminhos e horizontes que o levem a compreender o mundo e a sua existência, capaz de pensar uma sociedade realmente justa, igualitária e mais humana. Isso requer, entre outros requisitos, que haja uma boa formação nas universidades e nas escolas capaz de desenvolver uma educação para o pensar crítico e reflexivo. A Filosofia tem um papel significativo para essa consecução, por isso se faz mister o exercício constante de reflexões em torno da formação do docente de Filosofia e do seu ensino no nível médio.

A partir dessas considerações este artigo objetiva exercer uma reflexão acerca da formação do docente de Filosofia e do seu ensino no nível médio, tomando como base teórica a questão da semicultura e da semiformação no pensamento de Theodor Adorno.

Para Adorno, a sociedade cientificizada e tecnológica levou as pessoas a um estado de alienação e de barbárie requerendo o resgate da humanização do homem e do pensamento esclarecido, crítico e reflexivo capaz de recuperar o ser digno do homem, uma vez que essa sociedade reprimiu a razão filosófica substituindo-a por uma razão científica e instrumental. Apesar de não negar os benefícios das ciências Adorno destaca que na sociedade desenvolvida ainda permanece a miséria, a desigualdade e a injustiça. Tudo isso conduziu ao empobrecimento da cultura, prevalecendo a disseminação da semicultura e, portanto, da semiformação cuja expressão mais alta é a alienação, o conformismo e a manipulação dos sentidos das pessoas. Desse modo, a semicultura e a semiformação acabam por contribuir para a violência e a desumanização ofuscando a dimensão formativa e emancipatória do homem. No entanto, uma educação crítica poderá concorrer para a formação humana, capaz de desenvolver nas pessoas uma postura autônoma, crítica e reflexiva. Então elas teriam condições de resgatar a razão filosófica e de pensar a sociedade, a sua existência e a sua vida em prol de um mundo melhor.

Tomando essas considerações ponderamos, nas três partes do presente texto, que a formação do professor de Filosofia e o seu ensino no nível médio são questões de suma importância para pensarmos essas concepções de Adorno. Para o curso das nossas argumentações, a primeira parte, sucedida por esta introdução, focalizará as formulações de Adorno acerca da semicultura e semiformação na sociedade cientificizada e tecnológica. Na segunda parte trataremos da formação do docente de Filosofia por meio de dois elementos que consideramos importantes para a superação da semiformação nessa área de conhecimento: a relação entre ensino e pesquisa nos cursos de formação docente em Filosofia e o estágio supervisionado como espaço de desenvolvimento da pesquisa e de construções teórico-filosóficas nessa formação. Nessa articulação teceremos alguns pontos

acerca da polemica das modalidades da graduação em Filosofia relativas ao bacharelado e à licenciatura posto que há uma tendência em se considerar uma inferioridade do licenciado em relação ao bacharel. Na terceira parte, precedida por ponderações acerca de alguns limites do ensino de Filosofia no nível médio, teceremos algumas considerações acerca dos objetivos, conteúdos e habilidades do ensino de Filosofia no nível médio, porém sem pretender que sejam receitas prontas e nem tampouco procedimentos a priori do ensino de Filosofia. Toda a nossa argumentação será ratificada em nossas considerações finais.

## I A SEMIFORMAÇÃO NO PENSAMENTO DE ADORNO

O atual momento histórico, sob o paradigma de uma sociedade cientificizada, tecnológica, exige uma reflexão sobre a barbárie na qual nos encontramos, remetendo à necessidade de se pensar qual o papel da educação, principalmente em relação à formação docente, o que remete ainda à formação humana, para que se possa superar o estado de desumanização e de violência generalizada a que chegamos neste século XXI.

Adorno defende a necessidade de se resgatar a humanização do homem, capacitando-o para o esclarecimento e para a reflexão crítica, a fim de compreender a sua existência e de libertá-lo das condições de opressão. Daí a sua crença numa educação como emancipação. Essa educação dever ter uma dimensão crítica, esclarecedora, proporcionando ao homem a sua condução para transformar a sociedade e para recuperar a subjetividade perdida no processo de dominação, resgatando, assim, o ser-digno do homem, o seu ser genérico.

O iluminismo tinha a pretensão de fazer do homem um ser livre e autônomo, combatendo o mito antigo e medieval, porém a *razão iluminista* terminou por se transformar num fetiche, num novo mito, pois os homens renunciaram o sentido da existência, da verdade, em prol da ciência e da utilidade, fazendo prevalecer a lógica formal como a grande escola da unificação. Desse modo, o mundo é submetido ao domínio da ciência positiva. Diz Adorno (1985, p. 20-21) o seguinte:

No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade [...] O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento [...] Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência.

É assim que a ciência dispensa a Filosofia, o pensamento crítico e dialético. O esclarecimento se torna autoritário, pois a *razão*, preconizada pelo Iluminismo, foi tornando-se ofuscada e oprimida diante do desenvolvimento da tecnologia e dos ideais dominantes. A sociedade burguesa, ao impor o seu domínio sobre os

homens, reprimiu a dimensão emancipatória da razão e privilegiou a razão instrumental, que se tornou onipresente. A razão combatente do mito transforma-se num novo mito, quer dizer, no mito da calculabilidade, da utilidade, da uniformização, do consumo e da instrumentalidade. O mundo passou a ser submetido ao domínio da ciência positiva, e a razão iluminista tornou-se instrumento dessa ciência, resultando, assim, na constituição da *razão instrumental*.

Como consequência, no quadro da sociedade atual, os males se globalizam sob a aparência do bem e do inevitável. Afirma-se que hoje temos condições de erradicar a fome, a pobreza; mas o que se vê é a reprodução da miséria e da barbárie<sup>3</sup>. A técnica moderna nos capacita a atingir a tão sonhada liberdade; no entanto, acostumamo-nos à reprodução das necessidades impostas pelo capitalismo. Adorno não nega os benefícios trazidos pelo progresso técnico da humanidade; entretanto, demonstra a ambiguidade desse novo modelo de sociedade, afirmando que a fome, o desemprego, a dominação, as guerras são o resultado bárbaro causado pelo progresso da civilização tecnológica. O progresso é filho da razão instrumental: “[...] no trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta” (ADORNO, 1985, p. 48).

Tudo isso resulta também no empobrecimento cultural. Na sociedade fetichizada manifesta-se a indústria cultural, pois a cultura no capitalismo tornou-se uma *semicultura* ao exercer uma função de legitimação e dominação, deixando embotar a sua dimensão formativa. A semicultura se manifesta na onipresença do espírito alienado, no conformismo e no seu caráter mercadológico. Dessa forma, a indústria cultural manipula os sentidos dos homens, uma vez que a cultura se converte em mercadoria. A indústria cultural é uma “manifestação exemplar” da razão instrumental, da mitologia, do fetiche, cuja incidência recai principalmente sobre a individualidade dos homens.

Para o nosso autor, a popularização da cultura não significa esclarecimento nem democratização; ao contrário, ela se manifesta como um instrumento de dependência e ignorância a partir do momento em que se torna mercadoria, valor de troca. A indústria cultural anula a cultura, domina os homens e contribui para o progresso da barbárie. Logo, além dos fatores subjetivos, também existe uma razão objetiva da barbárie, a “falência da cultura”, que vai desembocar na semicultura e, portanto, na semiformação do homem.

Para Adorno, a semicultura ou a semiformação cultural diz respeito à formação limitada, reificada pelo sistema capitalista. Por conseguinte, a semiformação é resultante dos mecanismos das relações político-econômicas dominantes, pois, nesse caso, os momentos de formação são reificados pela indústria cultural, atribuindo a essa formação o caráter de mercadoria. É nesse sentido que para o nosso autor

---

<sup>3</sup> Adorno comenta que a barbárie não pode ser minimizada por nenhuma pessoa como sendo “[...] um fenômeno superficial, como sendo uma aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente” (ADORNO, 1995, p. 120).

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. Desse modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. (ADORNO, 2010, p. 9, grifo nosso).

O preço dessa socialização é justamente a regressão subjetiva à semiformação. Não se trata aqui de uma não cultura<sup>4</sup>, e sim de uma “[...] semicultura que, por oposição à simples incultura, hipostasia o saber limitado como verdade” (ADORNO, 1985, p. 182). Da semicultura resulta a *semiformação*, através da qual os momentos de formação dos indivíduos são reificados, porquanto eles se convertem em objetos, meros consumidores. É assim que a indústria cultural garante o seu consumo pelas massas.

Adorno comenta que a manifestação da indústria cultural no seu despertar para o consumo termina por modelar as pessoas que aderem aos seus produtos. Através da mídia (cinema, rádio, revistas, publicidades, televisão, etc.), o poder dominante dita valores, padrões de comportamento e estabelece necessidades. Tais valores e padrões tornam-se uniformes, porque devem alcançar a todos para dar aquela ideia de igualdade e liberdade preconizada pelo capitalismo, cuja pedra angular é o estímulo ao consumo.

Com efeito, se o homem (enquanto indivíduo) é substituído pelo consumo, submetendo-se às regras do mercado capitalista, a indústria cultural remete a uma pérfida esperança de realizar o homem como ser genérico, pois ela impede o desenvolvimento da racionalidade crítica, levando o indivíduo a aceitar passivamente os fins estabelecidos pela mercantilização dos produtos.

A repercussão desses mecanismos na consciência e na ação dos indivíduos deseduca o homem, o aliena do seu ser. Desse modo, os mecanismos da indústria cultural levam à regressão do esclarecimento, tornando este último uma ideologia naquele sentido empregado por Marx, ou seja, enquanto falsa consciência ou mistificação da consciência. Em decorrência disso, a dimensão humana do homem, a sua emancipação e autonomia, o seu poder de crítica e de criatividade tornam-se ameaçados pelo sistema da civilização industrial.

Essa reflexão representa um elemento fundamental na luta pela emancipação, já que, por meio dela, os homens podem ser esclarecidos a respeito da sua real situação. Para Adorno a educação, e especialmente a escolar, tem um papel fundamental nesse processo de conscientização. Não se trata de atribuir à educação o poder de resolver o problema da barbárie capitalista, da alienação e do consumismo, porém a sua contribuição para isso é bastante significativa, uma vez que não se realiza qualquer luta sem o conhecimento e a reflexão que a

---

<sup>4</sup> Segundo Adorno (1985), a *não cultura* pode elevar-se à consciência crítica por meio do desenvolvimento das potencialidades do homem; mas a semiformação ou *semicultura* bloqueia essa consciência, pois os que já se consideram educados se mantêm na produção do conformismo.

envolve. A educação em si não reduz as desigualdades, mas a educação crítica pode fornecer fortes elementos para a formação de homens críticos, capazes de pensar a sua existência social e de saber como agir para transformar a atual realidade, que tem como pano de fundo a barbárie capitalista. Não resta a dúvida de que a formação do docente de Filosofia e o seu ensino no nível médio têm uma importância primordial para esse alcance. Daí a necessidade de se pensar acerca da formação do docente de Filosofia para o ensino médio: seus limites e possibilidades como elementos de mediação para a superação da *semiformação*.

## 2 FORMAÇÃO DO DOCENTE DE FILOSOFIA: REFLETINDO SOBRE ELEMENTOS DE MEDIAÇÃO PARA SUPERAÇÃO DA SEMIFORMAÇÃO

Nesse item delineamos algumas questões acerca da formação do docente de Filosofia, destacando a necessidade de relacionar essa formação com a pesquisa, apontando, ao mesmo tempo, as dificuldades de se compreender as especificidades das modalidades bacharelado e licenciatura nos cursos de graduação em Filosofia, uma vez que geralmente se considera esta inferior àquela.

Num segundo momento, destacamos o estágio supervisionado em Filosofia como um dos espaços centrais de relação entre a teoria e a prática e, portanto, de realização de pesquisas e de construções teórico-filosóficas.

Entendemos, então, que a relação ensino e pesquisa e o estágio supervisionado como mediação dessa relação podem se tornar fortes elementos de superação da semiformação no horizonte dos cursos de licenciatura em Filosofia.

### 2.1 A FORMAÇÃO DO DOCENTE DE FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO: UMA RELAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA

A composição curricular dos cursos de graduação em Filosofia nos diversos Estados brasileiros evidencia certas semelhanças entre si, a partir da determinação oficial do currículo mínimo obrigatório atualmente vigente. De modo geral, podemos dizer que, nos diversos documentos dos cursos de Filosofia das instituições de ensino superior relativos à elaboração dos seus currículos plenos, a tônica se volta para a flexibilidade e diversificação da integralização curricular, direcionada mais para o caráter da formação do que para o volume de informação.

O princípio que norteia a maioria dos cursos de licenciatura em Filosofia é o de formar professores qualificados para introduzir os alunos do ensino médio na atividade crítico-reflexiva. Há também uma preocupação com o uso dos métodos didáticos e com a vinculação da Filosofia às outras áreas de conhecimento, proporcionando a interdisciplinaridade. Somam-se a esses pontos a preocupação em proporcionar uma boa formação para os alunos dos cursos de licenciatura, que serão os futuros professores do ensino médio nessa área de conhecimento.

A maioria dos cursos de graduação em Filosofia oferece duas modalidades: bacharelado e licenciatura. A ênfase da licenciatura está sempre voltada para a necessidade de conciliar um currículo de tipo exclusivamente teórico ou acadêmico com o ensino, uma vez que se considera que o professor de Filosofia é um filósofo que ensina. É certo que um curso de licenciatura não pode prescindir do saber teórico, porém não se deve esquecer o saber pedagógico como elemento fundamental na formação dos alunos que serão futuros professores do ensino médio, e até mesmo de cursos superiores.

Essa observação se deve ao fato de, em alguns casos, os alunos procurarem mais a licenciatura como primeira formação, pois eles podem ter as duas formações (bacharelado e licenciatura) a partir de alguns requisitos. Embora a concentração dos estudantes de Filosofia esteja mais na licenciatura, a maioria deles<sup>5</sup> reclama que tal formação deixa muito a desejar. Os alunos comentam que alguns professores estão mais preocupados com a retórica filosófica e com um discurso hermético do que propriamente com a sua formação como futuro docente de Filosofia. Reclamam ainda que há professores de Filosofia que repudiam tudo o que diz respeito à pedagogia e à educação, como se um curso de licenciatura em Filosofia não fosse principalmente para formar docentes. Atitudes dessa natureza terminam por deixar a desejar tanto a formação teórica como a formação pedagógica do aluno-futuro-professor, que, ao concluir o seu curso e deparar-se com uma sala de aula, certamente sentirá dificuldades em direcionar efetivamente o seu trabalho.

Aqui chamamos a atenção para que não se separe o ensino e a pesquisa na formação do docente de Filosofia, pois as modalidades bacharelado e licenciatura dos cursos de graduação em Filosofia têm causado um mal-estar entre aqueles que se dedicam à licenciatura<sup>6</sup>.

A distinção entre bacharelado e licenciatura esconde a concepção esdrúxula de que quem fará pesquisa não precisa conhecer técnicas pedagógicas e que quem vai para a sala de aula não precisa fazer pesquisa. Como se as turmas dos cursos de graduação merecessem professores que nunca lidaram com o ensino, e os adolescentes e crianças merecessem professores não preparados para responder pelas suas próprias ideias. (PALÁCIOS, 2007, p. 110).

Esse grande equívoco de separar ensino e pesquisa tem prejudicado muito o exercício da docência dentro das universidades. No que tange ao professor de ensino médio, essa separação se traduz num tremendo preconceito, pois se chega

<sup>5</sup> Grande parte das questões aqui mencionadas refere-se às nossas experiências de mais de 25 anos de magistério e, diga-se de passagem, a maioria dessas questões ainda hoje perduram no meio acadêmico.

<sup>6</sup> Em relação à formação do docente de Filosofia para o ensino médio, Silvio Gallo, mencionando as Diretrizes Curriculares de 2001, comenta que nelas há um “[...] potencial descompromisso da área específica com a formação docente, reforçando um modelo que já está de certa forma cristalizado em algumas de nossas melhores universidades: a formação distinta do bacharel e do licenciado. Isso joga por terra todo o esforço de buscar articular teoria e prática. O mesmo ocorre com a definição de um *ser professor* que é distinta de um *ser pesquisador* (bacharel), uma vez que cada um deles é formado num curso distinto” (GALLO, 2012, p. 125, grifo do autor).

a afirmar que o licenciado é preparado para se distanciar cada vez mais da pesquisa<sup>7</sup>. Esse preconceito é tão forte que se considera o professor de ensino médio como inferior ao professor universitário. Insinua-se que os professores do ensino básico afastam-se totalmente da vida acadêmica, da vida intelectual<sup>8</sup>.

É certo que o professor universitário está quase sempre ligado à pesquisa (especialmente nas universidades públicas), investindo em seu aprimoramento pessoal e profissional. Enquanto que o professor do ensino básico se dedica mais ao exercício do magistério. No entanto, a atividade deste não o torna inferior àquele, mas sim se caracteriza como uma atividade diferente. Ainda assim o licenciado não se afasta das atividades de pesquisa, uma vez que o magistério exige uma busca constante, quer seja pelos conteúdos, quer seja pelos modos de ensinar: ele busca novos procedimentos didáticos, novas técnicas de ensino e de avaliação, a seleção de textos filosóficos que facilitem o aprendizado dos seus alunos, etc.

Não resta dúvida de que o grande número de alunos e a carga horária de aulas levam o professor do ensino médio a não ter tempo para desenvolver a habilidade de elaborar e desenvolver projetos de pesquisas, por exemplo. Por outro lado, o bacharel (professor universitário ou até mesmo do ensino médio, quando é permitida legalmente a sua atuação como professor) se dedica mais à elaboração e ao desenvolvimento de projetos de pesquisas, de conteúdos filosóficos, etc., mas não procura desenvolver habilidades para elaborar um programa de disciplina, selecionar conteúdos e material didático que possam facilitar o aprendizado dos seus alunos.

Portanto, não podemos afirmar que o bacharel seja intelectualmente mais desenvolvido que o licenciado, e sim que eles desenvolvem habilidades diferentes, pois seus objetivos também são diferentes. Todavia, em qualquer dessas modalidades, não se pode prescindir da pesquisa, e não se pode separá-la do ensino. Essa é uma mediação que perpassa o estágio supervisionado.

## 2.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E DA FORMAÇÃO DOCENTE

Não se pode negar que, em qualquer curso de graduação, os alunos desenvolvem o hábito da pesquisa. Esse requisito é imprescindível nos cursos de licenciatura, pois um bom ensino nessa modalidade também levará ao bom ensino dos seus egressos no nível médio.

É nesse sentido que entendemos a importância do estágio supervisionado, ainda que de imediato pareça uma atividade somente pedagógica, ele é também uma atividade de pesquisa e, portanto, de construção teórica. No caso do estágio

<sup>7</sup> Há instituições nas quais os cursos de graduação em Filosofia adotam um trabalho monográfico no final do bacharelado, mas consideram que esse requisito não se faz necessário para a licenciatura. Esse fato demonstra claramente a separação entre ensino e pesquisa nos cursos de licenciatura.

<sup>8</sup> Ultimamente, essa concepção tem mudado um pouco, principalmente com o estímulo à formação continuada dos professores, como é o caso do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO).

supervisionado em Filosofia, podemos dizer que se trata de uma construção teórico-filosófica. Esse é o seu grande mérito. Aqui podemos nos remeter ao resultado do estágio supervisionado em Filosofia expresso num trabalho monográfico, no qual o estagiário relaciona teoria filosófica e prática pedagógica.

Entendemos que os conhecimentos adquiridos pelo aluno, durante o curso, nas diversas disciplinas filosóficas, nas práticas curriculares e nos estágios supervisionados devem ser canalizados para uma construção teórica que contribua para ele compreender, melhorar e desenvolver a sua práxis docente, principalmente no caso da Filosofia, que exige um modo peculiar de pensar e compreender a vida, podendo contribuir para a formação humana, cidadã, ética e reflexiva, defendida nas diversas legislações do ensino médio.

Nesse sentido, a exigência prescrita na Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), acerca da quantidade da carga horária da prática como componente curricular e do estágio supervisionado nos cursos de licenciaturas, não se refere simplesmente a um aumento numérico, e sim a uma nova concepção de estágio que supera a marca tecnicista-pedagógica que perdurou por muito tempo. Essa nova concepção visa a uma maior valorização do estágio, que, geralmente considerado uma atividade meramente formal, passa a ser uma atividade de pesquisa e de aprendizagem, constituindo-se em um modo de produção teórica, através da qual o aluno tem a oportunidade de relacionar cientificamente teoria e prática<sup>9</sup>.

Portanto, o fato de o ensino de Filosofia pressupor um domínio da tradição filosófica não significa uma separação da teoria filosófica e do estágio supervisionado. Somente quando for levado em conta o estágio como uma construção teórica e também como componente da relação ensino e pesquisa é que podemos ter vias de ações teóricas e práticas para a disciplina de Filosofia no ensino médio, porquanto a separação teoria filosófica e prática pedagógica, muitas vezes provocada por alguns professores e alunos do próprio curso, impede que haja um avanço nessa direção.

É importante frisar a necessidade de que não somente o curso de Filosofia, mas todas as licenciaturas, que, em última instância, caracterizam-se como cursos de formação docente, tivessem, em seu quadro docente, professores com formação pedagógica; quer seja como licenciados, quer seja com uma formação complementar ao bacharelado, uma vez que também eles são professores do nível superior.

Outro ponto a destacar no curso da licenciatura em Filosofia – cuja espinha dorsal geralmente são as histórias da filosofia, amparadas por outras disciplinas obrigatórias, como ética, lógica, teoria do conhecimento, filosofia política e outras – refere-se à possibilidade de os professores dessas disciplinas dedicarem um

---

<sup>9</sup> Não obstante, é preciso frisar que, embora a questão da carga horária dos estágios e das práticas como componente curricular exija praticamente que o aluno vivencie o estágio durante quase todo o curso, isso não é o suficiente para garantir um salto qualitativo na formação do docente de Filosofia no nível médio. É preciso que se atente para as especificidades de cada área de conhecimento. No caso do ensino de Filosofia, ainda há na atualidade imprecisões na forma do cumprimento dessa carga horária.

*quantum* da sua carga horária para a prática como componente curricular. Todos esses delineamentos conduzem o estágio supervisionado como mediação para o desenvolvimento da pesquisa e da formação docente.

Portanto, a *pesquisa*, que pode ocorrer também no e a partir do estágio (podendo até mesmo resultar em monografia de final do curso), é condição *sine qua non* para uma formação docente eficiente, e o *ensino* é a pedra angular dessa dinâmica acadêmica que se complementa pela pesquisa. Por isso, o ensino não pode ser usurpado “[...] pelas elites pesquisadoras, encasteladas nas suas fortalezas intelectuais e adomadas do título de cientistas [no caso, adomados do título de filósofos]” (LARA, 1990, p. 47). Portanto, um bom desempenho do graduando nessa relação ensino e pesquisa o levará também a um bom desempenho no exercício da sua profissão não somente no nível médio, mas em qualquer outro nível de ensino; com condições de saber estabelecer os objetivos, os conteúdos e os métodos de ensino mais adequados para os seus alunos. Enfim, o estágio supervisionado em Filosofia, como também em qualquer outra área do saber, pode e deve seguir essa relação intrínseca entre ensino e pesquisa. Podemos inferir que, no âmbito da formação do docente de Filosofia do nível médio, essa relação poderá ser um dos elementos centrais de superação da semiformação da qual fala Adorno.

O estágio supervisionado é o momento ou o espaço para o desenvolvimento das habilidades do futuro profissional da educação básica; no nosso caso, o futuro profissional de ensino de Filosofia no nível médio. É o momento de consolidação dos novos direcionamentos da futura atividade do formando. Por isso, o estágio deve envolver uma boa orientação, uma boa organização e planejamento que possibilitem relatórios realmente científicos e produção de novos conhecimentos filosóficos. O estágio supervisionado em Filosofia, nessa direção, poderá se tornar um dos fortes elementos de mediação para a *superação da semiformação* nessa área de ensino, proporcionando sustentabilidade para a ministração de boas aulas do docente no nível médio. Aqui nos remetemos a outra questão: quais devem ser os conteúdos e habilidades do professor de Filosofia no ensino médio e quais são os limites dessa realização.

### 3 OBJETIVOS, CONTEÚDOS E HABILIDADES DO ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO

Precedido por uma breve explanação dos limites do ensino de Filosofia no nível médio, mencionando alguns problemas apontados pelos próprios alunos, nesse item destacamos a nossa posição acerca dos objetivos, conteúdos e diretrizes metodológicas para o ensino de Filosofia no nível médio.

Não se trata de receitas nem de procedimentos *a priori*, mas sim de algumas considerações que nos levam a refletir acerca desses procedimentos.

#### 3.1 OS LIMITES DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

A partir do depoimento dos estagiários do curso de licenciatura em Filosofia de algumas instituições, traçamos um quadro geral dos principais problemas no ensino da Filosofia no nível médio. Importante frisar que grande parte desses problemas é decorrente da conjuntura educacional do país, inclusive dos limites da formação do docente de Filosofia nas universidades.

A começar pela carga horária. A disciplina de Filosofia no ensino médio é ministrada, geralmente, uma vez por semana com a duração de apenas 50 minutos. Os professores dessa disciplina se queixam de não haver tempo para explorá-la de uma forma melhor. Outro ponto a ressaltar é que, em algumas escolas, principalmente as particulares, a Filosofia não entra no sistema de avaliação (apesar de ela constar no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), levando o aluno a não participar muito bem das aulas, principalmente quando o seu interesse se restringe às notas, e não à aprendizagem. Destaca-se ainda o modo como a Filosofia é ensinada, às vezes de forma extrema – ou com discursos herméticos e inacessíveis, ou com discursos do senso comum, sem cientificidade e dimensão filosófica.

Também, apesar de alguns avanços, a maioria dos professores sentem dificuldades em como ministrar a Filosofia no ensino médio; carecem de uma metodologia de ensino, livros didáticos apropriados e, muitas vezes, uma carência até mesmo do saber teórico de que necessitam para lecionar, em virtude de parte dos professores que ensinam Filosofia ainda não ter formação na área.

Por outro lado, mesmo aqueles que têm formação filosófica e que dominam esse saber ainda se detêm em práticas tradicionais, passando os ensinamentos de uma forma incompreensível ao nível dos alunos, provocando neles um repúdio à Filosofia e até mesmo levando os estudantes a considerá-la como “inacessível” e/ou como “coisa inútil”, enfim, como algo dissociado da realidade. Dessa forma, a verdadeira missão da Filosofia (que é a base para a reflexão dos problemas, valores e ação do homem) é deixada de lado, prevalecendo esse marasmo filosófico nas escolas secundárias.

Entretanto, isso não é generalizado. É preciso ressaltar que, em algumas escolas, a Filosofia tem provocado efeitos positivos. Além da adoção da Filosofia também no ensino fundamental em algumas escolas, os estagiários encontraram, principalmente no ensino médio, bons professores de Filosofia que despertam os seus alunos para a atividade crítico-reflexiva acerca dos complexos norteadores da sua vida e da realidade social, relacionando, inclusive, a Filosofia com as outras áreas de conhecimento do seu curso, evidenciado assim o caráter da interdisciplinaridade da Filosofia. Em certos casos, os alunos do ensino médio foram até despertados para cursar Filosofia no ensino superior.

É sob esses aspectos que se devem direcionar as aulas de Filosofia, contribuindo assim para a superação da semiformação da qual fala Adorno. Para isso, o professor universitário tem um papel importante na formação do futuro professor de Filosofia do nível médio, voltando-se para uma postura teórica e, ao mesmo tempo, pedagógica, tendo em vista uma boa formação dos alunos, possibilitando-lhes conquistar a sua própria determinação intelectual, vale dizer, a

sua própria postura filosófica crítico-reflexiva, desenvolvendo as habilidades para o ensino e para a pesquisa, para o estabelecimento dos conteúdos e das diretrizes metodológicas da sua aplicação.

### 3.2 O DEVER-SER: OBJETIVO, CONTEÚDOS E DIRETRIZES METODOLÓGICAS

De uma maneira geral, o ensino de Filosofia, num passado recente, foi caracterizado pelo método metafísico e enciclopedista, ou seja, os ensinamentos eram passados como verdades únicas, acabadas e absolutas, impedindo, assim, o desenvolvimento do pensamento autônomo e reflexivo do aluno, bastando-lhe apenas assimilar os conteúdos transmitidos pelos professores.

Nos tempos atuais, entretanto, mesmo diante dos problemas aqui mencionados, temos as novas tendências pedagógicas voltadas para o método dialético, numa perspectiva histórico-social. É nesse aspecto que o ensino de Filosofia tende a desenvolver o espírito crítico do aluno, cuja aprendizagem dos conteúdos filosóficos resulta de experiências, do contexto sócio-histórico e da atitude interrogativa frente à vida. Nesse sentido, as verdades vão se descobrindo e se construindo, pois, como diz Tiago Lara (1990, p. 47), “[...] a verdade humana é histórica como histórico é o próprio homem”. Vale ressaltar, no entanto, que a admissão da historicidade do conhecimento e da verdade não implica que se caia no campo do relativismo ou subjetivismo no qual cada um diz o que quer e o que acha, sem um parâmetro para a reflexão, para o agir e para a construção sistemática do conhecimento. Ao contrário, numa concepção histórica e dialética, “[...] o ensino de filosofia se reveste do caráter crítico radical. Essa é a função primeira” (LARA, 1990, p. 47).

Portanto, um bom ensino na licenciatura levará os seus acadêmicos (futuros docentes) a um bom ensino também no nível médio, com condições de saber estabelecer *os objetivos, os conteúdos e os métodos* de ensino mais adequados para os seus alunos.

Porém, a questão da escolha dos conteúdos e métodos não pode estar desligada dos objetivos que se pretende atingir, identificando assim o perfil do aluno no ensino médio. Nas *Orientações curriculares para o ensino médio* (BRASIL, 2006), relacionadas aos Conhecimentos de Filosofia, está bem claro que a Filosofia é responsável pela formação do educando, devendo compor, com as demais disciplinas, a preparação do educando para o pleno exercício da cidadania, não se detendo apenas numa mera oferta de conhecimentos, e sim numa aprendizagem para a vida.

Há, com isso, uma importante mudança no foco da educação para o aluno, que, tomando como ponto de partida a sua formação ou em termos mais amplos a constituição de si, deve posicionar-se diante dos conhecimentos que lhe são apresentados, estabelecendo uma ativa relação com eles e não somente aprendendo conteúdos. A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador

[...] Por conseguinte, ela não pode ser um conjunto sem sentido de opiniões, um sem número de sistemas desconexos a serem guardados na cabeça do aluno que acabe por desencorajá-lo de ter ideias próprias. Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação. (BRASIL, 2006, p. 28).

Ainda falando dos objetivos da Filosofia no ensino médio, essas Orientações destacam o que consta na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* (LDB), de 1996: “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, Lei nº 9.393/96, Artigo 36, Inciso III, *apud* BRASIL, 2006, p. 28). Podemos perceber então que, de um modo geral, o objetivo central do ensino de Filosofia no nível médio é levar os alunos a pensar de uma forma coerente, crítica e reflexiva, capaz de compreender os ensinamentos das demais ciências de forma significativa, cabendo ao estudante “[...] a possibilidade de posicionar-se e de correlacionar o quanto aprende com uma utilidade para a sua vida” (BRASIL, 2006, p. 28). Nesse aspecto, o ensino da Filosofia se reveste do caráter radicalmente crítico-reflexivo. É essa a sua “espinha dorsal” que poderá contribuir significativamente para a superação da semiformação da qual fala Adorno.

Para esse fim, sugerimos que os conteúdos da Filosofia no ensino médio sejam desenvolvidos a partir de três grandes eixos: *gnosiológico/epistemológico*, *ontológico* e *axiológico*, que podem ser desenvolvidos através de aulas temáticas de acordo com as necessidades da sala, com a situação histórico-social e a viabilidade do assunto em questão. É claro que isso não implica falta de sistematização e de planejamento das aulas; pelo contrário, o professor necessitará não somente do domínio dos conteúdos filosóficos que propõe ensinar, mas também de um método para ensinar tais conteúdos. Nesse aspecto, o conteúdo não pode desligar-se da questão metodológica. Empregados de forma efetiva, ambos levarão ao êxito do ensino de Filosofia, que deve estar sempre voltado para a experiência humana, partindo-se do pressuposto de que a construção do saber e da verdade é sempre um processo inacabado e, portanto, histórico.

É em torno desse pressuposto que se podem desenvolver os conteúdos dos supracitados eixos. No *gnosiológico-epistemológico*, o professor deve levar o aluno a compreender como e por que ocorre o conhecimento humano, os fundamentos das ciências e também as formas e as regras gerais do pensamento que dizem respeito à lógica. Quanto ao eixo *ontológico*, que, de uma maneira geral, diz respeito ao *ser*, o professor pode explorar temas relativos à concepção de homem e de mundo, estabelecendo uma relação entre ambos para compreender a própria realidade social. Podem-se inserir nesse âmbito as questões relativas aos princípios religiosos e à causalidade dos seres. Por fim, no eixo *axiológico*, o professor pode desenvolver as questões principalmente de ordem ético-política e estética. Aqui são discutidos os valores e o agir humano, a questão da liberdade, do poder e do Estado, bem como as condições de possibilidade da

ação moral. Destaca-se ainda, no âmbito da axiologia, o estudo do trabalho estético para o aluno compreender as manifestações da sua dimensão artística e criativa.

Os pontos aqui sugeridos desses três eixos são apenas um referencial para que o professor de Filosofia tenha uma direção para a elaboração do seu programa de disciplina. No entanto, o desenvolvimento e a aplicação desse programa vão depender da necessidade dos alunos, da faixa etária, da carga horária, das condições objetivas, do perfil e do grau de cognição do aluno que se pretende atingir. O mais importante é que as aulas sejam voltadas para o desenvolvimento do filosofar, do pensar dos alunos, proporcionando-lhes a compreensão dos pressupostos das demais ciências que lhes são ensinadas nas escolas, bem como o entendimento da sua própria existência, levando-os a uma atuação e reflexão eminentemente maiêutica e crítica. Essa deve ser a principal finalidade do professor de Filosofia no ensino médio, que, se tiver êxito no seu alcance, estará desenvolvendo uma pedagogia filosófica, ética e emancipatória, contribuindo para ofuscar a semiformação.

Porém, como já frisamos, o professor de Filosofia não pode separar os conteúdos da questão metodológica, pois não adianta o professor ter grandes conhecimentos se ele não souber transmiti-los para os seus alunos. Não se trata aqui de estabelecer “receitas prontas” para o ensino, porquanto não se podem estabelecer técnicas *a priori* para a aplicação de uma metodologia adequada ao ensino de Filosofia. O importante é que o professor tenha como pressuposto uma concepção dialética do método e possa escolher o meio mais adequado para a conquista do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, de acordo com o assunto, o tempo, as condições da aula, o professor poderá fazer exposições dialogadas, debates e análises de situações-problema, análises e produção de textos filosóficos, discussões de vivências, etc. O importante, como já mencionamos, é educar o aluno para a inteligibilidade, para a sua autonomia intelectual e o desenvolvimento do pensar crítico. Trata-se de desenvolver o pensamento na forma de pensamento, como afirma Hegel (1992) na sua obra *Enciclopédia das ciências filosóficas*, ou seja, o pensamento elevado ao seu mais alto grau. Com o desenvolvimento desse pensamento, o aluno terá condições de compreender o mundo e a si mesmo, desenvolverá uma percepção mais aguçada da realidade e aperfeiçoará o espírito crítico, criativo e reflexivo. Podemos afirmar, junto a Lara (1990, p. 47), que o importante

[...] no estudo e no ensino da filosofia, é esse morar crítico (avaliativo) no ventre mesmo da história [...] é assumir o compromisso de inserção no movimento de reflexão crítica, em vista também de alternativas que se apresentam humanamente mais promissoras.

Tudo isso remete também à aptidão didática do professor de Filosofia e requer como mediação algumas habilidades de ensino, a saber: planejar suas aulas; explicar os objetivos; avaliar a aprendizagem comentando os resultados; expor os conteúdos de forma clara e acessível, porém sem perder a dimensão filosófica;

contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos, levando-os à capacidade de compreensão e de síntese dos assuntos tratados; selecionar adequadamente os instrumentos e técnicas de ensino; avaliar e dialogar com os alunos sobre o perfil das aulas; e, por fim, fazer constantemente uma autoavaliação como docente.

Essas orientações não representam receitas prontas, pelo contrário, a formação e o desempenho do professor de Filosofia ocorrem com a própria experiência numa via dupla: a *experiência teórica* que se concentra inicialmente na universidade, e a *experiência prática* que acontece em sala de aula, quer seja no estágio, quer seja na própria regência para quem já está ensinando Filosofia. É nesse âmbito que se concretiza a práxis docente. Portanto, não podemos esquecer que “[...] o ensino de Filosofia, nessa perspectiva, implica preparação de profissionais competentes. Cabe principalmente à universidade essa tarefa” (LARA, 1990, p. 47).

## PARA CONCLUIR

Os nossos delineamentos acerca da formação do docente de Filosofia e do seu ensino, apesar dos inúmeros problemas que aí perduram, levam-nos a reconhecer que a Filosofia está presente em todas as dimensões da sociabilidade humana a partir do momento em que, como define Hegel, ela é a ciência de todas as ciências, ou seja, ela reflete os fundamentos das demais ciências e os seus porquês. Por isso se diz que a Filosofia é crítica de si mesma e das outras ciências, e aqui merece destaque a sua importância na vida social dos homens.

Ora, se a Filosofia tem essa imensa importância, então ela se faz primordial para a educação dos jovens. Por conseguinte, há de haver uma preocupação tanto com a formação do docente de Filosofia para o nível médio como para a própria docência nesse nível de ensino. No que diz respeito à formação, é imprescindível a relação entre ensino e pesquisa, tendo como mediação o estágio supervisionado para a consecução da sua otimização e para a ofuscação da semiformação nessa área de ensino. Em relação à própria docência, esta deve instigar o aluno escolar a desenvolver uma maior clareza da realidade; a compreender o mundo, a sua própria existência e a si mesmo, contribuindo para a superação daquele estado de alienação e de semiformação na sociabilidade humana da qual fala Adorno, já que ele defende a necessidade do pensamento autônomo, crítico e reflexivo para essa consecução.

A universidade e a escola são os espaços onde se produzem conhecimentos, onde se desenvolvem tanto a formação do docente como a formação do aluno escolar<sup>10</sup>. Nesses espaços deve ser desenvolvido o hábito da pesquisa e do ensino, tendo como direção a construção de conhecimentos voltados, acima de tudo, para

---

<sup>10</sup> E aqui merece destaque os cursos de formação continuada, no caso, a constituição e difusão do Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO que tem contribuído consideravelmente para o desenvolvimento da pesquisa e da formação dos docentes nessa área de ensino.

a formação humana do futuro docente de Filosofia e, por extensão, dos seus futuros alunos.

Por fim, queremos destacar que, juntamente à tarefa de formar profissionais competentes e de possibilitar o exercício de um bom ensino de Filosofia no nível médio, é preciso lutar pela permanência da disciplina de Filosofia nesse nível de ensino, pois, além de conferir possibilidades de atuação profissional para os egressos da licenciatura, também expande o leque social, uma vez que a Filosofia, como já dissemos, é a pedra angular do pensamento e da existência humana e, enquanto tal, ela pode e deve exercer grandes contribuições para a superação da semiformação humana.

Queremos rematar as nossas considerações com Aldo Vannucchi (1997, p. 7):

O contexto cultural contemporâneo parece fortemente hostil à Filosofia. Predomina hoje o interesse pelo que é prático, eficaz e rendoso [...] muitos, até mesmo intelectuais, encaram a reflexão filosófica como uma preocupação paralisante, inútil, absurda. Por outro lado, outra objeção muito estranha se faz hoje também à Filosofia: ela transforma seus estudiosos em pessoas de alta capacidade crítica. Ela conscientiza demais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 07 a 40.

\_\_\_\_\_.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 8 set. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF, 2006.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papyrus, 2012.

HEGEL, F. *Enciclopédia das ciências filosóficas*. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1992. 3v.

LARA, Tiago. Filosofar é preciso para renovar. In: *Pró-educação*, Brasília, DF, ano 1, n. 1, p. 44-47, out. 1990.

PALÁCIOS, G.A. *Filosofar e ensinar a Filosofia*. Ijuí: UNIUI, 2007.

VANNUCCHI, Aldo. *Filosofia e ciências humanas*. São Paulo: Loyola, 1997.