

UNIVERSIDADE SANTO AMARO
Licenciatura em Filosofia

Mariano Henrique Maurício de Campos

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS DE ENSINO:
o canto das sereias

São Paulo

2020

Mariano Henrique Maurício de Campos

**FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS DE ENSINO:
o canto das sereias**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura
em Filosofia da Universidade Santo
Amaro – UNISA, como requisito
parcial para obtenção do título de
Licenciado em Filosofia.

Orientador(a) Profa. Dra. Bárbara
Lucchesi Ramacciotti.

São Paulo

2020

FOLHA DE APROVAÇÃO

Mariano Henrique Maurício de Campos

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS DE ENSINO: o canto das sereias

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para obtenção do título Licenciado em Filosofia.

Orientador(a) Prof(a). Dr(a). Bárbara Lucchesi Ramacciotti

São Paulo, 10 de dezembro de 2020.

Conceito Final: 9,0 (NOVE)

C21

Campos, Mariano Henrique Mauricio de
Filosofia da educação e metodologia de ensino: o canto das
serias / Mariano Henrique Mauricio de Campos. – São Paulo, 2020. 20 f.

TCC Licenciatura (Filosofia) – Universidade Santo Amaro – 2020.

Orientador: Prof. Dra. Bárbara Maria Lucchesi Ramacciotti

1. Filosofia. 2. Metodologias ativas. 3. Práticas pedagógicas. 4. Teoria da
educação. I. Rammacciotti, Bárbara Maria Lucchesi, orient. II.
Universidade Santo Amaro III. Título

Elaborado por Mônica de Almeida Sousa CRB8 / 9976

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS DE ENSINO: o canto das sereias

Mariano Henrique Maurício de Campos *

RESUMO: O artigo trata do tema ensino de filosofia e do subtema metodologias de ensino, com foco no estudo das concepções pedagógicas. A hipótese do trabalho é de que existe uma relação de complementariedade entre as explicações filosóficas fundadas na pedagogia da essência e da existência e que as metodologias ativas, tão mencionadas atualmente nos estudos sobre práticas pedagógicas, representam uma concepção filosófica ultrapassada. Foram definidos como objetivos refletir sobre as interferências do pensamento filosófico sobre a construção de métodos de investigação do conhecimento e como isso pode impactar o ensino, além de buscar uma análise da filosofia da essência e a filosofia da existência como pressupostos fundamentais das maneiras de ensinar. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e a revisão da literatura, com foco em autores que abordaram filosofia da educação e ensino de filosofia. A conclusão é de que as práticas pedagógicas não constituem mera transmissão de conteúdos e vão além de mecanismos burocráticos que vislumbram o ensino de filosofia como salvação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de filosofia. Metodologias ativas. Práticas pedagógicas. Teoria da educação.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em atividade acadêmica do curso de licenciatura em filosofia, cujo tema geral é o ensino de filosofia. Dentre as opções de subtema disponibilizados pelo regulamento do curso optei por um recorte sobre as metodologias de ensino. O ensino de um modo geral, e o ensino de filosofia especificamente, está fundamentado em vários pilares e um deles é a escolha de uma metodologia de ensino. Existem várias concepções pedagógicas e a partir delas é possível encontrar um método para ensinar filosofia. Há várias formas de conhecimento sem que exista uma relação de hierarquia e nem de exclusão entre eles. São abordagens distintas em face da produção do conhecimento. A verdade, no campo científico, não é absoluta. Também não se pode dizer que a verdade somente é alcançável através das ciências. Muitas vezes a verdade e a natureza do

* Aluno do curso de licenciatura em Filosofia da UNISA. Trabalho de conclusão do curso sob a orientação da professora Dra. Bárbara Lucchesi Ramacciotti, e-mail bmracciotti@prof.unisa.br.

objeto podem ser constatados através do senso comum, do conhecimento empírico e tal possibilidade não deve ser encarada com algo incompatível com a produção de uma teoria acerca do conhecimento popular.

Minha proposta é buscar uma reflexão sobre a interferências do pensamento filosófico sobre a construção de métodos de investigação do conhecimento e como isso pode impactar o ensino. Dito isso, é primordial buscar uma análise da filosofia da essência e a filosofia da existência como pressupostos fundamentais das maneiras de ensino que estão à nossa disposição.

Muitas vezes não distinguimos o tipo de filosofia que está presente em certo método de ensino. A compreensão de um fenômeno passa não só por sua aparência, já que sempre estamos dispostos a alancsar sua essência. Com isso, lançamos mão de procedimentos de investigação e reflexão que culminam na opção por um método.

Diante disso, os objetivos do trabalho consistem em analisar a questão sobre o ensino de filosofia e sua inserção em normas burocráticas do Estado; investigar os métodos de ensino e relacioná-los com as concepções filosóficas da essência e da existência.

No caso deste artigo, será realizada pesquisa bibliográfica, pois a pesquisa tem como objetivo a descrição dos fenômenos investigados a partir do referencial teórico. Com isso, pretendo gerar mais compreensão sobre a importância da filosofia para o entendimento do ensino. A seleção dos textos foi realizada mediante indicação da orientação do trabalho de conclusão do curso, a partir de leituras previamente indicadas ao longo da elaboração do projeto da pesquisa.

Com isto, este trabalho pode oferecer uma análise sobre o que constitui fundamento para o ensino de filosofia, tendo como parâmetros a filosofia da essência e a filosofia da existência. Há várias formas de conceber a educação, seja por uma perspectiva redentora, reprodutivista ou transformadora. Aqui buscarei uma origem filosófica para tais perspectivas.

2. O ENSINO DE FILOSOFIA E A LEI Nº 13.415 DE 2017

O ensino de filosofia no Brasil tem uma longa discussão e enfrentamentos que Marilena Chauí sintetizou muito bem:

Por este motivo, vejo menos a filosofia como coroamento e maturação do saber, e muito mais como reflexão acerca daquilo que na experiência (pedagógica, epistemológica, metafísica, ética, política, histórica) pede para ser pensado. Por este mesmo motivo, procuro distinguir conhecimento (apropriação intelectual de um campo determinado de objetos materiais ou de objetos ideais dados) e pensamento (trabalho para compreender aquilo que em qualquer região da experiência pede para ser compreendido e que por ser trabalho é negação da experiência imediata e criação de saber no interior de não-saber) (CHAUÍ, 1980, p.140).

O contexto das discussões propostas por Chauí no texto de 1980 citado acima era a respeito da inserção da filosofia no ensino básico, no secundário ou pós graduação, e sobretudo qual filosofia propor e qual ensino da filosofia. Passados 40 anos (2020 -1980) o cenário estamos com o desafio da implementação do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), com metas lacônicas que sempre representam o espírito de leis que pretendem dizer tudo, mas ao mesmo tempo não apontam medidas efetivas para a melhoria da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96) não contemplava originariamente a obrigatoriedade do ensino de filosofia. No entanto, após a edição da Lei 11.684, de 2008, filosofia e sociologia passaram a ser disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio, atendendo uma demanda antiga dos defensores da institucionalização do ensino de filosofia. Não durou muito tempo.

Há uma crença comum de que as mudanças legislativas, por si só, mudam a realidade. Entretanto, quem pensa assim se esquece que os retrocessos legislativos também podem acontecer e no caso do ensino de filosofia não tardou para que se jogasse um balde de água fria no modelo obrigatório que estava vigente desde o ano escolar de 2009.

A LDB sofreu uma alteração em 2017 com a edição da Lei nº 13.415, retirando a obrigatoriedade do estudo da filosofia no ensino médio:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

Como se nota, a nova legislação diz apenas que o ensino de filosofia, junto com outras áreas (educação física, sociologia e arte) será incluído no ensino médio através de estudos e práticas. Há várias análises a respeito dessa mudança e esse não é o ponto que interessa neste trabalho. Chamo a atenção para o fato de que o debate não pode ficar restrito a institucionalizar ou não o ensino de filosofia. Há que se perquirir a respeito de como implementar práticas pedagógicas capazes de incutir o protagonismo da filosofia para a reflexão dos temas importantes da vida em sociedade. Carminati (2004,p.12), diz que

Para além do problema do “ensinar Filosofia” e “aprender a filosofar”, acreditamos que o professor encontra-se diante de exigências transversais e específicas da prática filosófica. Por isso, pensamos que o ensino desta disciplina não seja realizado como doutrina e sim como atividade do pensamento e que o mesmo não seja considerado como uma prática estranha dos diversos aspectos da vida dos alunos e, sim, enquanto uma prática que envolve a pessoa em sua totalidade existencial e social.

Dito de outro modo, é fundamental pensar em formas alternativas à mera institucionalização do saber filosófico, já que, como visto, no plano legislativo não há muita boa vontade em implementar mecanismos que possibilitem a inclusão do ensino de filosofia nos níveis fundamental e médio. Além disso, a experiência histórica nos mostra que mesmo depois de conseguir um certo avanço, estabelecendo na burocracia estatal normas que visem um certo progresso, basta uma nova canetada legislativa para que tudo se perca. Ao ficarmos reféns da inclusão legislativa da obrigatoriedade do ensino de filosofia não estaríamos também limitando o conhecimento ao campo tecnocrático?

É Carvalho (2015, p.94) quem nos faz pensar sobre isso:

O fato de o ensino de Filosofia passar, forçosamente, pela instituição escolar faz-nos refletir sobre as suas implicações iminentes com o caráter reprodutivo da experiência com o pensamento filosófico. Quer dizer, meramente institucionalizado, o ensino de Filosofia pode apenas contribuir para um acúmulo de conhecimentos implicados em uma outra tarefa burocrática curricular, cumprindo apenas a ordem sistemática de conteúdos traduzidos na arte professoral igualmente burocrática.

É importante dizer que a normatividade, por si só, não garante mais conhecimento ou respeito e dignidade ao campo filosófico, tampouco será suficiente para acabar com os problemas decorrentes de um ensino acrítico ou meramente reprodutivista. As normas jurídicas apenas freiam o ímpeto aniquilador dos grupos majoritários e forçam uma convivência enxergada como mera concessão pelo poder dominante, no caso brasileiro, a dominação pela ideologia neoliberal.

Ora, analisando a questão sob o aspecto mais amplo da educação, notamos que mesmo sendo ela um direito social reconhecido no plano internacional desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e se na ordem jurídica interna do Brasil há instrumentos normativos que referendam esse posicionamento da comunidade internacional, sobretudo a Constituição de 1988, o que nos faz acreditar que a previsão de direitos relacionados à educação, a educação em Direitos Humanos e o ensino de filosofia por si só, mudam a realidade?

Não estou dizendo aqui que educação, educação em Direitos Humanos ou ensino de filosofia não são importantes e sequer faço pouco dos referidos temas. Entretanto, só a ruptura da produção da subjetividade reinante no capitalismo e, conseqüentemente, uma ruptura com seu ensino tecnocrático é que vai nos abrir um maior campo de diálogo e enfrentamento da realidade. Carvalho (2015, p.98) toca exatamente no ponto quando conclui:

O que tentei fazer neste texto foi apresentar a ideia de como é importante considerar o ensino de filosofia como uma produção de discernimento. Há um cerco que se fecha, histórica e socialmente, sobre nós que é o da consistência de produção subjetiva na sociedade capitalística, o da homogeneização das potencialidades dos sujeitos e, de modo correlacionado a estes, o cerco da paralisia ou da impotência de transformação social e dos próprios sujeitos

Como diz Carvalho (2008, p.02):

Por isso, convém não nutrir a expectativa ingênua de que o esvanecimento do sentido ético-político da educação poderia ser detido por simples reformulações nas diretrizes para formação de professores ou por políticas de reinserção e valorização das "humanidades" no currículo escolar.

E continua:

Desse modo, numa sociedade de consumo estruturada na obsolescência de objetos, ideias e relações, o que homens têm em comum não é um mundo de significações, práticas e valores compartilhados, mas a fugacidade de seus interesses particulares. Daí por que, nessa ordem, o ideal regulador do Estado não é a noção de busca do bem comum, como em Aristóteles, mas a administração competente dos interesses particulares ou privados em conflito – o que significa a submissão da ação política ao labor (CARVALHO, 2008, p.09)

É preciso entender criticamente que a previsão de direitos, assim como o ensino obrigatório de filosofia por normas estatais, não libertam e não emancipam a pessoa se as condições de sociabilidade são de exploração e imposição dos capitais político, social, econômico e cultural, os quais são vitais na competição social. Toda e qualquer forma de violação de direitos deve ser duramente repreendida. Mas enquanto a luta for só pelo reconhecimento de direitos sem mudar as práticas sociais que ocasionam tais violações, permaneceremos do mesmo modo, sem promover grandes transformações.

A análise sobre o ensino de filosofia nos faz buscar respostas que, de um modo geral, passam também pela filosofia da educação. Segundo Severino (2006), é possível estabelecer uma análise sobre o sentido da educação mediante a compreensão de três momentos distintos, quais sejam, uma compreensão ética, como formação política ou compreensão cultural. O debate contemporâneo nos faz pensar a respeito da educação para o futuro e os processos de emancipação do sujeito, que devem ter uma contribuição do ensino de filosofia, o qual, segundo Bittencourt (2015, p.61):

é de suma importância para a supressão da alienação existencial da sociedade tecnocrática e seus imperativos desumanizantes. Promovendo a reflexão radical sobre as bases axiológicas que fundamentam o modo de ser da nossa formação civilizacional, a atividade filosófica abala as estruturas ideológicas cristalizadas que impedem uma compreensão global das contradições sociais que impedem a emancipação humana perante toda forma de dominação política.

Quando se discute sobre o ensino de filosofia é necessário ter em vista a fusão de horizontes no sentido atribuído por Gadamer e que Alexandre (2018, p.988) sintetiza muito bem no seguinte trecho:

Por outro lado, pondera Gadamer (e é aqui que nos tornamos exatamente historicamente conscientes), é preciso nos mantermos concernidos em deixar estes mesmos enquadramentos antecipatórios abertos às fissuras que a leitura dos textos de outra tradição possam vir, por ventura, a neles causar. Esclarece Gadamer que esse chamamento a uma consciência histórica é algo como um presentismo controlado: uma tomada de consciência acerca da incontornável fusão de horizontes teórico-linguísticos entre o hoje e o ontem. No limite e simetricamente, uma fusão de horizontes que não diz respeito apenas ao questionamento do presente em relação ao passado – em sentido então diacrônico – senão também uma fusão de horizontes em relação aos diferentes posicionamentos teóricos num mesmo plano histórico, isto é, nos vários presentes – em sentido então sincrônico.

Com isso podemos avançar para uma análise de teorias e práticas pedagógicas, pois tais concepções nos orientam a respeito de qual papel o ensino, especialmente o ensino de filosofia, deve assumir.

3. A NATUREZA FILOSÓFICA DAS METODOLOGIAS DE ENSINO

De plano já se pode dizer que metodologia, método e técnica denominam situações distintas no estudo da educação e das práticas pedagógicas. E com elas não se pode confundir as tecnologias educativas, embora Araújo diga que elas estão vinculadas a uma perspectiva de análise. *In verbis*:

não se pode afirmar que as tecnologias educativas – como o quadro-negro, o *power point* ou o projetor de *slides*, entre outras – sejam neutras em suas configurações concretas; ao contrário, nelas estão implicadas concepções pedagógicas, sejam elas vinculadas à perspectiva cibernética, behaviorista, sistêmica ou taylorista. (ARAÚJO 2009, p.204).

Importante observar que concepções, teorias e pedagogias remetem a análises distintas. A classificação proposta por Araújo (2009) no sentido de que existem várias concepções nos dá uma visão ampla do que norteia o estudo das teorias e das práticas pedagógicas.

Metodologia implica na busca da “racionalidade e operacionalização do processo de ensino em sua totalidade” e tem orientação filosófica fundada em concepções de homem, de mundo, de sociedade, de história, de existência, de educação. A metodologia não está restrita à aula, tampouco é universalmente aplicável a todas as circunstâncias. Enfim, “nem a metodologia de ensino, nem os

métodos e as técnicas de ensino se constituem como truques, artifícios ou mesmo macetes para dar aula” (ARAÚJO, 2017 p.20/22).

Segundo Rangel (2006), método significa a trajetória para os objetivos da aprendizagem e a técnica implica em como proceder nesse caminho. Libâneo (2013, p.99) diz que a “estruturação da aula é a organização, sequência e inter-relação dos momentos do processo de ensino”.

As concepções do pensamento pedagógico na filosofia da educação remetem à filosofia antiga. Na base de tudo encontra-se a filosofia de Platão e a questão de como deve ser o homem. O dualismo platônico inspirou uma forma de pensar na qual há um mundo ideal e neste tudo é definido pelo seu *eidos* (ideia, conceito), termo que foi traduzido na Idade Média (2 mil anos depois) por essência. Desde a antiguidade até o Renascimento tudo passa pela pedagogia da essência. Mesmo Aristóteles, que discordava de Platão e fazia incidir sua filosofia no mundo prático, tinha uma concepção sobre a ação educativa parecida com Platão, embora justificasse de forma diferente (SUCHODOLSKI, 2002).

No Renascimento (séc. XIV-XV) o quadro começa a ganhar novos contornos, pois começam a surgir algumas concepções que darão origem a uma nova perspectiva em torno da educação. É através de Montaigne (1553-1592) que a preocupação com a realidade vivida pelo homem é expressada de forma contundente contra os dogmas e a tradição que se impunham dentro da pedagogia da essência. A luta contra a autoridade passa a levantar a bandeira das leis da vida (SUCHODOLSKI, 2002).

Tais mudanças se efetivam com o início da Modernidade (séc. XVI- XVII). No século XVIII, Rousseau, em *Emílio ou da educação*, desenvolve que a experiência é fundamental para a educação, segundo um princípio de liberdade (ARAÚJO, 2009). As tradições laicas e racionalistas passaram a partir da Revolução Francesa (1789 séc. XVIII) amparar a visão do homem como ser pensante e o papel da educação seria afastar o que não é próprio da natureza humana (SUCHODOLSKI, 2002).

Surge a pedagogia da existência para se contrapor à pedagogia da essência. A nova visão de mundo proposta pela modernidade, laica e fundada na razão, questionando a tradição, vai colocar as visões até então essencialistas em questionamento sobre o papel e o alcance da educação. No século XIX foram desenvolvidas várias concepções que se afastaram da pedagogia da essência,

influenciadas pelo conceito de educação de Rousseau no *Emílio*, entendendo que a educação estava na própria criança, tais como: Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852) etc).

Em meados do século XIX Charles Darwin expõe a teoria da evolução e a pedagogia da existência ganha um enorme fortalecimento. No campo do desenvolvimento social, Spencer promove importante contribuição no âmbito da teoria da educação atacando sua inutilidade prática e o seu conservadorismo no sentido de que a educação não ensina a vida real. Com inspiração nas ideias de desenvolvimento biológico e social do indivíduo o papel da educação seria de ensinar a luta pela vida. (SUCHODOLSKI, 2002).

A concepção de metodologia ativa surgiu no fim do século XIX em oposição à metodologia tradicional, em decorrência de uma tendência que se chama de Escola Nova ou pedagogia renovada. Na filosofia da educação, a questão se refere ao debate em torno da pedagogia da essência e pedagogia da existência, enquanto que no estudo dos metodologias de ensino as concepções em confronto são o humanismo tradicional, que tanto pode ser cristão como laico, e o humanismo moderno.

A concepção baseada no humanismo cristão tem por pressuposto que a formação escolar visa dar ao aluno o conhecimento sobre os valores do Cristianismo católico. Já o humanismo tradicional laico está fundado em concepções de homem e de sociedade ajustados numa essência ideal e universal. Por outro lado, o humanismo moderno está atrelado a perspectiva científico-racional, contrapondo-se a ideia de que existe uma concepção ideal de homem, pois este deve ser considerado em sua existência real, de onde se extrai a influência da teoria da evolução e do positivismo na análise do papel da educação, tendo o progresso como o caminho natural da evolução humana.

Segundo Araújo (2017, p.25),

é nesse clima filosófico educacional, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, que se configurou a metodologia ativa no âmbito do movimento da Escola Nova, a qual provocará uma significativa inflexão entre teoria e prática, fundadas estas na experiência sob o signo de pedagogia científica, sob os auspícios da biologia, psicologia e da sociologia

No Brasil, o humanismo moderno é representado pela Escola Nova, caracterizada sobretudo pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932,

tributário de uma visão de mundo liberal. Suas raízes estão em John Dewey, que por sua vez afirmava que o fundador da Escola Nova era Rousseau, em *Emílio ou da Educação*, de 1792 (ARAÚJO, 2009).

Na perspectiva do movimento escolanovista, a pedagogia tradicional é colocada em xeque. Visa dar à educação um viés político e assume a defesa dos princípios liberais e sobretudo da democratização do ensino, cuja oferta seria de responsabilidade do Estado, gratuita e igualitariamente. Eis um trecho do manifesto de 1932 no Brasil:

A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem", cuja educação é freqüentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas (AZEVEDO, 1932, p.193/194).

No entanto, a concepção pedagógica da Escola Nova é caracterizada não só pelo apreço à ciência em contraposição à tradição e tudo que sustentava a educação do período imperial, mas sobretudo pelo aspecto biológico, sociológico e psicológico. Em John Dewey e em Claparède fica evidente que o núcleo fundamental da educação é a atividade. No livro *Meu credo pedagógico*, de 1897, Dewey afirma:

O aspecto ativo precede ao passivo no desenvolvimento da natureza da criança; a expressão tem lugar antes que a impressão consciente; o desenvolvimento muscular precede ao sensorial; os movimentos se produzem antes que as sensações conscientes. Creio que o estado de consciência (*consciousness*) é essencialmente motor e impulsivo; que os estados conscientes tendem a projetar-se em ações. (DEWEY citado por ARAÚJO, 2009, p.27)

Em Claparède:

encontram-se princípios científicos da concepção genética da cognição; incluem-se, nesses princípios, os sucessivos níveis de equilíbrio entre o homem e o ambiente (...). Nesse processo de conhecer e criar, a ação é

fator essencial. Agindo, apreende-se e consegue-se elaborar, reconhecer, reconstruir o real.” (RANGEL, 2006, p.68).

Enfim, o que se conclui é que os preceitos da escola nova visam romper com o modelo formalista da educação tradicional, baseado na disciplina e no poder central do professor. Para tanto, vai buscar nos aspectos biológicos, nas inclinações e interesses do ser humano, as justificativas para propor um novo método centrado no ativismo do aluno e no atendimento de suas necessidades. Daí a razão da expressão “metodologia ativa”, fundada na ideia de atividade do organismo. O critério é puramente biológico. Por outro lado, o professor tem papel secundário, é coadjuvante do processo de ensino e aprendizagem.

Na visão escolanovista, a educação tradicional não tem relação alguma com o desenvolvimento do aluno, é artificial e não proporciona capacidade de pensar e refletir, mas apenas de repetir conceitos adquiridos através do professor. É importante notar que o desenvolvimento da visão escolanovista está associado ao crescimento do capitalismo industrial, na Europa no século XIX e no Brasil no século XX.

O movimento dos pioneiros da educação no Brasil em 1932 coincide com o início do processo de crescimento urbano e industrialização, tornando a escola pública gratuita e universal uma necessidade inclusive para formação de mão-de-obra. A explosão do crescimento urbano e da industrialização na década de 50 fazem com que a necessidade educacional supere até mesmo a visão escolanovista em vista que uma ideia tecnicista de pedagogia que terá como modelo a unidade fabril, centrada na visão de escola com objetivo de formar trabalhadores em larga escala.

As correntes e propostas dentro do escolanovismo são as mais diversas, mas sem dúvida o foco da nova linha de pensamento era a artificialidade da escola tradicional, a rigidez da aula. Os adeptos da Escola Nova, seguindo a teoria evolucionista e a base biológica do seu ideário, visavam que educação se adaptasse à natureza da criança, tomado do ponto de vista da sua individualidade. A atuação catequizadora da escola tradicional, que tinha a necessidade de disciplinar e moralizar o aluno, dá lugar a uma dimensão de aula que visa o desenvolvimento das possibilidades naturais de cada aluno com base no seu interesse voltado para sua adaptação (DUSSEL; CARUSO, 1999).

John Dewey, por exemplo, propagava não só a preparação do aluno de acordo com seus interesses, mas também como necessidade de sua adaptação ao meio ambiente cujo processo não pode ser meramente passivo. Essa relação não se dá por mera moldagem, mas por um princípio biológico de continuidade e adaptação.

Daí que os métodos de ensino aplicados pela Escola Nova são chamados de métodos ativos, em contraposição a ideia de passividade existente no modelo tradicional de ensino compreendido até então. Dá para perceber que a ideia de atividade está relacionada ao caráter biológico do indivíduo, com base nas suas capacidades, interesses e disposições. O processo de construção da educação é a experiência contínua, associada a ideia de progresso ligada ao positivismo e também de evolução fundada no darwinismo social.

Para Saviani (1984, p.06/08) a escola surgiu com uma perspectiva de “converter súditos em cidadãos” com a finalidade de resolver o problema da marginalidade, que nas sociedades burguesas estava associado a falta de esclarecimento. Ao professor era atribuído o papel de difundir o conhecimento acumulado pela sociedade, incumbindo ao aluno apenas a assimilação dos conteúdos. Essa visão impactava na própria organização escolar. Com o tempo surgiu a decepção com o modelo e a alternativa para a solução da marginalidade foi a pedagogia nova, que também não cumpriu o desiderato de promover a equalização social e a marginalidade antes justificada na falta de conhecimento passou a ser explicada pela ideia de anormalidade biológica.

A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais (SAVIANI, 1984, p. 09).

Como se percebe, a pedagogia nova, o escolanovismo, que utiliza o processo de aprendizagem ativo, acredita no papel da biologia e da psicologia no desenvolvimento da educação e no processo de transmissão do conhecimento. “Considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 1984, p.09).

À guisa de conclusão temos o seguinte quadro: na pedagogia tradicional o professor tem papel destacado pois ele é quem seleciona e transmite os

conhecimentos, com o aluno em situação de passividade. Na pedagogia nova o aluno exerce papel preponderante e o professor é simples mediador ou facilitador.

O aluno realiza uma autoeducação. Na pedagogia tecnicista, ambos, professor e aluno, são secundários pois o aspecto técnico é mais importante. Nesse último caso, há um aumento na burocratização e as exigências de como fazer, quais os procedimentos de aprendizagem a adotar, são detalhadamente colocados em evidência. Enfim, não visa a análise do fundamento educativo, tampouco se preocupa em orientar a prática pedagógica e deu ao magistério um desgastante peso ritualístico.

4. CONCLUSÃO

Minha percepção é de que as chamadas metodologias ativas, tão em voga nos últimos anos, com inúmeros artigos, livros e capítulos de livro demonstrando as práticas de aulas centradas no papel desenvolvido pelo aluno são fragmentárias e desarticuladas das concepções e fundamentos teóricos que embasaram o seu surgimento, o que constitui, sem sombra de dúvida, um senso comum teórico por parte dos educadores que tem causado um empobrecimento do debate sobre a questão epistemológica da pedagogia.

Basta ver que o que se tem convencionado chamar de metodologias ativas de fato são práticas de aulas. Na verdade, a metodologia envolve as intenções imediatas, de caráter programático, com assimilação dos objetivos que permitirão atingir a finalidade da educação. Por isso é que existem várias concepções de educação e em cada uma delas se distingue três níveis correspondentes à filosofia da educação, teoria da educação ou pedagogia e prática pedagógica (SAVIANI, 2007).

Metodologias de ensino não se confundem com a operacionalização do ensino que se desenvolve a partir da técnica e esta, por sua vez, recai sobre inúmeras formas de dar aula. Considerando que todo processo educativo, escolarizado ou não, é interventor, a metodologia deve se servir das concepções necessárias para pensar os métodos e as técnicas que serão utilizadas para cumprir a tarefa de conduzir a educação.

A escola nova tinha um processo de ensino articulado com o desenvolvimento da ciência, especialmente a biologia, a sociologia e a psicologia. Por isso, dentro da sua perspectiva, o ensino é considerado como processo de pesquisa. Os passos do ensino na metodologia ativa: atividade, apresentação dos dados, problema, levantamento das hipóteses de solução do problema, experimentação. Parte do pressuposto de que os assuntos são desconhecidos até do professor (SAVIANI, 1984).

Tal qual Ulisses (HOMERO, 2001), que mandou seus subordinados lhe acorrentar ao mastro e determinou que nenhuma ordem de soltura posterior deveria ser acatada enquanto não completassem a travessia para Ítaca, devemos tomar todas as medidas necessárias para não cair no canto das sereias da educação contemporânea que tenta nos iludir com a ideia de que as metodologias ativas são inovadoras e representam a solução para os graves problemas relacionados a falta de motivação no ensino, escamoteando o verdadeiro debate sobre as concepções pedagógicas. O canto das sereias ilude com subterfúgios para que não se perceba a ultrapassada Escola Nova e o movimento elitista por trás desta concepção.

Há nitidamente um comportamento, ainda que desconhecido por parte dos professores, que demonstra uma concepção de escola fundada na redenção, com uma perspectiva filosófica inatista ou essencialista, de cunho liberal. Fica ainda mais evidente esse posicionamento oculto quando o modismo das metodologias ativas invade o cotidiano escolar.

Para ensinar é preciso saber o que vai ser transmitido, mas sobretudo entender e refletir as concepções que justificam e fundamentam as práticas adotadas. Através deste estudo é possível perceber as nuances em tornos das concepções filosóficas da educação e como elas ajudam a compreender não só as práticas pedagógicas como o próprio sentido da existência humana.

Espero ter chegado aqui com uma contribuição sobre o desenvolvimento do ensino de filosofia e sobre a filosofia da educação, como se constituíram as visões sobre a ética, a política e a formação cultural no âmbito das perspectivas teóricas que amparam as práticas pedagógicas.

Diante disso, não há dúvidas de que as práticas pedagógicas não constituem mera transmissão de conteúdos e vão além de mecanismos burocráticos que

vislumbram o ensino de filosofia como salvação. Incumbe ao professor se colocar filosófica e ideologicamente a par das condições de possibilidade de sua atividade.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Bruno Santos. O ensino de filosofia entre a “história da filosofia” e a “filosofia”: uma questão não esgotada. **Revista Educação e Filosofia** v.32 n.66 set./dez. – 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia>. Acesso em 20 nov. 2020.

ARAUJO, José Carlos Souza. As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira: Demarcações Conceituais e Algumas Ilustrações. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Navegando pela História da Educação Brasileira: 20 Anos de HISTEDBR**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2009, p. 191-221.

ARAUJO, José Carlos S. **Da Metodologia de Ensino Ativa à Metodologia de Ensino Participativa**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Curitiba, PR: Editora CRV, 2017, p. 17-54.

AZEVEDO, Fernando de, et al. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, 2006, 188-204.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Desmistificação epistemológica e desafios didáticos no processo pedagógico de ensino de Filosofia para graduandos de cursos alheios. **Revista Espaço Acadêmico**, UEM, Maringá, n. 173, out/2015, pp. 51-62. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/29265>>. Acesso em 20 nov. 2020.

CARMINATI, Celso João. Sentidos do fazer e da formação do(a) professor(a) de filosofia do Ensino Médio. **GT: Filosofia da Educação** /nº17, 2004 Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt17/t171.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. O ensino de Filosofia e discernimento no mundo contemporâneo: questões atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 89-100 | jan./abr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644416517>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CARVALHO, J. S. F. O declínio do sentido público da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, p. 411-424, 2008. Disponível em: http://www.revolucoes.org.br/v1/sites/default/files/o_declinio_do_sentido_publico_da_educacao.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

CHAUI, Marilena. “Quem são os amigos da filosofia?”, in **Discurso**, no 12, 1980. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37886>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar**. Buenos Aires. Santillana, 1999.

HOMERO. **Odisseia**. 2ª ed. Trad. Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro, Ediouro, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>>. Acesso em 15/fevereiro/2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/5391/2954>. Acesso em 18 de fev.2020.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para aprendizagem e a dinamização das aulas**. 2. ed. Papyrus, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara. **Revista da ANDE**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1982 p. 57-64. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1081409/mod_folder/content/0/Texto%20Escola%20e%20democracia.pdf?forcedownload=1. Acesso em 08 de janeiro de 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 4. ed.-. [s. l.]: Cortez, 1984

Saviani, Dermeval. **Epistemologia e teorias da educação no Brasil**. *Pro-Posições*, v. 18, n. 1(52), p. 15-27, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2006, vol.32, n.3, pp.619-634. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.