

## PROJETO EDUCACIONAL PARA O CURSO DE FILOSOFIA

O Departamento de Filosofia do Instituto de Filosofia e Teologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas decidiu, no início do ano letivo de 1979, elaborar um Projeto Educacional para o curso de graduação em Filosofia.

Partindo-se da explicitação dos limites estruturais e institucionais aos quais está sujeito o curso de Filosofia na PUCC, a fim de que o Projeto não corresse o risco de ser utópico, objetivou-se definir algumas metas, de modo que os esforços, nas várias disciplinas, convergissem para a sua realização.

Os professores do Departamento elaboraram, em conjunto, um primeiro esboço do Projeto que, em seguida, foi submetido à discussão por parte dos alunos.

O Projeto foi implantado no primeiro semestre de 1979. Entretanto, professores, alunos e a direção do Instituto estão conscientes de que a prática irá fornecer subsídios importantes para a sua reformulação.

### 01 — Objetivos:

1.1 — Desenvolver a tarefa educacional fundamentada no processo de construção da pessoa humana na comunidade, através de uma:

#### 1.1.1 — Educação Libertadora.

A construção da pessoa humana na comunidade, implica um processo de libertação. Cabe ressaltar, de início, que essa proposta libertadora não exclui uma ética; ao contrário, requer um compromisso sério com determinados princípios que deverão orientar a ação educativa. Tais princípios é que definirão, mais objetivamente, o que se deve entender por "educação libertadora".

A educação que se propõe a ser verdadeiramente libertadora é aquela que assume a perspectiva dos dominados, consciente de que a ciência e a educação foram freqüentemente realizadas segundo os interesses da classe dominante, colocando-se assim a serviço da dominação. Trata-se portanto, de buscar um novo espaço social (o da classe dominada), única perspectiva a partir da qual é legítimo falar de uma educação libertadora. Isso não significa assumir uma postura idealista, julgando que a ação educativa, enquanto tal, é capaz de acabar com a dominação social. Entretanto, a educação pode contribuir na medida em que propicia uma consciência crítica dessa situação, analisando a realidade não segundo os interesses da classe dominante, mas segundo a ótica dos dominados.

De fato, educar para a liberdade exige a disponibilidade para romper com os esquemas dogmatizantes, buscando a verdade onde quer que ela esteja. Significa contribuir para que o aluno descubra quais as amarras que o prendem a determinado sistema, condicionando-o, impedindo ou limitando a sua reflexão crítica sobre o real. Em suma, a educação libertadora é aquela que procura contribuir para que o próprio educando se liberte.

Em termos pedagógicos, liberdade não significa ausência de critérios. Na verdade, dois extremos devem ser evitados: tanto o dirigismo autocrático, que inibiria qualquer projeto libertador, quanto o diletantismo social que acabaria reduzindo a Universidade a um local de encontro, sem maiores compromissos. Ser livre na universidade não significa ser irresponsável ou transigente. Ao contrário, a libertação deve

ser obra comum onde os compromissos são assumidos com responsabilidade, tanto por parte do corpo docente como por parte do corpo discente.

#### 1.1.2 — Educação aberta para a realidade.

A educação deve estar voltada para a realidade, não enquanto categoria abstrata, mas na sua determinação histórico-social brasileira. A problemática filosófica é universal, mas enquanto nos diz respeito possui a sua especificidade em função das nossas urgências. Isso não significa que se deve estudar apenas o que é nacional. Quer dizer que, através, da filosofia, será possível adquirir um instrumental lógico-categorial que deverá ser utilizado para se pensar os problemas da realidade brasileira.

A reflexão sobre a realidade pressupõe um conhecimento dela, a fim de que o processo da reflexão seja crítico e rigoroso. O curso de filosofia deve propiciar esse conhecimento, porque na conjuntura atual não podemos pressupor que o aluno chegue à universidade bem informado; não podemos sequer pressupor que ele detenha uma informação minimamente objetiva sobre o real. É aconselhável que se parta da realidade mais próxima do aluno, — a Universidade no caso, — para chegar à realidade mais ampla de Brasil e de realidade internacional.

#### 1.1.3 — Educação crítica e problematizadora.

Não existe uma fórmula matemática para se levar a bom termo uma educação crítica e problematizadora: é uma questão de postura.

A postura crítica e problematizadora deve começar entre o próprio corpo docente: cada um questionando-se a si mesmo e questionando uns aos outros, o que só será viável através do trabalho em equipe.

Essa posição exclui uma perspectiva meramente informativa frente ao real: na maioria das vezes essas informações são dadas no sentido de aquietar as consciências. A postura crítica é aquela que realiza exatamente ao contrário: consiste em explicitar a realidade apontando as suas contradições. Esta última alternativa exige que o enfrentamento do real assuma a atitude de transformação do mesmo. Não se trata apenas de constatar a realidade, mas de atuar nela.

#### 1.1.4 — Educação, diálogo e debate.

O diálogo deve ser encarado não apenas como concordância, explicitação de pontos comuns ou como mecanismo de reforço às posições do líder. Significa também a explicitação de discordâncias.

Respeitar o outro não significa apenas dizer o que lhe pode agradar. O respeito ao outro exige que ele seja assumido plenamente como interlocutor, explicitando-se no diálogo, tanto os pontos de convergência, como as divergências.

Talvez a palavra debate exprima melhor esse dialogar com maturidade; significa ter disponibilidade para ouvir o outro e chegar a possíveis pontos comuns, mas com posição própria, sem ocultar possíveis divergências.

1.2 — Fundamentar esta tarefa educacional numa postura científica, através de:

#### 1.2.1 — Uma metodologia científica.

A disciplina “Métodos e Técnicas de Pesquisa” tem a função de introduzir o aluno nos procedimentos do saber científico. O instrumental adquirido nessa disciplina, deve estar presente em todas as outras disciplinas, de forma que a atividade filosófica seja sempre rigorosa e pautada por critérios científicos.

A metodologia deve ser um instrumento de ordenação e sistematização dos conhecimentos adquiridos. Deve ainda propiciar o aparato categórico indispensável

para a análise objetiva da realidade, a fim de que ela se faça dentro dos parâmetros do rigor científico.

### 1.2.2 — Uma consciência crítica.

A consciência crítica é aquela que não se limita às aparências do real, mas procura ver além das aparências seu ser problemático equacionando-se através de contradições. É a posição que não se restringe à simples constatação da realidade, mas a questiona, interroga, para finalmente atuar nela num sentido transformador.

A contestação fundada na verdadeira consciência crítica é aquela que busca soluções reais, excluindo o simplismo das soluções utópicas ou ingênuas.

### 1.2.3 — Explicitar o papel da filosofia no processo histórico brasileiro, mostrando sua importância e seu valor no contexto atual.

A filosofia não se reduz ao estudo dos sistemas de pensamento do passado, isto é, a uma história da filosofia. Sua importância atual reside na capacidade de construção de esquemas teóricos capazes de explicar a realidade presente e suas contradições. A reflexão filosófica adquire sentido dentro de determinado contexto histórico no momento em que ela é capaz de pensá-lo, analisá-lo, servindo-se do aparato lógico-categorial que é próprio da atividade filosófica. A filosofia não pode, por si mesma, modificar o processo histórico social brasileiro, mas pode contribuir muito para a sua compreensão crítica, e, nesse sentido, servir de fundamento a uma prática transformadora.

## 02 — Linhas de Ação:

A possibilidade de concretização do presente projeto está na dependência direta do compromisso de todos, professores e alunos, com os objetivos do projeto. Para tanto, faz-se necessária a formulação das linhas fundamentais de ação que vão balizar as várias fases de sua execução.

Em primeiro lugar, na linha de uma **ação comum** destacamos:

2.1 — A formação de **Equipes Pedagógicas** constituídas pelos professores das respectivas séries, presididas pelo Coordenador do curso, incluindo-se os representantes de alunos das respectivas séries. Para a efetivação do trabalho educacional devem as Equipes assumir um posicionamento que não seja simplesmente estratégico, ligado a finalidades pragmáticas precisas, mas implique um envolvimento existencial dos seus membros no sentido da Ação Comum. Tal posicionamento supõe como elementos básicos:

2.1.1 — Ter consciência clara da **Filosofia da Educação** contida no projeto;

2.1.2 — A disposição para viver uma experiência de crescimento como pessoa, aceitando os desafios impostos pelo trabalho educacional;

2.1.3 — Descobrir continuamente uma linha comum de trabalho;

2.1.4 — A descoberta, no decurso dos encontros, das estratégias adequadas a serem utilizadas.

Aqui se insere o difícil problema da **AValiação**. É preciso ressaltar, antes de tudo, que a avaliação deve ser concebida como processo contínuo, integrado na globalidade do trabalho educacional entendido nas quatro dimensões da educação

enquanto pretende ser: a) libertadora; b) aberta à realidade; c) crítica e problematizadora; d) dialogal.

Neste sentido, a **verificação da aprendizagem** constitui apenas uma fase do processo avaliativo global. No atual projeto propõe-se a avaliação em três etapas sucessivas:

A) A primeira, a ser desenvolvida no final de determinada unidade, conforme as necessidades reais de cada série, passa-se entre o professor e a classe e compreende dois momentos: 1) a exigência de uma **síntese** individual escrita do aluno, desdobrada em duas partes: a primeira, a respeito do conteúdo pragmático; a segunda, quanto ao seu envolvimento no curso ( auto-avaliação );

2) reunião com a classe para debater os problemas surgidos.

B) A segunda etapa — no final do semestre — entre os professores da classe e os representantes dos alunos, compreende:

1) avaliação geral da classe; 2) avaliação de casos especiais que, por acaso, tenham surgido.

C) A terceira etapa vem logo a seguir e envolve os professores do Departamento, o ISFIC e os representantes dos alunos, compreendendo:

1) uma avaliação do conjunto do curso; 2) replanejamento.

Está subentendido que o processo de avaliação inclui as diversas modalidades de atividades que a metodologia do trabalho científico apresenta.

Assim os trabalhos individuais ou em grupo, como seminários, debates, os vários tipos de leituras e interpretação de textos, continuam como importantes instrumentos metodológicos no contexto da aprendizagem.

Apontam-se também, para a avaliação, alguns critérios a fim de adequá-la à exigência de ser, quanto possível objetiva e, ao mesmo tempo, de respeitar o processo de construção da pessoa na comunidade. Primeiramente é indispensável que se faça, tendo em vista os **objetivos educacionais** do projeto; em segundo lugar que se avalie **resultados**, não intenções. Deve-se, finalmente, levar em conta que, em nosso contexto, o código numérico ainda tem certo valor e importância.

Para romper com o obstáculo da atomização das várias disciplinas do curso, o projeto se propõe estabelecer uma relação de interdisciplinariedade entre elas, visando a dar maior homogeneidade à estrutura curricular. Para isto, enfatiza a necessidade de se planejar em conjunto os conteúdos programáticos e, desta forma, oferecer uma visão global deles aos alunos.

Finalmente, cumpre salientar, no tocante à ação discente, a importância da representatividade de classe no conjunto das atividades escolares. Toda a estrutura do trabalho educacional está supondo o diálogo permanente entre o corpo docente e o discente. Sem a revitalização deste aspecto, o projeto correria o risco de ficar gravemente mutilado na sua prática.