

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – ENSINO E FORMAÇÃO DE
EDUCADORES**

**FORMAÇÃO E DOCÊNCIA:
A TRAJETÓRIA DE PROFESSORES DE FILOSOFIA DE ENSINO MÉDIO.**

CELSO JOÃO CARMINATI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – ENSINO E FORMAÇÃO DE
EDUCADORES

FORMAÇÃO E DOCÊNCIA:
A TRAJETÓRIA DE PROFESSORES DE FILOSOFIA DE ENSINO MÉDIO.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação/UFSC, para obtenção do título de Doutor em Educação na área de Ensino e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Leda Scheibe

FLORIANÓPOLIS, JUNHO DE 2003

Dedicatória

À Márcia e Helena Bressan Carminati. Companheira e filha, amadas!

...porque somos cúmplices de nossas histórias.

AGRADECIMENTOS

A todos os familiares, meus irmãos, Francisco Celdenir, Sérgio José, Fátima Elizabete e Renê Antônio, sobrinhos(as), tios(as), primos(as), *i nonni*, cunhados(as) e sogro(a), pelo convívio, compreensão e apoio. Em especial, aos meus pais, Ângelo Danielle Carminati e Maria Marangoni Carminati.

À Márcia e Helena que souberam compreender as ausências e angústias de cada etapa e comemorar as vitórias comigo.

Aos amigos(as) que souberam compreender as ausências e pela torcida a favor. Dentre eles: Leonardo e Neiva, Eduardo e Denise, Milton e Mercedes, José e Cristine, Vilmar Ronaldo, Júlio, Vânia, Antônia, Ângela e Vidal, Maria Conceição, Fernando, Alexandre e Patrícia, Leandro, Paulo e Mariza, Maria Conceição, Pedro, Jackson e Lea, Zuleide, Stela, Beto e Cida, Luciano Bressan, Celso Traub e suas famílias.

Aos amigos que conquistamos na Itália. Referências importantes para os momentos difíceis. Dentre eles, Mimmo, Diana, Concetta, Manuella, Fabrizio, Leopoldo, Gabriela, Carlita, Francesca e GianLuca.

Aos colegas e amigos de turma de Doutorado, pelo aprendizado. Dentre eles: Arsênio Carmona Gutierrez, Roselane Campos, Ingrid D. Wiggers, Ilton Benoni, Magda Zurba, Domingos Leite Lima Filho, Vidalcir Ortigara e Luis Cútolo.

Aos professores do PPGE, pelos caminhos abertos. Dentre eles, Maria Célia Marcondes de Moraes, Eneida Shiroma, Olinda Evangelista, Leda Scheibe, Reinaldo Fleuri, Maristela Fantin, Maria Luiza Beloni, Paulo Meksenas e Ari Paulo Jantsch.

Aos coordenadores do PPGE, Maria Célia M. de Moraes, Edel Ern, Lucídio Bianchetti e João Josué da Silva Filho, pela atenção.

Aos funcionários da biblioteca do CED e do PPGE, em especial, Luis Fernando Silva, Maurília Francisco e Sônia Rodrigues Quintino, pela presteza e compreensão.

Ao Gustavo Marangoni Costa, pela contribuição na produção dos gráficos.

Aos professores de Filosofia das escolas estaduais de ensino médio da 1ª CRE, em especial ao professor Ivo Rech, pelo auxílio na pesquisa.

À banca de qualificação e examinadora, que, através da leitura e críticas, possibilitou a ampliação deste trabalho.

À Leda Scheibe, pelo conhecimento, estímulo e acompanhamento de minha trajetória durante o curso de Doutorado.

À Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio institucional.

Aos amigos e colegas do Instituto de Planejamento, Pesquisa Social e Estudos Avançados (IPPSEA), da Associação dos Moradores do Jardim Albatroz, e do Boulevard de Lyon pela história que estamos construindo juntos.

Aos amigos e colegas de trabalho da UNIVALI, em especial, Lair, Maurício, Mariano, Alba, Sandro, Fernando, Gabriela, Leoni, Ana, Jussara, José Erno, Marisa, Luis Felipe e Luciane, por partilharmos angústias e esperanças.

Ao professor Marco Todeschini, do Departamento de Filosofia da Universidade de Milão – Itália. Pela hospitalidade e conhecimentos compartilhados.

A todos os professores e alunos de universidades e instituições educativas da Itália, que me receberam com carinho, em especial aos professores Mario Alighiero Manacorda, Vittorio Telmon, Carmella Covato, Maria Grazia Riva e Eros Barone.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e contribuem para minha formação, muito obrigado.

SUMÁRIO

Lista de quadros e gráficos.....	vii
Lista de gráficos.....	ix
Lista de siglas.....	xi
Resumo.....	xii
Abstract.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	01
 PARTE I	
 CAPITULO I	
FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: PARA ALÉM DAS RACIONALIDADES ACADÊMICA, TÉCNICA E PRÁTICA.....	13
1. A formação de professores: diferentes enfoques.....	14
1.1 O enfoque da racionalidade acadêmica.....	18
1.2 O enfoque da racionalidade técnica.....	21
1.3 O enfoque da racionalidade prática.....	27
2. Discutindo os diferentes enfoques.....	32
3. Para além das racionalidades acadêmica, técnica e prática.....	37
 CAPITULO II	
DESAFIOS À FORMAÇÃO E À PRÁTICA PEDAGÓGICA DE FILOSOFIA.....	47
1. A Filosofia no ensino médio pós LDBen.....	48
2. Mais que uma disciplina específica.....	52
3. A didática na formação e na prática pedagógica.....	60
4. Testemunhas de sua (des) ordem interior.....	63
5. Formar, ensinar e aprender Filosofia.....	72
6. Crise do pensar: mudar os conhecimentos, mudar a formação.....	80
 PARTE II	
 CAPITULO III	
CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS E PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES QUE LECIONAM FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.....	85
1. Dados pessoais e habilitação.....	86
2. Identidade profissional.....	104
3. Escolha profissional.....	112
4. Formação continuada.....	115
5. Formação inicial: a formação didático-metodológica.....	119
 CAPITULO IV	
REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE SUA FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	125
I - FORMAÇÃO INICIAL	
1. Avaliação do desempenho dos professores.....	126
2. Condições para estudos e pesquisas durante a formação inicial.....	138

II - PRÁTICA PEDAGÓGICA	
3. Início da profissão e desenvolvimento da prática docente.....	142
4. Fatores que dificultam a prática pedagógica.....	149
5. Habilidades didático-metodológicas: aprendendo a ser professor na prática.....	155
6. Relações entre os conhecimentos de graduação e a prática pedagógica.....	165
7. Fatores que facilitam a prática pedagógica.....	166
8. Finalidades do ensino de Filosofia.....	170
9. Objetivos do ensino de Filosofia.....	174
10. Quanto à metodologia.....	176
11. O uso dos textos.....	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS.....	193
BIBLIOGRAFIAS.....	200
ANEXOS.....	204

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro/gráfico 1 -	Distribuição das ocorrências quanto à idade dos professores.....	86
Quadro/gráfico 1.1 -	Distribuição das ocorrências por sexo.....	87
Quadro/gráfico 2 -	Distribuição das ocorrências quanto à titulação.....	90
Quadro/gráfico 3 -	Distribuição das ocorrências - habilitação dos profissionais que lecionam Filosofia.....	92
Quadro/gráfico 3.1 -	Distribuição das ocorrências em relação às universidades formadoras.....	94
Quadro/gráfico 4 -	Distribuição das ocorrências quanto à forma de contrato de trabalho.....	95
Quadro/gráfico 4.1 -	Distribuição das ocorrências em relação ao tempo de serviço dos profissionais.....	97
Quadro/gráfico 5 -	Distribuição das ocorrências em relação aos cursos de pós-graduação concluídos.....	98
Quadro/gráfico 5.1 -	Distribuição das ocorrências dos professores que estão cursando pós-graduação.....	99
Quadro/gráfico 6 -	Distribuição das ocorrências em relação à carga horária de trabalho na rede pública de ensino.....	99
Quadro/gráfico 7 -	Distribuição das ocorrências em relação a outras atividades profissionais desenvolvidas.....	100
Quadro/gráfico 8 -	Distribuição das ocorrências em relação ao trabalho na rede privada de ensino.....	101
Quadro/gráfico 9 -	Distribuição das ocorrências em relação a outras disciplinas ministradas no ensino médio.....	102
Quadro/gráfico 10 -	Distribuição das ocorrências em relação a outros cursos superiores realizados.....	103
Quadro/gráfico 11 -	Distribuição das ocorrências em relação às atividades profissionais.....	104
Quadro/gráfico 12 -	Distribuição das ocorrências em relação às atividades realizadas após o curso de graduação.....	106
Quadro/gráfico 13 -	Distribuição das ocorrências em relação à escolha da profissão.....	107
Quadro/gráfico 14 -	Distribuição das ocorrências em relação ao nível de satisfação profissional.....	108
Quadro/gráfico 15 -	Distribuição das ocorrências em relação à procura por outra profissão.....	109
Quadro/gráfico 16 -	Distribuição das ocorrências em relação às aspirações profissionais quando começou a lecionar.....	111
Quadro/gráfico 17 -	Distribuição das ocorrências em relação aos motivos que os levaram a prestar vestibular para cursar Filosofia.....	113
Quadro/gráfico 18 -	Distribuição das ocorrências em relação a outras escolhas.....	114
Quadro/gráfico 19 -	Distribuição das ocorrências em relação à frequência com que lêem revistas de Filosofia.....	115
Quadro 20 -	Distribuição das ocorrências em relação às demais revistas/periódicos que os professores lêem com maior frequência.....	117

Quadro 21 -	Distribuição das ocorrências em relação aos temas mais importantes para a formação dos professores de Filosofia	118
Quadro 22 -	Distribuição das ocorrências em relação às instituições promotoras das atividades de formação.....	119
Quadro/gráfico 23 -	Distribuição das ocorrências em relação à importância da formação didático- metodológica.....	120
Quadro/gráfico 24 -	Distribuição das ocorrências em relação à condição da formação didático- metodológica.....	121
Quadro/gráfico 25 -	Distribuição das ocorrências em relação à formação didático- metodológica.....	123
Quadro 26 -	Distribuição das ocorrências em relação aos livros de Filosofia utilizados como material didático nas aulas.....	184

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico R1a -	Conhecimentos atualizados dos conteúdos.....	126
Gráfico R1b -	Relação dos conteúdos com os objetivos da disciplina.....	127
Gráfico R1c -	Indicação de bibliografias	128
Gráfico R1d -	Incentivo à participação nas aulas.....	129
Gráfico R1e -	Integração entre os alunos.....	130
Gráfico R1f -	Estudos extra-classe.....	130
Gráfico R1g -	Comentários dos resultados das avaliações.....	131
Gráfico R1h -	Clareza nos objetivos da avaliação.....	132
Gráfico R1i -	Relação da Pedagogia com as Ciências Humanas.....	133
Gráfico R1j -	Estratégias de ensino e aprendizagem.....	135
Gráfico R1k -	Uso de linguagens claras nas aulas.....	135
Gráfico R1l -	Relação entre teoria e prática na abordagem dos conteúdos.....	136
Gráfico R1m -	Participação em atividades com caráter político.....	136
Gráfico R1n -	Participação em movimentos populares.....	137
Gráfico R2a -	Bibliotecas com livros de Filosofia.....	139
Gráfico R2b -	Eventos na área de Filosofia e Ciências Humanas.....	139
Gráfico R2c -	Participação em outras atividades acadêmicas.....	140
Gráfico R2d -	Socialização das atividades.....	141
Gráfico R2e -	Pesquisas com financiamentos institucionais.....	142
Gráfico R3a -	Leitura de livros didáticos.....	143
Gráfico R3b -	Conversar com os colegas de profissão.....	145
Gráfico R3c -	Conteúdos e Métodos adquiridos na universidade.....	146
Gráfico R3d -	Orientações do Diretor(a) ou equipe pedagógica.....	146
Gráfico R3e -	Apostilas ou livros indicados na universidade.....	147
Gráfico R3f -	Orientações Curriculares da Secretaria de Educação.....	147
Gráfico R3g -	Planejamento entregue no início da profissão.....	148
Gráfico R4a -	Carências materiais dos alunos.....	150
Gráfico R4b -	Ausência de recursos materiais e didáticos.....	151
Gráfico R4c -	Preparação das aulas.....	152
Gráfico R4d -	Baixos salários.....	152
Gráfico R4e -	Inadequação da formação universitária.....	154
Gráfico R4f -	Insegurança frente aos conteúdos da disciplina.....	155
Gráfico R5a -	Cursos específicos.....	157
Gráfico R5b -	Pesquisas em livros didáticos.....	158
Gráfico R5c -	Formação que antecedeu o estágio.....	159
Gráfico R5d -	Conversas com colegas de trabalho.....	160
Gráfico R5e -	Prática da sala de aula.....	162
Gráfico R5f -	Prática de ensino/estágio.....	163
Gráfico R6a -	Conteúdos adquiridos na graduação.....	165
Gráfico R6b -	Conhecimentos teóricos <i>versus</i> realidade dos alunos.....	166
Gráfico R7a -	Interesse e participação dos alunos.....	166
Gráfico R7b -	Nível sócio-econômico dos alunos.....	167
Gráfico R7c -	Formação acadêmica.....	168
Gráfico R7d -	Interesse e dinamismo profissional.....	168
Gráfico R7e -	Domínio de conteúdos.....	169

Gráfico R7f -	Estágio em Filosofia.....	170
Gráfico R8a -	Problematizar conhecimentos, idéias e crenças.....	170
Gráfico R8b -	Exercício da crítica.....	171
Gráfico R8c -	Desenvolvimento do discurso.....	172
Gráfico R8d -	Compreender as transformações científicas e tecnológicas.....	172
Gráfico R8e -	Escolha de um número razoável de filósofos.....	173
Gráfico R9a -	Grandes temas de nossa época.....	174
Gráfico R9b -	Analogias entre os diferentes campos do conhecimento.....	175
Gráfico R9c -	Confrontar as diferentes opiniões dos filósofos.....	175
Gráfico R9d -	Conhecer o léxico filosófico.....	176
Gráfico R10a -	Temas de Filosofia.....	177
Gráfico R10b -	História da Filosofia.....	178
Gráfico R10c -	Temas da atualidade.....	178
Gráfico R11a -	Ilustração do debate.....	180
Gráfico R11b -	Fonte principal dos conteúdos.....	181
Gráfico R11c -	Leitura e pesquisa complementar.....	181
Gráfico R11d -	Leitura e discussão em grupo.....	183

LISTA DE SIGLAS

ACT - Admitido em Caráter Temporário
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BM - Banco Mundial
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CIDI - Centro Iniziativa Democrática degli Insegnanti
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPC - Centros Populares de Cultura
CRE - Coordenadoria Regional de Ensino e do Desporto
EEB - Escola de Educação Básica
EEM - Escola de Ensino Médio
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FEB - Fundação Educacional de Brusque.
FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas
IRRSAE - Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB - Movimentos de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação e Cultura
NUP - Núcleo de Publicações
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PFL - Partido da Frente Liberal
ProEN - Pró-Reitoria de Ensino
PT - Partido dos Trabalhadores
PUC-PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEAF - Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SEE - Secretaria Estadual de Educação
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto
SFI - Sociedade Filosófica Italiana
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNB - Universidade de Brasília
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIMI - Università degli Studi di Milano
UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina.
UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí
USAID - United States Agency International of Development

RESUMO

Neste trabalho, discutimos a formação e a prática pedagógica de professores que lecionam a disciplina de Filosofia nas escolas de ensino médio pertencentes à 1ª Coordenadoria Regional de Ensino (CRE), situadas no município de Florianópolis. Considerando o atual debate em torno da reintrodução da Filosofia no ensino médio como disciplina obrigatória, nos propomos a investigar como foram formados e como esses professores concebem as próprias práticas pedagógicas. Dessa forma, procuramos compreender as relações entre os conhecimentos especializados da formação inicial e os saberes da prática. Assim, esta temática perpassa as relações de sala de aula e agrega sentido à medida que mostra quem são estes professores, quais são suas motivações para a profissão, se dialogam e partilham com os colegas as experiências e práticas de ensino, o que lêem e quais objetivos e finalidades projetam para a disciplina. Em decorrência disto, analisamos os sentidos e os desafios que os professores atribuem à Filosofia durante a formação inicial e continuada, uma vez que, diante da dinâmica de especialização dos conhecimentos, muitos destes mostram-se inadequados à realidade da prática profissional.

Palavras-chave: Racionalidade; Formação inicial; Prática pedagógica; Identidade; Conhecimentos disciplinares; Interdisciplinaridade; Relação entre os saberes; Metodologias; Ensino-Aprendizagem; Ensino Médio; Filosofia; Ciências Humanas e Sociais; Educação.

ABSTRACT

In this work, we discuss the formation and the pedagogical practice of teachers who instruct the discipline of Philosophy in secondary education schools belonging to the first Regional Education Council (“CRE – Coordenadoria Regional de Educação”), located in the municipality of Florianópolis, state of Santa Catarina, Brazil. Considering the current debate about the reintroduction of Philosophy as a compulsory discipline in secondary education, we intend to investigate how those teachers were formed and how they conceive their own pedagogical practices. Thus, we seek to understand the relationships between the specialized knowledge of initial formation and the wisdoms of practice. Therefore, this theme goes beyond the school relationships and adds sense while it shows who those teachers are, which motivations to the profession they have, whether they talk and share with their colleagues the experiences and the educational practices, what they read and which aims and ends they set to the discipline. As a result of that, we analyse the meanings and the challenges those teachers attribute to Philosophy over the initial and the continued formations, since, in the face of the dynamics of specialization of knowledge, many pieces of that reveal themselves as inadequate to the reality of professional practice.

Keywords: Rationality; Initial formation; Pedagogical practice; Identity; Knowledge of course contents; Interdisciplinary relations; Relationship among the wisdoms; Methodologies; Tuition-Learning; Secondary education; Philosophy; Human and Social Sciences; Education.

INTRODUÇÃO

Pesquisar significa “olhar” para além dos fenômenos que podemos encontrar em nível imediato, tais como, nomes, datas, personagens, constituição material, etc. Neste sentido, o pesquisador deve exercer sobre as fontes um “olhar” minucioso, abrangendo os diversos aspectos do objeto em estudo. “A metáfora do olhar é ponto de partida desejável para o entendimento do fazer pesquisa. [...] Sabendo olhar a realidade educacional é possível *fitá-la, mirá-la e contemplá-la*. Assim procedendo, instrumentalizamo-nos para lidar com os problemas, os conflitos e as crises que perpassam qualquer processo educativo” (Meksenas, 2002, p. 15-6). O aprofundamento do trato com as fontes envolverá a articulação do singular e do universal. Assim,

vale lembrar a máxima de Vico [Giambattista Vico (1668-1744)] de que os homens criam sua própria história e, portanto, são capazes de compreendê-la. O papel do sujeito é o de uma reconstrução categorial que supõe o trabalho prévio da investigação das ciências empíricas e, naturalmente, a maturação histórica do objeto. Um sujeito que, para conhecer, deve realizar o trabalho crítico do pensamento, despojando-se de seus preconceitos e considerações externas ao objeto. (Moraes, 1992, p. 78)

A pesquisa histórica remete a uma série de dados empíricos – fontes primárias – como dados estatísticos, pessoas, boletins, discursos, ensaios, periódicos, fotografias, leis, etc, referentes aos vários aspectos do tema em estudo. Embora *a priori* os fatos se apresentem com “vida própria”, existência real, impõe-se que os mesmos devem ser investigados, interrogados, pois estes não se revelam espontaneamente, de modo que essa é a tarefa do pesquisador, no intuito de buscar as suas próprias vozes. Os conteúdos da história passam, portanto, a adquirir novos significados, sobretudo quando coisas ditas “passadas” se revelam como presentes, indicando, assim, relações desafiadoras para o pesquisador.

Quando ingressamos no curso de doutorado, nossa proposta de estudos era uma pesquisa sobre a constituição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), de Santa Catarina, e as relações político pedagógicas dos cursos de graduação e, em específico, as dinâmicas do curso de Filosofia na formação de professores. Seria um trabalho datado historicamente, cujo tema de pesquisa tinha por base a história de uma instituição determinada social e historicamente. Contudo, no percurso de formação acadêmica que realizamos ao longo do curso de doutorado, fomos ampliando as leituras e discussões em torno da formação de professores. Os contatos com algumas fontes de pesquisa relacionadas ao nosso tema apontaram novos aspectos e desafios em torno do tema proposto. Porém, novas perspectivas foram-se abrindo e o inevitável debate em torno da formação e da prática pedagógica dos professores de Filosofia foi aos poucos tomando forma.

Todavia, o tema continuava muito amplo e, assim, pudemos resgatar um dos aspectos que discutíamos desde o início do curso de doutorado, qual seja, a preocupação com a formação e a realidade do ensino de Filosofia no ensino médio. Este tema, aliás, embora com outro enfoque específico, foi objeto de nossa dissertação de Mestrado.¹ Nesse trabalho, entendendo a educação enquanto prática social, buscamos identificar as razões que levaram ao afastamento da disciplina de Filosofia dos currículos de ensino médio e o movimento pela sua reintrodução. Procuramos compreender o lugar que a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) ocupou neste movimento.

Hoje, porém, diante da pouca presença de trabalhos acadêmicos que discutam esses temas especificamente, podemos perceber a necessidade de pesquisar e discutirmos, tanto o ensino, quanto a formação de professores que lecionam Filosofia nas escolas de ensino médio.

¹ CARMINATI, Celso J. **O ensino de Filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução** (A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF). 1997. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis.

Imbuídos dessa proposição, re-direcionamos nossos objetivos de trabalho e, procurando conhecer como a temática da formação dos professores de Filosofia vêm sendo discutida em outros países, elaboramos um plano de trabalho para ser apresentado à CAPES e ao CNPQ com vistas a realização de um estágio *sandwich* na Università degli Studi di Milano (UNIMI), na Itália. O propósito foi o de conhecer as experiências de formação de professores daquele país e, em específico, dos professores de que lecionam Filosofia nas escolas de ensino médio. Com o projeto devidamente aprovado e autorizado pela CAPES, iniciamos naquele país as primeiras aproximações com a realidade educacional. Naturalmente, os objetivos traçados no projeto de Pesquisa, intitulado “História e políticas de formação de professores em nível universitário: um estudo comparado”, sofreu algumas alterações e isto exigiu de nossa parte uma redefinição das perguntas de pesquisa a partir daquele novo contexto social.

Diversos desafios foram aparecendo e sendo superados ao mesmo tempo. Assim, durante os primeiros meses de estudos, pudemos visitar e conhecer as instituições onde passaríamos a maior parte do tempo durante a permanência naquele país: a universidade de Milão, Minerva e Bicocca² e Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi (IRRSAE). O professor Marco Todeschini, do Departamento de Filosofia da UNIMI – Minerva nos acolheu enquanto supervisor dessa experiência e estava sempre disponível para responder as dúvidas e necessidades que surgiam, acompanhando-nos com competência até os últimos dias de estadia naquela universidade.

A pesquisa foi sendo desenvolvida sempre com o caráter de ver e rever os objetivos e procedimentos traçados. A imersão concreta, sem distanciamento da realidade educacional italiana, nos impulsionava para pesquisar e conhecer a dinâmica da formação de professores no país e, em especial, dos professores de Filosofia.

² Desde 1990 há duas universidades estatais em Milão. A primeira é também conhecida como Minerva, enquanto que a segunda chama-se Bicocca.

O cotidiano da pesquisa era sempre perpassado por fatos e eventos que muitas vezes pareciam distanciar os propósitos até então traçados. O processo da pesquisa tornou-se mais claro à medida que participávamos de cursos e seminários na universidade quando então encontramos alguns artigos publicados em periódicos e revistas sobre o tema de interesse. O convívio com estudantes de graduação, pós-graduação e professores do Departamento de Filosofia e da Faculdade de Ciências da Formação, professores das escolas infantis e professores e alunos de ensino médio, assim como com os pesquisadores do IRRSAE, ampliaram nosso horizonte de conhecimentos, propiciando, assim, compreensões e sínteses mais claras sobre o tema.

Concentramos o primeiro semestre da pesquisa no âmbito da UNIMI – Minerva e Bicocca. No segundo semestre, passamos a frequentar o IRRSAE, o Centro Iniziativa Democrática degli Insegnanti (CIDI) e algumas escolas de ensino médio. Por este caminho, pudemos compreender os esforços realizados por estas instituições no campo da formação, sobretudo da “formação continuada”.³ Se a formação inicial de professores tanto da educação infantil e elementar, quanto da educação média, são experiências sobre cujos resultados concretos não podemos fazer uma avaliação mais sistemática, dada a recente preocupação no país em torno dela, no entanto outros aspectos específicos fizeram-nos perguntar por que, no sistema universitário italiano, a formação pedagógica para os cursos de Filosofia não era uma preocupação? E, além disso, como eram formados os professores de Filosofia que lecionam nas escolas de ensino médio? Essas perguntas, porém, não foram facilmente respondidas, uma vez que a estrutura do sistema de ensino italiano ainda se baseava na reforma educacional

³ Desde a implantação da lei 341/91, além do IRRSAE e do CIDI, a formação continuada passou a ser também uma atribuição das universidades. Essa prática vem crescendo e alargando a partilha de informações e responsabilidades quanto à formação dos professores em serviço.

realizada, no ano de 1923, por Giovanni Gentile.⁴ Mas, procurando compreender esse universo, conseguimos estabelecer algumas aproximações, nem sempre claras e razoáveis, pois a ausência de pesquisas e a baixa produção acadêmica sobre o tema nos impediam de avançar nas buscas de subsídios para nossa pesquisa. Tal realidade é compreensível à medida que a formação didático-metodológica dos professores de Filosofia nunca foi uma preocupação das universidades. A exceção encontrada foi a Sociedade Filosófica Italiana (SFI), que produziu, ao longo do século XX, alguns seminários e estudos sobre o tema.

Assim, limitados por algumas circunstâncias, mas impulsionados por outras, continuamos a operar nossa pesquisa, que confrontava externamente três pólos de referência: a biblioteca do Departamento de Filosofia, a biblioteca da Faculdade de Ciências da Formação, a SFI, o IRRSAE, o CIDI e as mediações do professor Marco Todeschini. Esses três pólos possibilitaram uma reconstituição de um quadro do sistema de ensino na Itália e do debate em torno da atual realidade da formação daquele país e a relação desses profissionais com as escolas de ensino médio. Ressaltamos, porém, que os confrontos das realidades das distintas instituições eram sempre perpassados por outra discussão, muito forte e ativa nos sindicatos e associações de profissionais da educação, e que a cada dia nos remetia a novos elementos, os quais ajudavam a compreender a então estrutura daquele sistema de ensino, que havia sido iniciada a partir da reforma nº 341/91.⁵

Diante dessa realidade, avaliamos que os resultados da pesquisa não seriam suficientes para um estudo comparado, pois, como nos alerta Todeschini (1993, p. 10), “comparare consiste nell’esaminare, congiuntamente e contemporaneamente, almeno due entità (oggetti,

⁴ Giovanni Gentile foi Ministro da Educação Italiana nos anos de 1922-1925, durante o período do fascismo. A esse respeito ver: REGUZZONI, Mario. **Riforma della scuola in Itália**. Milano: Franco Angeli, 2000; RUGIU, Antônio Santoni. **Il professore nella scuola italiana**. Firenze: La Nuova Itália, 1989.

⁵ Com esta Lei iniciou-se a reorganização dos ciclos de educação superior, através da introdução do diploma universitário, conhecido como “Laurea breve” de três anos de duração. Sobre isto ver também: TODESCHINI, Marco. A difícil transição para um Sistema de Ensino Superior na Itália. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 197-221, jan/jun. 2001. O artigo foi traduzido para a língua portuguesa (Brasil) por Celso João Carminati.

fatti, persone, eventi) diverse, per cercare le analogie, oppure per rivelare tutti gli elementi di diversità e, tra quelli, i più significativi e determinanti”.

Neste sentido, embora esta experiência tenha nos ajudado a compreender a realidade educacional daquele país,⁶ optamos por uma redefinição do tema de estudo, sem pretensões comparativas, portanto.⁷ Isto levou-nos a buscar alternativas de perguntas relativas aos problemas do ensino da Filosofia e da formação dos professores que lecionam no ensino médio nas escolas brasileiras, mais especificamente, na cidade de Florianópolis.

Muitas pesquisas têm-se limitado às discussões sobre o lugar que a disciplina de Filosofia tem ocupado no ensino médio, sem focar especificamente o problema da formação dos professores que a ministram nesse nível de ensino. E, neste sentido, nossa proposição é a de que, para além da realidade do seu ensino, comecemos a discutir com maior interesse os diferentes aspectos da formação desses profissionais. Esta discussão, porém, tem encontrado certas resistências, seja em âmbito do próprio corpo docente, que muitas vezes não se dispõe a fazê-las, uma vez que isto equivale a repensar a própria formação e prática pedagógica, seja pelas dificuldades inerentes às condições de trabalho desses profissionais.

Nosso tema de pesquisa parte de uma premente necessidade de compreender como os professores de Filosofia de ensino médio avaliam a formação inicial e como concebem as próprias práticas pedagógicas nas escolas de ensino médio. Com isso, procuramos compreender melhor os aspectos relacionais entre a Filosofia, as Ciências Humanas e as Ciências da Educação, entre as Universidades e as escolas de ensino médio, entre a formação disciplinar especializada e as didáticas e metodologias de ensino. Dessa maneira, interessamos pesquisar: a) as relações entre os conhecimentos disciplinares adquiridos nos cursos de graduação (formação inicial) e a prática pedagógica nas escolas de ensino médio; b) se os

⁶ Sobre a realidade do ensino de Filosofia na Itália, elaborei um relatório final que foi encaminhado à CAPES e produzi alguns artigos para serem comunicados em eventos da área de ensino de Filosofia.

⁷ A este respeito ver também: PUIGRÓS, Adriana; BERTUSSI, Guadalupe T.; FRANCO, Maria A. Ciavatta. **Estudos comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1992.

cursos de Licenciatura em Filosofia oferecem uma carga horária suficiente das disciplinas pedagógicas; c) se a formação do professor de Filosofia é pensada de acordo com os princípios da formação para a pesquisa e para o ensino; d) como os professores de Filosofia adquirem suas habilidades didático-metodológicas; e) se os professores apresentam insegurança frente aos conteúdos da disciplina; f) se os professores estão satisfeitos com a profissão que escolheram; g) quais revistas e periódicos de Filosofia os professores lêem; h) se os professores dialogam com seus colegas sobre as próprias práticas docentes; i) se os professores de Filosofia possuem uma “identidade” profissional e, j) de que maneira a experiência prática é determinante para a sua profissão.

Procurando responder ao conjunto de indagações expostas, e partindo do pressuposto de que o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, atribuímos diversos significados a esse problema. Os pontos de partida para nossa pesquisa são as determinações sociais imediatas, carregadas de significado. Delas deve-se partir enquanto aproximações e apropriações para podermos conhecer a realidade enquanto totalidade. Porém, o desafio está em reproduzir a realidade pelo pensamento, para transformar essa experiência vivida em uma experiência sentida.

Ao construirmos os instrumentos de pesquisa, elaboramos algumas perguntas que, no confronto com o movimento do real, foram sendo reconstruídas, a partir de um amplo movimento entre as partes e o todo. Imbuídos dessa perspectiva histórica, ao nos confrontarmos com a realidade dos profissionais que lecionam no ensino médio, e com as suas determinações pessoais e sociais, procuramos estabelecer uma relação entre o concreto-abstrato-concreto, ou, como afirma Paulo Freire, ação-reflexão-ação, a fim de compreendermos as diversas determinações da realidade e dos sujeitos em questão⁸.

⁸ “Essa proposta, assentada no processo da ação-reflexão-ação, também visa a formação da consciência política. No conhecido ‘Método Paulo Freire’, inicia-se a tomada de distância do contexto concreto para uma análise crítica dos fatos, através da codificação ou representação de situações existentes dos educandos e, num segundo

Neste sentido, não podemos falar do professor ou da Filosofia no ensino médio, mas de professores e uma realidade da Filosofia que se definem histórica e socialmente. Partimos, então, de uma totalidade do ser social, para compreender as suas formas e manifestações, superando aquilo que é apenas aparente e chegando à essência, questionando o mundo das representações e da pseudo-concreticidade.⁹

Antes, porém, de iniciar a exposição das etapas pensadas para esta pesquisa, gostaríamos de nos valer de uma importante afirmação de Marx, no prefácio à “Contribuição à Crítica da Economia Política”, onde sintetiza de forma brilhante o fio condutor de seus estudos. Assim, escreve ele:

na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (Marx, 1983, p. 24)

Além disso, Marx destaca que: “assim como não se julga um indivíduo pela idéia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção” (Ibid, p. 25).

Neste sentido, o escrutínio não é peça fácil, pois aparência e essência não coincidem imediatamente. Por isso, o método de constituição entre o real e o processo de conhecê-lo são distintos. A esse respeito, é muito esclarecedora a posição de Kosik (1988), quando destaca

momento, passa-se à descodificação feita pelo diálogo educador-educandos, abrindo possibilidades à análise crítica em torno da realidade codificada” (LIBÂNEO, 2002: p. 58).

⁹ KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

que a pergunta “como se pode conhecer a realidade”, deve ser precedida por uma outra questão fundamental: “o que é a realidade?”

Nossa investigação empírica foi realizada com os(as) professores(as) que lecionam a disciplina de Filosofia no ensino médio das seguintes escolas públicas estaduais, pertencentes a 1ª Coordenadoria Regional de Ensino, situadas no município de Florianópolis: EEB Osmar Cunha, EEM João Gonçalves Pinheiro, EEM Henrique Veras, EEM Presidente Castelo Branco, EEM Prof. Acácio G. São Thiago, EEB Prof. Anísio Teixeira, EEB Intendente José Fernandes, EEB Daizy Werner Salles, EEM Antônio Paschoal Apóstolo, EEB Paulo Fontes, EEB Laura Lima, EEB Presidente Roosevelt, EEB Simão José Hess, EEB Jurema Cavalazzi, EEB Ildelfonso Linhares, EEB Aderbal Ramos da Silva, EEB Aníbal Nunes Pires, EEB Getúlio Vargas, EEB Prof. Henrique Stodieck, EEB Lauro Muller, EEB Leonor de Barros e EEB Padre Anchieta.¹⁰

Após alguns contatos prévios, e com a autorização da então Coordenadora geral da CRE,¹¹ pudemos participar de uma reunião geral de Diretores das escolas, no dia 19 de agosto de 2002. Nesta ocasião, apresentamos publicamente nossa proposta de pesquisa e entregamos aos diretores e/ou representantes das escolas os instrumentos de pesquisa para que fossem encaminhados aos professores que lecionam Filosofia naquelas instituições. Como nem todas as escolas estavam representadas naquele evento, os questionários chegaram até os professores através da CRE e por intermédio de outros profissionais.

Passados alguns dias, fomos surpreendidos por vários telefonemas de professores que haviam recebido os questionários e acenavam com muito entusiasmo à iniciativa. Pudemos

¹⁰ Responderam os questionários os seguintes professores: Marcos Antônio Costa, Cassandra Garcia Engenhert, Luiz Gonzaga Godinho, Elvis Joceni de Souza, Giovanni Alberton Ascari, Rodrigo Noceti Martins, Jair José Pereira, José Vanderlinde, José R. Meurer, Márcia Regina da Cunha, Luce Maria Oliveira da Cunha Frota, Alberto Thomal, Alex Sander da Silva, Alexandre Brasil Falcão Neto, Maria Albertina Martins, Tatiane Costa Steil, Sônia, Mário José Herbert, Evandro Oliveira de Brito, Juarez José dos Santos, Francisco Martins, Manuel José Pereira Filho, Eric Araújo Dias Coimbra, Jorge Luiz Simonetti. A todos, muito obrigado.

¹¹ Sra. Ismênia de Fátima Vieira, a quem agradeço pela atenção.

conversar pessoalmente com alguns deles sobre a pesquisa, a Filosofia no ensino médio e, principalmente, sobre as dificuldades encontradas na prática docente e a formação desses profissionais.

A coleta do material ocorreu de várias formas e por intermédio de várias pessoas. Aos poucos se formou uma rede de pessoas que se prontificaram em contactar os professores e recolher os questionários. Do universo de vinte e sete questionários aplicados, apenas três professores não os responderam. Com os questionários em mãos, após uma leitura prévia, passamos para as etapas de sistematização, categorização e análise dos mesmos. Embora não tenhamos a pretensão de abordar todos os aspectos concernentes ao universo da formação desses professores, pois esta é uma realidade que se renova a cada dia, procuraremos abordar uma parte da paisagem que se projeta diante de nossos olhos. Assim, nosso trabalho está estruturado da seguinte maneira:

No primeiro capítulo apresentamos uma revisão da literatura sobre a formação de professores. Discutimos os desafios da formação e da prática pedagógica de professores a partir do enfoque acadêmico, técnico e prático. Estes enfoques nos auxiliam a compreender as dinâmicas de formação em nível inicial nas universidades. Ao invés de seguir, utilizar e questionar modelos, como comumente são concebidos os processos de formação de professores, preferimos discutir a sua formação a partir das diferentes significações atribuídas por alguns estudiosos da comunidade acadêmica.

No segundo capítulo, discutimos os diversos desafios à realidade da formação e da prática pedagógica dos professores de Filosofia. Sabemos que o debate sobre a sua presença no ensino médio tem perpassado as últimas décadas e há um grande movimento de professores e pesquisadores envolvidos nesta discussão. Porém, nosso trabalho quer ampliar o debate, que geralmente tem sido sobre o lugar que a Filosofia ocupa no ensino médio. Assim, a partir da realidade dos professores que hoje lecionam no ensino médio, propomos estendê-lo

a outros aspectos, tais como a formação desses profissionais durante a sua graduação e as próprias práticas pedagógicas. Além disso, diante da fragmentação do ensino e da especialidade das disciplinas, faz-se necessário discutir melhor os aspectos em torno do ensinar e do aprender Filosofia.

No terceiro capítulo, utilizando a metodologia qualitativa,¹² tomando como pressuposto aquilo que Meksenas (2002: p.119) define como sendo “uma unidade social significativa”, identificamos e analisamos as características sócio-demográficas e profissionais dos professores que lecionam Filosofia nas escolas públicas estaduais localizadas no município de Florianópolis. Optamos, então por uma seleção das informações que consideramos mais relevantes para o tema da pesquisa. Neste sentido, utilizamos os questionários semi-estruturados, pois os mesmo permitem que os professores pudessem comentar as suas respostas. Ainda neste capítulo, para o levantamento do perfil dos professores, quanto aos dados pessoais, habilitação, identidade, escolha profissional e formação continuada, tabulamos e analisamos todos os questionários recebidos, tanto dos professores que são graduados em Filosofia, quanto daqueles que não o são.

No quarto capítulo, procuramos compreender e explicitar a representação dos professores sobre a formação inicial e sua prática pedagógica. Para identificar tais aspectos, utilizamos os questionários estruturados e fechados. Em cada uma das alternativas de respostas, os professores tiveram que seguir a seguinte escala: 1 (nunca), 2 (raramente), 3 (às vezes sim/não), 4 (quase sempre) e 5 (sempre) - ver instrumentos de pesquisa, no anexo 01. Diferentemente do terceiro capítulo, em que sistematizamos todos os questionários aplicados, neste, dada a especificidade das perguntas, consideramos válidos apenas os questionários respondidos por professores (dezoito) que já haviam concluído e os que ainda estavam cursando (dois) Filosofia, totalizando vinte professores.

¹² PEREIRA, Júlio C. R. **Análise de dados Qualitativos**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2002.

Convidamos você, leitor, para entrar nesta discussão conosco. Estamos abertos a sugestões, a críticas e, sobretudo ao debate, que é nosso objetivo principal neste trabalho.

CAPITULO I

FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: PARA ALÉM DAS RACIONALIDADES ACADÊMICA, TÉCNICA E PRÁTICA

“Como todo acadêmico, falei sobre os problemas da realidade escolar e idealizei soluções, no entanto, vivê-las foi um susto (no primeiro momento), pois a realidade é ainda mais complexa e a falta de recursos é maior do que nos mostra a academia”.

Tatiane Costa Steil

Professora de Filosofia no ensino médio.

CONTEXTUALIZANDO O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

1. A formação de professores: diferentes enfoques

A formação de professores voltou a ser muito discutida a partir do final da década de 1970, a qual, todos sabemos, foi marcada por políticas autoritárias neste país. No período em questão, as principais diretrizes educacionais tiveram uma orientação pedagógica inspirada na assessoria norte-americana, através dos acordos MEC-USAID¹³, “centrados nas idéias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada Pedagogia Tecnicista” (Saviani, 1994, p. 114).

No âmbito da formação inicial, também os conteúdos de ensino se centralizavam em uma determinada concepção de planejamento, cujos princípios indicavam a imediata aplicação no processo ensino-aprendizagem.¹⁴ E o professor, por sua vez, deveria ser um executor das técnicas aprendidas. Desta forma, diante dos desafios decorrentes da concepção tecnicista de educação, novas demandas se impuseram sobre os professores. Os modelos teóricos adotados, porém, foram muito questionados, uma vez que não respondiam mais às necessidades postas pela realidade, em todos os níveis de ensino.

O caráter técnico na formação inicial dos professores teve como pressuposto a realização do treinamento de habilidades específicas para o ensino. Assim, o planejamento e o controle das ações docentes passaram a ser utilizados como importantes instrumentos do modelo de uma racionalidade técnica, que se baseia na ideologia tecnocrática de que a escola

¹³ Ministério da Educação e Cultura – United States Agency International of Development.

¹⁴ Sobre Planejamento e Currículo, ver: TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1979; MENDES, Durmeval T. (Coord). **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

só se tornaria eficaz se adotasse o modelo empresarial de gestão.¹⁵ Contudo, vale ressaltar que, mesmo durante o predomínio das concepções tecnicistas e instrumentais para a área da educação, desencadeou-se igualmente um processo de crítica.

Ao mesmo tempo em que, nessa década, a Pedagogia assumida pelo governo buscou imprimir esse caráter à educação, ela foi sendo alvo de todo um processo de crítica. Segundo Saviani (1994), “boa parte dos educadores não aceita a educação oficial e busca articular as críticas ao regime militar, autoritário e tecnocrático, e à sua proposta educacional”.

A partir da década de 1980, os problemas da formação de professores passaram a ser relacionados com as dificuldades da educação brasileira em geral. Junto a isso, passou a ser discutido também o papel social da escola. Sobre o professor impuseram-se novos desafios que, desta vez, passaram a estar voltados para outras preocupações, outras temáticas, que não apenas a sua ação pedagógica. A exigência era que os professores tivessem um maior compromisso de transformação da realidade social e dos próprios alunos. A prática pedagógica deveria estar associada a uma prática social global e portadora de um caráter político e transformador. E, nesse sentido, o perfil crítico do educador se definia pelo seu compromisso com as classes populares.¹⁶

A formação dos professores tomou novo sentido e passou a ser discutida com maior ênfase no período. Porém, dadas a organização e exigências de diversos segmentos da sociedade, aos poucos o substantivo professor perdeu sua centralidade. Pereira (2000) afirma que na literatura especializada a insistência na utilização da palavra educador, ao invés de

¹⁵ Ver a respeito: ARANHA, Maria L. de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1998; POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

¹⁶ Vale lembrar que, já na década dos anos de 1960, havia ocorrido intensas mobilizações no âmbito da sociedade civil contra a grave crise social que o país atravessava. O movimento operário, as Ligas Camponesas, os sindicatos rurais, a Igreja Católica, através da Teologia da Libertação, os movimentos de alfabetização, etc. foram protagonistas desse movimento de cultura popular que se organizou na sociedade civil brasileira. Para saber mais, ler dentre outros: CUNHA, Luiz A. & GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987; CUNHA, Luiz A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

professor, muitos autores confirmam essa insatisfação, quase unânime, com o profissional formado até o momento. Assim, a

figura do *educador* dos anos 80 surge, então, em oposição ao especialista de conteúdos, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem, ou ao técnico da educação dos anos 70. Dessa forma, pretendia-se que os educadores estivessem cada vez menos preocupados com a modernização de seus métodos de ensino e com o uso de recursos metodológicos e, cada vez mais, percebessem seu papel como de um agente sócio-político. (Pereira, 2000, p. 28)¹⁷

Porém, ainda segundo Pereira (2000, p. 31), a tese da formação política do educador não se manteve intocável por muito tempo, uma vez que alguns educadores recolocaram em cena o caráter técnico da formação do professor. As teses de Guiomar Namó de Mello (1982)¹⁸ e Paulo Nosella (1983),¹⁹ ambas orientadas por Dermeval Saviani, contrapunham-se nesse debate. A primeira destacava a relevância da competência técnica como condição para o compromisso político. A segunda apresentava como fundamento que a técnica em si já deveria conter e estabelecer um compromisso político. Contudo, a polêmica continuou presente. Além disso, desde os anos de 1980, o quadro conjuntural político em nível nacional e internacional vinha influenciando uma inflexão no discurso e na prática política de intelectuais, professores, sindicalistas e lideranças de movimentos sociais, com conseqüências preocupantes para a esfera social pública, incluindo aí a área da educação.²⁰

¹⁷ Para indicar as práticas pedagógicas fora da escola, os Movimentos de Educação de Base (MEB), da Igreja Católica, os Centros Populares de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), iniciaram o uso, já na década de 1960, do termo “educador” ao invés de “professor”.

¹⁸ A tese foi publicada no ano de 1982 com o título: “**Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**”.

¹⁹ Ver: NOSELLA, Paulo. **Compromisso político como horizonte da competência técnica**. Educação e Sociedade, nº 14, pp 91-97, São Paulo, 1983.

²⁰ Na área da economia, este período passou a ser denominado como a década “perdida”, dada a realidade social descortinada. Um outro Brasil, mais complexo e contraditório, se fazia visto: o da violência urbana, o dos altos índices de exclusão e o da tradição autoritária.

Na década de 1990, as mudanças no cenário nacional e internacional²¹ influenciaram o pensamento educacional e, especificamente, o debate em torno das políticas e reformas da formação de professores. No período, novos estudos e pesquisas foram sendo construídos no cenário educativo, em específico no âmbito da formação do professor. No Brasil, “desde a metade da década de 1990, sobretudo a partir de dezembro de 1996, com o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional por meio da LDB nº 9.394/96 (LDB), a área da formação de professores passou a configurar-se como um dos temas polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar a essa lei” (Scheibe, 2002, p. 53-4).²² Embora somente na última década do século XX esse debate tenha sido levado a exaustão, as propostas para a área da formação de professores têm assumido uma configuração diferenciada, ora compreendidas enquanto um caráter técnico, ora enquanto um caráter acadêmico e, mais recentemente, com feições e especificações mais práticas. Garcia (1999:30) alerta-nos que “as concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações. Assim podemos observar numerosas, e por vezes contraditórias imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflecte, etc.”.²³

E, além disso, de acordo com Garcia (1999), gostaríamos de esclarecer que,

nenhuma das orientações ou perspectivas e [enfoques] explica e compreende na sua totalidade a complexidade da formação de professores. É necessário prestar atenção às palavras de Feiman-Nemser, quando afirma que *‘cada orientação sublinha diferentes aspectos que devem ser considerados, mas nenhuma oferece um modelo completo para orientar o desenvolvimento de um programa’*. (Garcia, 1999, p. 32) – grifos do autor.

²¹ Ver, dentre outros: PAIVA, Vanilda & WARDE, Mirian J. Anos 90: O ensino Superior na América Latina. In: PAIVA, Vanilda & WARDE, Mirian J. **Dilemas do ensino superior na América Latina**. São Paulo: Papirus, 1994. GENTILI, Pablo. **A falsificação do Consenso**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

²² Ver também: ANFOPE. Documento Final – X Encontro Nacional - Brasília. 2000. Florianópolis, 2000 – 2002.

²³ GARCIA (1999), destaca que há três concepções distintas de professor: 1) professor como uma pessoa real, 2) professor como um sujeito com destrezas e, 3) o professor como um profissional que toma decisões.

Dessa forma, atentos aos diversos alertas sobre as dificuldades no trato com a temática, procuramos discutir a formação de professores a partir de alguns enfoques que consideramos relevantes para a definição de uma base teórico-metodológica de nosso trabalho. Neste capítulo, recorreremos às análises realizadas por Pérez Gómez (1995, 2000, 2001), que contribui para que possamos analisar as características e peculiaridades que definem tanto a formação quanto a prática pedagógica de professores e assim compreendermos um pouco melhor os limites e os dilemas do processo ensino-aprendizagem.²⁴

1.1 O enfoque da racionalidade acadêmica

Discutiremos aqui as relações decorrentes da estrutura acadêmica relativa à formação de professores e o ensino. Foge do nosso intuito apresentar uma discussão ampla e profunda da presença desse modelo em todo o sistema de ensino em geral

Atualmente há um risco de a universidade realizar com a cultura e a ciência aquilo que as empresas realizam com o trabalho. Há, nesta direção, uma lógica de fragmentação e fragilização da participação, além da especialização dos conhecimentos, que cada vez mais se fecham em si. Os saberes em geral vêm sendo constituídos por relações separadas, que os impedem de compreender o todo. Existe uma inteligência que ainda separa e fragmenta a realidade e as respostas se tornam ainda mais difíceis.

Tal inteligência é a demonstração de uma racionalidade que vem impulsionando os processos e dinâmicas, tanto no ensino quanto na pesquisa. Neste sentido, este enfoque tem estado mais presente nas práticas de ensino de cursos universitários, mas também nos demais níveis de ensino. Neles, o ensino é compreendido como transmissão dos conhecimentos

²⁴ Ver também: GARCIA, Carlos M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

universalmente acumulados, aqueles considerados mais importantes e sistematizados ao longo da tradição cultural ocidental, sobretudo européia. O repasse dos conteúdos acumulados, aqueles considerados válidos e imprescindíveis à formação do homem culto e polido, encontra-se circunscrito às disciplinas que compõem a cultura. Neste sentido, “o docente é concebido como um especialista nas diferentes disciplinas que compõem a cultura, e sua formação estava vinculada estritamente ao domínio dessas disciplinas, cujos conteúdos deve transmitir” (Pérez Gómez, 2001, p. 354). Os conhecimentos especializados, transmitidos através das disciplinas, não surgem das práticas docentes, mas são produzidos externamente à experiência prática do professor e são aplicados através de técnicas que obedecem a estrutura lógica das mesmas.

Para ser capaz de realizar com êxito a tarefa de ensino e aprendizagem, neste enfoque o professor é formado para ser um especialista numa área específica, ou em distintos ramos do conhecimento acadêmico. Sendo assim, almeja-se que ele possua conhecimentos sempre melhores, a fim de melhor desenvolver sua função de transmissão dos conteúdos. O fundamental é que seja portador de conhecimentos e respeite a ordenação seqüencial e interna da estrutura epistemológica das disciplinas com que trabalha. Assim, este profissional deve acreditar nos conhecimentos que possui e que isto lhe garante a transmissão dos conteúdos. Os seus conhecimentos são resultantes da acumulação da produção da ciência e da cultura acadêmica em geral. Há muito que se discutir em torno das questões que envolvem o “como”, o “porquê” e a “quem” ensinar. “A competência do professor/a reside na posse dos conhecimentos disciplinares requeridos e na capacidade para explicar com clareza e ordens conteúdos, bem como na avaliação, com rigor, da aquisição destes por parte dos alunos/as” (Ibid., p. 355).

O enfoque acadêmico é também herdeiro da tradição pedagógica sistematizada pelos jesuítas. As regras de obediência passiva dos alunos e a autoridade centrada no professor

respondem por um método criado em uma determinada época histórica. Este modelo de ensino ainda difundido entre nós tem sua origem nas “reformas da universidade de Paris, no ano de 1452” (Mesnard, 1992, p. 56). Assim, como herança da tradição jesuítica, esta visão acadêmica se aplica a alunos e professores de universidades e muitas escolas brasileiras. O modelo de estudos jesuítico se fundava na *Ratio studiorum*²⁵. Os seus métodos e regras definem que é o professor quem coloca o aluno em contato com as aquisições científicas e culturais da humanidade, seja na Literatura, na Gramática, na Filosofia e nas Ciências Físicas e Matemáticas. Os conhecimentos são repassados aos alunos através do modelo de disciplinas.

No enfoque acadêmico, Pérez Gómez (2000) identifica duas dimensões: uma enciclopédica e a outra compreensiva. Em relação à enciclopédica, o professor tem como objetivos e compromissos possibilitar aos alunos os diversos conteúdos e os caminhos metodológicos necessários à transmissão e produção do conhecimento. Nela, “confunde-se o docente com o especialista nas diferentes disciplinas, não se distingue com clareza entre o “saber” e “saber ensinar”, dando-se pouca importância à formação didática da própria disciplina quanto à formação pedagógica do docente” (Pérez Gómez, 2000, p. 354). Além disso, esta dimensão fundamenta-se na estrutura epistemológica específica de cada disciplina e é resultante das investigações históricas e da ciência. Por isto, o professor deve ser um conhecedor, deve dominar os conteúdos e as regras inerentes a cada área do conhecimento. Em relação à dimensão compreensiva, ele é tido como um intelectual, pois deve demonstrar interesse e criatividade para que seus alunos aprendam. Para isso, deve conhecer a estrutura organizacional da disciplina e dominar técnicas didáticas eficazes para a construção do conhecimento.

²⁵ Publicado, em 1599, pelo padre Aquaviva, este é um cuidadoso documento com regras práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos, dirigido a toda a hierarquia eclesástica, desde o provincial, o reitor, o prefeito de estudos, o professor e o aluno. Ver: CHÂTEAU, Jean. **Los Grandes Pedagogos**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

Mesmo percebendo relações entre elas, o/a

professor/a não pode ser visto como uma enciclopédia mas como um intelectual que compreende logicamente a estrutura da matéria e que entende de forma histórica e evolutiva os processos e vicissitudes de sua formação como disciplina desenvolvida por uma comunidade acadêmica. Como no ensino se busca o desenvolvimento da compreensão no aluno/a, não se pode apresentar o conteúdo das diferentes disciplinas como corpos estáticos de princípios e fatos interconectados. É o professor/a que deve ter um conhecimento criativo dos princípios e dos fatos de sua disciplina, assim como dos procedimentos metodológicos em sua produção. (Pérez Gómez, 2000, p. 355)

Contudo, se a formação do professor se baseia apenas na aquisição dos conhecimentos disciplinares produzidos pela ciência, conforme o enfoque acadêmico, neste caso, “não se dá demasiada importância ao conhecimento pedagógico que não esteja relacionado com as disciplinas ou seu modo de transmissão e apresentação, nem ao conhecimento que se deriva da experiência prática como docente” (Ibid.). A crítica fundamental deste autor é que, dentro desse enfoque confunde-se o docente com o especialista nas diferentes disciplinas, não se distinguindo, com clareza, o saber e o saber ensinar, dando pouca importância tanto à formação didática da própria disciplina, quanto à formação pedagógica do docente.

1.2 O enfoque da racionalidade técnica

A racionalidade técnica tem suas raízes na tradição positivista. Nesta tradição, “a primazia do *contexto de justificação* sobre o *contexto de descoberta* forçou a investigação prática a ajustar-se aos padrões que validam *a priori* o conhecimento científico ou as suas aplicações tecnológicas” (Pérez Gómez, 1995, p. 101). Ela tem sido predominante na cultura escolar do último século e suas influências têm sido visíveis no âmbito da estrutura organizacional da escola, no ensino e na pesquisa. Por ela somos praticamente educados, tanto no âmbito da formação escolar e acadêmica, quanto política e culturalmente. Conforme

Gimeno Sacristan (1998, p. 37), “o domínio acadêmico do positivismo e sua projeção nas tradições do condutismo, primeiro, e do cognitivismo, depois, varreram toda a tradição de entendimento das formas e o papel do impulso afetivo na explicação das práticas sociais como a educação”.

Muitos professores, tanto aqueles formados em nível médio nos cursos de magistério, como os formados nas licenciaturas e bacharelados das universidades brasileiras, desde as décadas de 1970 e 1980, têm sido formados sob a predominância desse enfoque. Naturalmente, temos que considerar que houve também, no período, um significativo avanço do “movimentos de educação popular”, que propiciou um revigoramento da educação, cuja contribuição levou à formação de uma consciência crítica de alunos e professores. Esta realidade se concretizou nas contestações à escola capitalista, como agente reproduzidor de suas relações sociais autoritárias.²⁶

A estrutura curricular de muitos desses cursos, após a reforma universitária de 1968, passou a centrar-se em uma matriz epistemológica que apresenta proposições voltadas à solução de problemas pedagógicos, cujos princípios levam à aplicação linear de técnicas e teorias científicas.

Segundo esta concepção, o professor é compreendido como um técnico, “que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboram, ou seja, ele não necessita chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas e dinâmicas de intervenção técnicas que se derivam daquele” (Pérez Gómez, 2000, p.357). Isto, por sua vez, faz com que a prática pedagógica do professor esteja submetida aos conceitos e teorias produzidas pela ciência.

²⁶ Ver: CUNHA, Luiz A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991; LIBÂNEO, José C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1984.

A partir desta lógica, observa-se também que a ação do professor se encontra subordinada a um grupo de especialistas que, em âmbito estrutural, elaboram as diretrizes e princípios curriculares que os professores devem aprender e aplicar nas aulas. De um lado, essas teorias científicas especializadas podem conduzir a uma prática com resultados eficazes e, de outro, podem levar os profissionais a uma condição de isolamento, devido a uma dicotomia entre os profissionais do ensino em geral e os especialistas que elaboram os conteúdos. Além disso, outro aspecto importante do enfoque técnico da formação de professores se centra nas competências.²⁷ Cabe ressaltar que a organização da estrutura curricular do ensino médio brasileiro se baseia nas seguintes áreas: a) linguagens, códigos e suas tecnologias, b) ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e c) ciências humanas e suas tecnologias.²⁸ Tendo como pressuposto essas áreas, os novos parâmetros curriculares almejam um novo ensino que tenha por base um conjunto de competências e habilidades a serem construídas pelos educandos ao longo do percurso escolar. Contudo, se o modelo de competências encontra-se ligado a uma matriz de pensamento, cuja racionalidade é tecnológica, isto já é um indicativo do caráter contraditório e ambíguo que as novas diretrizes educacionais apontam para o ensino médio.²⁹

Para ampliar nossa compreensão sobre este enfoque na formação de professores, Pérez Gómez (2000) distingue duas correntes com diferentes matrizes para a formação. A primeira se baseia em um “modelo de treinamento”, que propõe ao professor uma formação voltada para a aquisição de técnicas, concebidas como “habilidades de intervenção, as quais são consideradas suficientes para produzir na prática os resultados eficazes almejados”. A segunda é o “modelo de tomada de decisões”, enfatizando que as descobertas das

²⁷ “Short apresenta quatro diferentes acepções do conceito de competência: como conduta, como domínio de conhecimento ou destreza, como nível ou grau de capacidade considerada suficiente, e como a qualidade, em geral de uma pessoa” (Garcia, 1999, p. 35).

²⁸ BRASIL. Semtec. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. MEC/SEMTEC, 1999.

²⁹ Retomaremos essa discussão no II capítulo.

investigações e das pesquisas não devem ser simplesmente transmitidas livremente em formas de habilidades, mas transformam-se em princípios e procedimentos que os professores utilizarão ao resolver problemas em sua vida cotidiana na aula.

A formação do professor, segundo Pérez Gómez (1995, 2000, 2001), tem-se baseado no paradigma processo-produto, a partir de uma concepção epistemológica conhecida como racionalidade técnica instrumental.³⁰ Esta abrange, normalmente, dois componentes: o científico-instrumental, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar, e o psicopedagógico, que permite aprender como atuar eficazmente na sala de aula.

No componente psicopedagógico, é preciso distinguir duas fases principais: na primeira, adquire-se o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem normas e regras para sua aplicação racional; na segunda, tem lugar a aplicação na prática real, ou simulação de tais normas e regras, de modo a que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz.

Ainda de acordo com Pérez Gómez (2000, p. 358), “a concepção dos processos de ensino como mera intervenção tecnológica, a investigação sobre o ensino dentro do paradigma processo-produto, a concepção do professor/a como técnico e a formação do docente dentro do modelo de treinamento baseado nas competências são eloqüentes indicadores da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica”.

Segundo o autor, neste modelo de racionalidade técnica, o professor é apenas visto como alguém que, enquanto especialista, aplica na sua prática pedagógica as regras provenientes de um conhecimento científico, previamente determinado e definido, e também das regras específicas da Pedagogia, condizentes com as regras da Didática. As disciplinas científicas e pedagógicas fornecerão as bases para o pensamento e sua ação docente. Contudo,

³⁰ Para aprofundar esta discussão, ler também: HABERMAS, Juergen. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1988 e **Discurso Filosófico da Modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

ele é fortemente questionado, pois parece haver um certo consenso que os cursos de formação inicial de professores tem-se mostrado inadequados à prática profissional.

Supomos que haja uma sub-valorização das dimensões ética e política tanto na formação quanto na pesquisa, pois se verifica nos processos de formação docente, inclusive no que se refere ao estabelecimento de metas e objetivos, o predomínio dos aspectos técnicos da educação, cuja ênfase está na instrução e no treinamento. Como afirma Habermas,

a racionalidade tecnológica reduz a actividade prática à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, esquecendo o carácter moral e político da definição dos fins em qualquer acção profissional que pretende resolver problemas humanos. A redução da racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental, obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção. (Pérez Gómez, 1995, p. 97)

As técnicas enquanto instrumentos e tecnologias de ensino, ou didáticas especiais, têm ao mesmo tempo reduzido os processos de formação,³¹ em detrimento da integração pedagógica do processo de desenvolvimento da personalidade do aluno. Muitas escolas continuam a desenvolver mais as funções tradicionais do ensinar, sem se preocupar com a transformação do saber elaborado em saber ensinado. Este desafio metodológico tem exigido uma transformação do modo tradicional de ensinar dos professores, pois se baseia na transmissão dos conteúdos áridos das disciplinas.

Se os processos e as dinâmicas de formação dos professores, têm sido marcados por um vazio metodológico que tem levado a ações improvisadas e superficiais, propiciando que as atividades pedagógicas se guiem por aspectos técnicos e instrumentais dos conteúdos, o desafio é, então, discutir quais metodologias e conhecimentos e saberes sistematizados são mais relevantes para a formação dos alunos.

³¹ Ver: MASSA, Ricardo. **Cambiare la Scuola**. Educare o istruire? Roma/Bari: Laterza, 1999.

Há, nesse sentido, uma racionalidade que impulsiona o desenvolvimento das competências para o ensino a partir dos conhecimentos científicos básicos aplicados, levando muitas vezes a um tipo de conhecimento de menor importância.

Nessas condições, a atividade profissional é dirigida para a solução de problemas, através da aplicação de teorias e técnicas científicas. Os professores, na sua maioria, ficam impedidos de participar mais efetivamente dessa dinâmica e na gestão da educação, visto que, embora expressem seus anseios, suas angústias e necessidades, as mesmas não são suficientemente ouvidas e respeitadas. Inclusive, a gestão democrática das instituições formadoras continua sendo ainda uma reivindicação dos movimentos de professores,³² pois “os limites e lacunas da racionalidade técnica são muito profundos e representativos. A realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual. A tecnologia educativa não pode continuar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: *complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores*” (Pérez Gómez, 1995, p. 99) – grifos do autor.

Além disso, é enfática a sua posição quanto aos limites dessa racionalidade que conduz muitos processos formativos. Para ele,

há duas razões fundamentais que impedem a racionalidade técnica ou instrumental de representar, por si só, uma relação geral para os problemas educativos: em primeiro lugar, porque qualquer situação de ensino, quer seja no âmbito da estrutura das tarefas acadêmicas ou no âmbito da estrutura de participação social, é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios; [...] em segundo lugar, porque não existe uma teoria científica única e objetiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas. (Pérez Gómez, 1995, p. 100)

³² Para aprofundar o debate sobre a Gestão Democrática, ver: PARO, Vitor H. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 1997 e OLIVEIRA, Dalila A. **Gestão Democrática na Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

Desvencilhar-se dessa racionalidade técnica e instrumental significa garantir a sobrevivência e a valorização das instituições formadoras. Porém, é necessário, entre outras coisas, fugir do desprezo às teorias críticas e à reflexão filosófica, suplantando o princípio da valorização do conhecimento estático, eminentemente prático, do vazio metodológico que reduz a prática pedagógica a uma atividade meramente instrumental.

1.3 O enfoque da racionalidade prática

As políticas de formação dos professores têm por base uma racionalidade que chamamos de acadêmica e técnica-instrumental, as quais influenciam na construção do pensamento e na ação dos professores. Todavia, têm sido cada vez mais freqüentes as críticas a sua consolidação por um outro enfoque que vem sendo conhecido como “racionalidade prática”, como bem demonstram Zeichner (1995),³³ Stenhouse (1975) e Eisner (1980).³⁴ Neste enfoque da racionalidade prática, o conceito predominante é aquele que compreende o professor como um artesão, ou um artista, pois é na sua experiência enquanto docente que ele deve ser capaz de demonstrar toda a sua criatividade para ser capaz de resolver os problemas e conflitos que se apresentam em sala de aula.

Além dos autores acima citados, Pérez Gómez (1998) enfatiza que é obrigatório reconhecer em Dewey³⁵ uma das primeiras e mais significativas contribuições de que os

³³ ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. Ver também: ZEICHNER, Ken. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez de 1998, n. 9.

³⁴ Ver PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 102.

³⁵ O filósofo John Dewey (1859-1952) tornou-se um dos maiores pedagogos norte-americanos e contribuiu para a elucidação dos princípios da *escola nova*. Para Dewey, o conhecimento é uma atividade que não tem fim em si mesmo, mas está voltado para a experiência. “Dewey es ‘tecnicamente’ un filósofo empirista, aun cuando, de hecho, el curso de sus razonamientos esté edificado muchas veces al hilo de una dialéctica. En todo caso, la filosofía por él postulada es una filosofía que renuncia a todo absoluto, que procura averiguar en cada proceso la múltiple trama de relaciones entre los medios y los fines de que está compuesto, y que no se limita considerar el

conhecimentos advêm de atividades práticas, com seu famoso princípio pedagógico de aprender mediante a ação (*learning by doing*) e uma não menos influente proposta de formar um professor/a reflexivo que combine as capacidades de busca e investigação com as atitudes de abertura mental, responsabilidade e honestidade. Destaca também que Schwab³⁶ aparece como o segundo grande ápice deste movimento que se distancia progressivamente das restrições da racionalidade técnica. E, por último, é significativa a contribuição de Fenstermacher,³⁷ pois destaca que a atuação do professor apóia-se em conhecimentos práticos adquiridos pela experiência cotidiana. O professor deve se sentir livre para integrar a perspectiva do investigador com sua própria sabedoria prática, com seu conhecimento prévio, com sua compreensão contextual.

Mas, segundo Pérez Gómez (2000, p. 368), os trabalhos de Schön (1983, 1987)³⁸ devem ser reconhecidos, na medida em que vêm sendo apresentados enquanto inovação nessa área de formação, por suas críticas ao modelo predominante de entender o conhecimento profissional do professor e não contemplar os diversos aspectos artísticos e artesanais de sua atividade. Para Pérez Gómez, Schön explora as peculiaridades do pensamento prático do profissional, o pensamento que este ativa quando enfrenta os problemas complexos da prática. Assim, ele propõe um diálogo reflexivo com a situação problemática da prática, pois emerge dela um conhecimento tácito, onde, diante das diversas situações, o professor ativa seus

instrumentalismo pragmatista como simple método, como aún pretendia James”. (FERRATER MORA, 1990, p. 787)

³⁶ “Apoiando-se na conhecida distinção aristotélica entre discurso técnico e discurso prático, Schwab defende decididamente que o ensino é mais uma atividade prática do que uma atividade técnica” (*Apud* PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 356).

³⁷ Este autor destaca que “quando o conhecimento, as habilidades e a compreensão se apresentam com a intenção clara e primeira de mudar a ação (...), a aquisição positiva está estreitamente relacionada com o grau com que permitimos que os alunos/as tomem posse do novo material, o impregnem com significados pessoais, sociais e contextuais e o orientem com os objetivos e aspirações que têm para seu próprio trabalho” (*Apud* PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 367).

³⁸ O autor faz referência aos livros de Donald Schön - **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. New York: Basic Books, 1983 e **Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. Ver também: SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

recursos intelectuais, tais como crenças, teorias, técnicas, dados, etc, para diagnosticar as situações e elaborar as estratégias para o curso dos acontecimentos.

Para melhor explicar a racionalidade que emerge da atividade prática, Schön apresenta três conceitos centrais, que são o “conhecimento na ação”,³⁹ que se manifesta no “*saber fazer*”; a “reflexão na ou durante a ação”,⁴⁰ como sendo um dos aspectos fundamentais na dinâmica de aprendizagem significativa; e a reflexão “sobre a ação e sobre a reflexão na ação”,⁴¹ pois permite que o professor reconstrua sua experiência a partir da reflexão (Ibid., p. 369).

Além da formação acadêmica, através do processo de socialização e aprendizagem cooperativa, o professor poderá adquirir os saberes necessários à sua intervenção na prática pedagógica. Nesse contexto, de acordo com Pérez Gómez (2000), a formação do professor/a se baseará prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática.

Vale destacar que existem duas correntes bem distintas, decorrentes do enfoque prático, e que são apresentadas pelo autor:

1) A primeira diz respeito ao aspecto tradicional. Nela, o conhecimento foi sendo acumulado ao longo dos anos, originando um saber profissional que vem sendo transmitido de geração em geração. Esse conhecimento cultural é transmitido como na relação mestre-aprendiz. Porém, “esse conhecimento profissional, acumulado ao longo de décadas e séculos,

³⁹ Este se manifesta no saber fazer, num diálogo contínuo com as situações problemáticas concretas. “O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão quando foi integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas nos esquemas de pensamento mais genéricos que o indivíduo ativa ao interpretar a realidade concreta em que vive e sobre a qual atua, e quando organiza sua própria experiência”. (Pérez Gómez, 2000, p. 369)

⁴⁰ “Mas não há apenas um conhecimento implícito na atividade prática. Também é fácil reconhecer como na vida cotidiana freqüentemente pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo que agimos. Schön denomina este componente do pensamento prático *reflexão na ou durante a ação* [...]. Sobre o conhecimento de primeira ordem que se aloja e orienta toda a atividade prática se superpõe um conhecimento de segunda ordem, um processo de diálogo com a situação problemática e sobre a interação particular que supõe a intervenção nela”. (Pérez Gómez, 2000, p. 370)

⁴¹ “Pode ser considerada como a análise que realiza o ser humano *a posteriori* sobre as características e processos de sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar as pegadas que na memória correspondem à intervenção passada. [...] A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional”. (Pérez Gómez, 2000, p. 371)

saturado de senso comum, destilado na prática, encontra-se inevitavelmente impregnado dos vícios e obstáculos do saber de opinião, induzidos e formados pelas pressões explícitas ou tácitas da cultura e ideologia dominantes” (Ibid., p. 364).

Desperta-nos muita curiosidade como ocorre o processo de aquisição do conhecimento profissional e as definições que têm sido feitas sobre o comportamento dos professores no início de carreira e o exercício posterior da profissão. Em relação a isto,

é curioso comprovar como vai se modificando de forma acelerada o pensamento pedagógico dos professores/as novatos no sentido que determina a influência dos colegas, a rotina da escola ou as exigências da ideologia dominante sobre o ensino e a educação [...] o pensamento pedagógico dos professores/as novatos enriquecido teoricamente nos anos de formação acadêmica, deteriora-se, simplifica-se e empobrece-se, como conseqüência dos processos de socialização que acontecem nos primeiros anos de vivência institucional. A força do ambiente, a inércia dos comportamentos dos grupos de docentes e estudantes e da própria instituição, a pressão das expectativas sociais e familiares, vão minando os interesses, as crenças e as atitudes dos docentes novatos, acomodando-os sem debate nem deliberação reflexiva, aos ritmos habituais do conjunto social que forma a escola. (Pérez Gómez, 2000, p. 364)

2) A outra corrente desse enfoque diz respeito à reflexão sobre a prática. Distintamente da corrente tradicional, a “reflexão sobre a prática” parte do princípio de analisar o que de fato fazem os professores nas situações diversas, desde o enfrentamento de pequenos problemas até aqueles mais complexos das atividades pedagógicas. Neste sentido, se torna fundamental “compreender como utilizam o conhecimento científico e sua capacidade intelectual, como enfrentam situações incertas e desconhecidas, como elaboram ou modificam rotinas, experimentam hipóteses de trabalho, utilizam técnicas, instrumentos e materiais conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos, tarefas e recursos” (Ibid, p. 365).

Além disso, de acordo com Pérez Gómez esta corrente enfatiza que o professor enfrenta problemas distintos, de natureza prioritariamente prática, problemas às vezes complexos, os quais não podem ser simplesmente resolvidos mediante a aplicação de

técnicas, pois são sempre oriundos de características situacionais do próprio contexto e da própria história do grupo social a que pertence.

Todavia, se o professor concluir que a prática e a experiência dela derivada forem suficientes para um bom desempenho de seu papel enquanto formador, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, sem elaborar reflexivamente e teoricamente esta sua experiência, o processo de socialização e aprendizagem com seus colegas de trabalho poderá facilmente reproduzir, tanto em seu pensamento quanto em sua ação, “os vícios, os preconceitos, os mitos e os obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica, sob a pressão onipresente da cultura pedagógica dominante e das exigências que a instituição escolar impõe” (Ibid.).

Portanto, mesmo com algumas pequenas diferenças dos fundamentos entre os autores que defendem a racionalidade prática, o lugar comum do discurso passa a ser a necessidade de superar a relação mecânica entre o conhecimento acadêmico e científico e sua aplicação linear aos alunos, tanto nos cursos das universidades, quanto nos diferentes níveis da educação básica. Isto significa que se deve compreender as dimensões sociais das práticas dos professores e dos recursos intelectuais e profissionais mobilizados para a solução dos problemas da vida escolar. Neste sentido, o profissional é compreendido enquanto “um artesão nos modos de transmissão de controle da vida da sala de aula e das formas de avaliação” (Pérez Gómez, 2001, p. 185).

Porém, a resolução dos problemas dessa realidade não é tarefa fácil, uma vez que na sua prática docente, o professor enfrenta problemas muito complexos, advindos do contexto social onde estão inseridos os alunos. Estes problemas geralmente determinam alguns comportamentos que interferem nos processos de aprendizagem. Um dos desafios para o professor é o de mobilizar saberes e conhecimentos necessários à solução dos problemas que se originam na prática pedagógica. Pérez Gómez (1995) salienta que,

a vida quotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria acção. Sob a pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor activa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos. Ainda que possam ser explicitados e consciencializados mediante um exercício de meta-análise, a maioria dos recursos intelectuais que se activam na acção são de carácter tácito e implícito. (Pérez Gómez, 1995, p. 102)

Assim, todo conhecimento que se manifesta na acção é fruto das experiências, dos processos de formação e reflexão anteriores. É, ainda, portador de dinâmicas novas, cuja situação histórica exige diálogo e capacidade de resolução dos problemas. Segundo Pérez Gómez (1995), mesmo com todas as dificuldades e limitações, a *reflexão-na-acção* é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático, pois ela pode se tornar o melhor instrumento de aprendizagem quando o profissional se encontra aberto aos desafios da realidade. Além disso, diferentemente do enfoque técnico, aqui o conhecimento é gerado “nos intercâmbios espontâneos ou sistemáticos que constituem a cultura escolar, sob a pressão evidente da tradição histórica, das inércias da instituição e dos hábitos adquiridos e produzidos pelos docentes, alunos e comunidade social” (Pérez Gómez, 2001, p. 186).

2. Discutindo os diferentes enfoques

Existem diferenças entre o enfoque técnico, acadêmico e prático na concepção do ensino e nos processos de formação do professor. Porém, os dois primeiros apresentam uma relação muito próxima entre si, mas encontra-se neles, do ponto de vista do conhecimento especializado e suas conseqüências no desenvolvimento profissional, “uma evidente diferença entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, impondo-se uma óbvia subordinação deste àquele” (Pérez Gómez, 2001, p. 187).

Parece claro que os argumentos de cada um dos três enfoques na formação do professor não devem ser impositivos, no sentido de abandonar a utilização da racionalidade como premissa das ações educativas. O que não se pode fazer é aceitar que as ações pedagógicas docentes sejam atividades exclusivamente acadêmicas, técnicas, nem tão somente práticas. Por isso, concordamos que as práticas docentes devem ser concebidas como uma atividade reflexiva e artística, e também artesanal, na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico. Todavia, o desafio maior é a realização dessas propostas, tanto nos processos de formação inicial quanto nas práticas pedagógicas dos professores que lecionam no ensino médio.

Pérez Gómez (2000) aponta alguns aspectos convergentes no enfoque acadêmico e técnico. Em ambos se produz uma profunda dissociação entre teoria e prática e uma clara dissolução do componente autônomo da prática profissional do docente. Percebe-se, então, que se produz uma dicotomia e que ambos não respondem suficientemente aos diversos desafios da realidade educacional. Diante desse impasse, Schön (1983) destaca que se deve procurar, em troca, uma nova epistemologia da prática, implícita nos processos intuitivos e artísticos que alguns profissionais, de fato, levam a cabo em situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores.

Contudo, vale o alerta para alguns riscos decorrentes da epistemologia da prática.

O docente, não necessita do conhecimento especializado, mas transformado em competências comportamentais, ou em rotinas organizativas, aquelas que necessita para a execução correta do roteiro planejado de fora [...] esta perspectiva supõe uma versão pedagógica do modelo fordista de divisão do trabalho entre produtores e usuários: os primeiros elaboram o conhecimento que os segundos aplicam da maneira mais fiel que lhes permitam as circunstâncias. (Pérez Gómez, 2001, p. 187)

Além disso, os saberes docentes não são criados apenas na prática pedagógica, mas devem ser fruto de sínteses teóricas das ciências. Para que não se incorra no risco de individualização da ação docente,

torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos (...) uma vez que a transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica.⁴² Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta. (Pimenta, 2002, p. 24)

A autora, por sua vez, fazendo um inventário crítico tanto do uso e do debate sobre o termo “Professor Reflexivo” no Brasil, destaca diversos aspectos que respaldam as teses de Schön (1983; 1987). Tais teses ganham força à medida que valorizam a construção de saberes dos profissionais capazes de elaborar conhecimentos e propiciarem práticas mais autônomas que levem em consideração os contextos sociais educativos. Neste aspecto, vem sendo valorizada a centralidade do seu pensar, das suas crenças e valores, para compreender tanto o seu fazer em sala de aula, quanto dos processos sociais mais amplos. Além disso, Pimenta afirma que a perspectiva conceitual técnico-acadêmica vem sendo rechaçada e que “muitas vezes seus professores desconhecem o campo educacional, valendo-se do aporte das ciências da educação e mesmo das áreas de conhecimentos específicos desvinculados da problemática e da importância do ensino, campo de atuação dos futuros professores” (Pimenta, 2002, p. 37).

O enfoque técnico nos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil tem se mostrado inadequado aos desafios da realidade escolar e contribuído pouco para re-

⁴² É curioso observar como nas Ciências da Educação e nas Ciências Humanas e Sociais em geral, normalmente os autores pressupõem a elaboração do debate em âmbito prescritivo, na perspectiva do “deve ser”.

significar as práticas pedagógicas.⁴³ Nas universidades brasileiras, muitas licenciaturas e cursos de formação de professores mantêm uma estrutura curricular em que os conteúdos específicos das disciplinas são predominantes. É salutar que a formação disciplinar ocupe um lugar de destaque, mas o problema é que na maioria das vezes se prioriza os conhecimentos técnicos e especializados em detrimento do desenvolvimento de habilidades pedagógicas. E, muitas vezes, mesmo não tendo cursado uma licenciatura, muitas vezes o profissional vai para a escola sem uma formação pedagógica capaz de auxiliá-lo na sua prática docente. Sobre isto especificamente, é comum ouvirmos dos professores discursos descontentes em relação à centralização da formação com base em conteúdos excessivamente acadêmicos com pouca relação com as práticas de sala de aula. Segundo Pereira (2000, p. 40), também se ouve um “grito indignado de parte da comunidade acadêmica em relação ao descaso das universidades brasileiras com as questões que envolvem o ensino de graduação e, especialmente, os cursos de formação docente”. Além disso, na maioria dos cursos de graduação, “a separação entre disciplinas de conteúdo e pedagógicas constitui-se em um *dilema* que, somado a outros dois – a dicotomia existente entre Bacharelado e Licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática – contribuem para a fragmentação dos atuais cursos de formação de professores” (Ibid., p. 59).

Com certeza, não se pode descuidar da formação teórica desses profissionais e supervalorizarmos a prática, pois “também não é suficiente estar apenas em contato com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade” (Ibid., 114). No âmbito dessa discussão, (Pimenta: 2000) destaca ainda que, “nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, percebe-se a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos, que na maioria das vezes permanecem como retórica”. Ou seja, as concepções

⁴³ Para aprofundar esta discussão, ver: PEREIRA, Júlio E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**. São Paulo, nº 68 especial, p. 109- 125, 1999.

teóricas, ainda que bem definidas, não garantem necessariamente uma ação prática equivalente.

Neste sentido, é importante o que nos diz a autora citada,

a apropriação generalizada de perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *conceito* professor reflexivo em um mero *termo*, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países. (Pimenta, 2000, p. 45)

Assim, deve-se pensar numa política de formação de professores em que os programas curriculares sejam capazes de valorizar tanto os conhecimentos científicos, acumulados ao longo da história, os saberes pedagógicos e aqueles oriundos da experiência das práticas escolares. No caso específico da formação dos professores de Filosofia, diferentemente de outras áreas do conhecimento, sempre se exige que a prática pedagógica seja uma demonstração pública de seus princípios e valores. Pois,

assumindo-se do ponto de vista da consciência de sua historicidade radical, tomada, portanto, como experiência existencial, ética, estética, política, pedagógica, dialógica, afetiva e espiritual, como experiência total, concreta e diretiva em que se põe em jogo a assunção radical de nossa própria liberdade, portanto de nossa própria humanidade, *a filosofia se torna, antes de tudo, um ato de responsabilidade. Pensá-la e exercê-la cotidianamente como atividade essencialmente emancipatória, histórica, ética, política, educativa e, neste sentido, essencialmente revolucionária, é na verdade uma exigência que se impõe desde o momento em que compreendemos e assumimos, filosoficamente, que a própria filosofia, como quer que se a conceba, já não pode existir e pensar-se a si mesma senão como ato de responsabilidade.* (Dantas, 2002, p. 68) – grifos do autor.

Sobre a formação do professor de Filosofia,

é preciso salientar a formação recebida nas graduações de filosofia, via de regra, voltada mais para a formação do pesquisador do que para o professor de filosofia, direcionando seus alunos para alguma das especialidades do seu interior, dando ao ensino de filosofia um caráter de inferioridade em comparação com a atividade de pesquisa. Ou seja, boa parte dos profissionais que sai das graduações de filosofia

encontra-se mais preparada para ensinar história da filosofia do que a filosofar.
(Freire, 2002, p. 70)

3. Para além das racionalidades acadêmica, técnica e prática

Como em toda profissão, ser professor requer clareza quanto aos princípios e objetivos de sua atuação, a qual se realiza mediante uma rede de relações formais e informais e se define por uma cultura própria, materializada em valores e normas, além de ser, na maioria das vezes, delimitada por uma carreira própria.

Cabe destacar a importância da prática na aprendizagem dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento pessoal, social e profissional, mediante a constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida e não apenas nos momentos de escolarização. Acreditamos que “ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse traduzido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica” (Nóvoa, 1995, p. 25).

Todavia, muitos professores formadores se limitam ao desenvolvimento de propostas de trabalho, cujas características verbalistas ou conteudistas são propiciadoras de resultados pouco criativos, meramente tecnicistas e instrumentais. Nesse sentido, acreditamos que o desafio é manter viva a reflexão, na tentativa de se aproximar do que parece ser mais coerente, tanto no discurso, quanto na ação. Além disso, torna-se fundamental permanecer em constante atitude de auto-reflexão, de percorrer o caminho da crítica para, no que diz respeito à formação dos educadores, não sejam perdidas a dimensão epistemológica, metodológica e ética.

O modelo tradicional de formação de professores no Brasil, com disciplinas de conteúdos específicos e pedagógicos, é o predominante. Neste sentido, concordamos com Pereira (2000), pois, no curso de Pedagogia,

a licenciatura iniciou-se entre nós com a fórmula ‘3+1’, em que as disciplinas pedagógicas estavam justapostas às de conteúdo, sem haver um mínimo de articulação entre esses dois universos. Hoje, como se sabe, esse modelo ainda não foi totalmente superado, já que as disciplinas de conteúdo, de responsabilidade dos institutos básicos, precedem e ainda pouco articulam-se com as pedagógicas, que ficam a cargo da Faculdade de Educação. Como Menezes (1986), bem definiu, seguindo esse esquema, ‘o licenciado é concebido pela universidade como um meio-bacharel com tinturas de pedagogia’. (Pereira, 2000, p. 58)

Neste contexto, enfatizamos que esse modelo de formação de professores tem se baseado mais na racionalidade acadêmica e técnica e contribuído para um expressivo distanciamento entre a pesquisa acadêmica, a formação e as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Contudo, ressaltamos que, por um lado, ele tem contribuído para uma importante produção acadêmica, com resultados significativos para o avanço das Ciências da Educação, Humanas e Sociais e, de outro, aspectos importantes para compreender o universo educacional e orientar a prática docente.

O modelo de formação em discussão conhecido com a fórmula “3+1”, que se apóia e ao mesmo tempo sustenta os enfoques acadêmicos e técnicos, tem criado situações de isolamento de profissionais e estudantes, levando à fragmentação entre as teorias e práticas pedagógicas. O universo educacional da escola tem sido relegado a um segundo plano e as universidades têm-se mostrado estéreis em relação ao seu compromisso social e político. Neste sentido, ressaltamos aqui aquilo de destaca Scheibe (1998):

recentes estudos, realizados com a finalidade de detectar os principais problemas que minam os cursos de licenciatura no Brasil – cursos que formam professores especialistas em áreas específicas do saber para atuarem de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio – confirmam os velhos problemas como desafios ainda presentes. O texto apresentado por Pereira (1998) neste simpósio⁴⁴ fez um levantamento bastante significativo destes estudos a nível nacional, referindo-se particularmente à investigação coordenada por Ludke (1994). O autor conclui que há consenso entre os diversos autores sobre a precária e insatisfatória situação das licenciaturas de uma forma geral, e indica a existência de um sentimento generalizado de que os problemas que hoje são discutidos não são muito diferentes daqueles que já se discutiam quando da criação destes cursos, tais como a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas; a dicotomia entre a

⁴⁴ IX ENDIPE – São Paulo, 1998.

licenciatura e o bacharelado e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática. (Scheibe, 1998, p. 331)

As considerações acima, tanto em relação à estrutura dos cursos universitários de formação, quanto os enfoques que estes acabam assumindo nas suas diretrizes pedagógicas, remetem-nos a pensar os papéis dos formadores e das instituições nessa dinâmica. Nesta ótica, é fundamental que a formação do professor de ensino médio seja concebida com o caráter de competência, seja ela técnica, acadêmica e prática, mas, sobretudo, enquanto uma dimensão política, cuja direção só pode ser sentida como libertação.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os medicamentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. (Freire, 1997, p. 25)

A formação acadêmica, técnica ou prática deve ser condição necessária, porém não suficiente. Neste âmbito, acreditamos que as instituições formadoras, sobretudo em nível superior, devem ser propiciadoras de conteúdos e metodologias específicas para o exercício profissional, cujas convicções no conhecimento disciplinar possibilite assumir de frente os problemas e desafios da realidade social em geral e os da sala de aula. Pois,

para poder ensinar, o professor necessita não só de conhecer o conteúdo específico da disciplina/área que leciona, mas também as técnicas e destrezas pedagógicas, conhecimentos estes que (re) constrói ao longo do seu percurso gradual e permanente de profissionalização. Tal processo de aquisição e reconstrução depende quer das suas experiências pessoais, quer das suas experiências inter-relacionais que socialmente partilha. (Pacheco & Flores, 1999, p. 31)

Mas, será que os professores estão comprometidos com o ensino enquanto práticas transformadoras e emancipatórias? Como as racionalidades técnicas-instrumentais estão cada vez mais inseridas e determinam o campo da formação, observa-se que elas

desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares 'a prova de professor'. A fundamentação subjacente de muitos destes pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdos e instrução predeterminados. O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas. As abordagens curriculares deste tipo são pedagogias de gerenciamento porque as principais questões referentes à aprendizagem são reduzidas ao problema da administração, isto é, 'como alocar recursos (professores, estudantes e materiais) para produzir o número máximo de estudantes... diplomados dentro do tempo designado'. A suposição teórica subjacente que orienta este tipo de pedagogia é a de que o comportamento dos professores precisa ser controlado, tornando-o comparável e previsível entre as diferentes escolas e populações de alunos. (Giroux, 1997, p. 160)

Mesmo assim, Pérez Gómez (1995) alerta que é preciso reconhecer que o conhecimento acadêmico, técnico e prático só pode orientar de forma muito limitada os espaços singulares e divergentes da prática, na medida em que, por um lado, a distância entre a investigação e o mundo da prática é muito grande e, por outro lado, o conhecimento científico básico e aplicado só pode sugerir regras de atuação para ambientes protótipos e para aspectos comuns e convergentes da vida escolar. Estas considerações são amplamente confirmadas pela frustração e desconcerto dos professores principiantes que enfrentam os problemas educativos com uma bagagem de conhecimentos, estratégias e técnicas que lhes parecem inúteis nos primeiros dias da sua atividade profissional.⁴⁵

Apesar das tentativas de controle dos espaços de formação, os conhecimentos considerados acadêmicos e técnicos partem de pressupostos de uma aplicação direta e linear entre estes e os processos de aprendizagem, como se os mesmos justificassem necessariamente uma transmissão direta aos alunos.

Levando em consideração os diversos enfoques discutidos até aqui na formação docente, perguntamos: como têm sido formados também os professores de Filosofia? A

⁴⁵ Para ampliar essa discussão, ver, entre outros: MARTINS, Maria Anita V. Formação de professores segundo os significados atribuídos por eles mesmos. In: BICUDO, Maria A. P. ; SILVA JUNIOR, Celestino A. da. **Formação do Educador**. São Paulo: UNESP, 1996, vol. 2.

realidade dos cursos de formação inicial, sobretudo os das licenciaturas, tanto nas universidades públicas, quanto privadas, foge à regra, ou o modelo calcado na racionalidade técnica é predominante também nesses cursos que formam estes profissionais? Sobre isto, especificamente, percebemos uma completa ausência no que diz respeito à discussão sobre a formação do professor que ensina esta disciplina. Ao que parece, este ainda é um inventário que está sendo realizado aos poucos. Então, nosso desafio é contribuir para este debate.

Mesmo com tantas dificuldades, os professores, em geral, fazem parte de uma das categorias mais investigadas, o que segundo Gimeno Sacristán (2002) não costuma ocorrer com os militares, que não investigam sobre os coronéis, nem com o corpo médico, que não costuma investigar sobre os médicos. Contudo, tanto a formação quanto as práticas pedagógicas dos professores em geral e podemos acrescentar os de Filosofia, sobretudo aqueles que ensinam nas universidades, nos cursos de formação inicial, no bacharelado, ou na licenciatura, é pouco pesquisada ou discutida publicamente, ou mesmo no interior dos departamentos das universidades.

Este contexto nos ajuda a compreender e discutir melhor os aspectos fundamentais, que são as destrezas de conduta e habilidades cognitivas que os professores devem dominar para concretizar suas práticas pedagógicas. Determinar e esclarecer os parâmetros que avaliam a competência dos profissionais docentes na função de ensinar é outro grande desafio. Porém, quanto à formação e à sua atividade profissional em Filosofia, acreditamos ser possível estabelecer alguns parâmetros que permitam compreendê-los como profissionais do ensino, delimitando habilidades específicas e metodologias que podem ser medidas ou avaliadas objetivamente.

Todavia, o professor pode apresentar domínio nos conteúdos das disciplinas a serem ensinados e ter muitas dificuldades nos aspectos didático-metodológicos. Aliás, esta é uma das práticas muito comuns, tanto nos cursos de formação na graduação, cujos saberes são

trabalhados fragmentariamente como informações ou noções esparsas do conhecimento, quanto na prática daqueles que se formaram nestes cursos.

O enfoque prático, através da proposta do professor reflexivo, tem sido muito difundido nos espaços de formação, sobretudo nas escolas. Diante disso, porém, re-afirmamos a posição de Pimenta (2002), quando salienta que “desde o início dos anos 1990 do século XX, a expressão ‘professor reflexivo’ tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano”, por se caracterizar apenas enquanto um processo psicológico individual, carecendo de relações simbólicas e sociais. Contudo, isto não nos impede de concordarmos também com Nóvoa (1995), quando destaca que toda formação “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Contudo, trata-se fundamentalmente de definir e relacionar os aspectos teóricos, didático-metodológicos e institucionais, a fim de contextualização do debate e assim não incorreremos numa dinâmica de personificação da formação.

A formação básica dos profissionais do ensino parte de um núcleo epistemológico, cujas premissas devem levar o professor a dominar os conteúdos, sua origem, os critérios de seleção, transmissão, avaliação e metodologias de ensino, além da formação pedagógica, visto que esta é muitas vezes periférica. De outro modo, igualmente válido, é fundamental ao professor realizar um *detour* metodológico e recorrer à reflexão filosófica e aos préstimos da ciência para examinar com seriedade e compromisso sua prática pedagógica. Outra necessidade é a do aperfeiçoamento sistemático com apoio institucional, compreendida como formação continuada. A forma presencial tradicional e a teleeducação, com o uso maciço dos meios da telemática, deve valorizar a autoformação incentivada e apoiada institucionalmente.

Entretanto, o problema da formação do professor reflexivo está na impossibilidade do delineamento de um perfil profissional único para a sua formação, devido às suas

características específicas.⁴⁶ Cada enfoque vem apontando para uma direção específica, porém, acreditamos que, nos processos formativos em geral, as teorias críticas destacam o lugar que os professores assumem enquanto intelectuais comprometidos com práticas pedagógicas que levam à transformação da realidade social. Além disso, compreender os discursos sobre a teoria e a prática de sua profissão, como das instituições de ensino nas quais está inserido, é fundamental para o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores. Entretanto, Nóvoa (1995, p. 26) adverte “que a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica”.

A formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre os saberes, vivências e sobre as experiências de vida, por isso “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas, a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente” (Ibid.). E este é um dos principais caminhos no processo que pode conduzir a uma *transformação de perspectiva* e a uma produção, pelos próprios professores, de saberes que sejam reflexivos.

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de conhecimentos, por isso, é importante a

⁴⁶ Utilizando o referencial descrito por Pollard e Tann, Garcia (1995) discute as habilidades ou destrezas quanto ao desempenho prático do professor reflexivo. Garcia as considera assim: 1) *Destrezas empíricas*: capacidade de diagnóstico tanto na sala de aula quanto na escola. Elas implicam a capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objetivos e subjetivos; 2) *Destrezas analíticas*: necessárias para analisar os dados descritivos compilados e, a partir deles, construir uma teoria; 3) *Destrezas avaliativas*: são as que se pretendem com o processo de valoração, de emissão de juízos sobre as conseqüências educativas dos projetos e com a importância dos resultados alcançados; 4) *Destrezas estratégicas*: dizem respeito ao planejamento da ação, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada; 5) *Destrezas práticas*: capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios para obter um efeito satisfatório; 6) *Destrezas de comunicação*: os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas idéias com outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo.

criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Ibid., p. 25-6).

A formação do professor de Filosofia não se concretiza apenas por meio de um simples processo de acumulação de conhecimentos ou de técnicas, mas, também, por meio de atividades crítico-reflexivas sobre as práticas e de (re) construção permanente de sua identidade pessoal. Assim, é importante que o próprio professor desenvolva um processo de auto-reflexão sobre o seu saber, o seu fazer e o seu ser, pois em certa medida “o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (Ibid., p. 24). Estes aspectos, conjugados às dimensões epistemológica, ética e política, devem ser levados em consideração para que sejam repensadas as ações e a formação dos professores de Filosofia enquanto intelectuais e sujeitos crítico-reflexivos. Além disso, concordamos que,

a reflexividade comunicativa proposta por Habermas supõe não apenas uma ação comunicativa voltada para o entendimento e consenso, mas também, um desvelamento das formas de coação, às vezes tomadas como ‘naturais’, que restringem os processos de auto-reflexão. A teoria crítica adquire caráter emancipador à medida que favorece a criação das condições pelas quais os grupos sociais podem buscar, sem coações, as formas práticas de relação, ou seja, os acordos intersubjetivos. A racionalidade comunicativa seria o meio pelo qual a intersubjetividade pode resistir ao sistema e ampliar o espaço do mundo da vida. (Libâneo *apud* Contreras, 1997, p. 67)

Há que se considerar as importantes contribuições do enfoque prático – professor reflexivo. Porém, o mesmo vem sendo tomado como pressuposto para toda e qualquer análise na área da educação. Com isso, existe o risco de se cair no reducionismo “de considerar a

teoria do professor reflexivo nas visões do pragmatismo ou do reconstrucionismo social⁴⁷ como as únicas que explicariam mais acertadamente o lugar da reflexividade⁴⁸ na formação inicial e continuada do professor” (Ibid., p. 53).

Além disso, é inegável a contribuição do modelo de formação centrado no professor reflexivo, embora haja o risco de que se caia no imediatismo da experiência. Mas, devemos estar atentos para algumas restrições, “especialmente as que ressaltam uma marca individualista e imediatista das práticas reflexivas, a desconsideração do contexto social e institucional, a identificação entre ação e pensamento, a não valorização do conhecimento teórico” (Libâneo *apud* Contreras, 1997, p. 110).

Em relação aos conhecimentos teóricos especificamente, cabe-nos perguntar até que ponto as teorias produzidas em nível acadêmico têm relação com os conteúdos e as atividades desenvolvidas pelos professores em sala-de-aula. Segundo o senso comum, geralmente há pouca correlação entre elas, além disso, o professorado normalmente apresenta resistências às teorias produzidas externamente ao seu trabalho. Por isso, recai-se geralmente num tipo de problema em que “qualquer posição teórica é difícil de ser assimilada por professores e educadores se não resolve o prático de aprender e ensinar. (...) Nesse sentido, a interação e a negociação significativa sobre conteúdos instrumentais pode ser um passo necessário para a reformulação das teorias” (Libâneo *apud* Feldman, 2001, p. 107).

Além disso, há, segundo Libâneo (2002), outro problema, pois o “professorado tende a limitar seu mundo de ação e reflexão à aula e ao contexto mais imediato e, com isso, prefere

⁴⁷ Segundo LIBÂNEO (2002), “o reconstrucionismo social é um movimento nascido nos Estados Unidos no final dos anos 1950 sob a liderança principal de Theodore Brameld, um filósofo influenciado pelas idéias de Dewey, mas que desenvolveu uma teoria própria baseada no caráter transformador da educação tendo em vista uma nova ordem social”.

⁴⁸ LIBÂNEO (2002) identifica a reflexividade em pelo menos 3 significados: 1) “reflexividade como consciência dos meus próprios atos”, 2) “a relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas”, 3) “a reflexividade e a reflexão dialética”.

submeter-se às rotinas e à sua experiência imediata sem conseguir ver os condicionantes estruturais do seu trabalho, da sua cultura e das formas de sua socialização” (Ibid.).

Diante das proposições sobre a formação de professores, resta perguntar: qual deve ser o caminho a ser seguido? Aliás, há caminho? Ao que nos parece, há algumas proposições que Libâneo (2002) considera importantes, com as quais concordamos, pois, frente a isto, faz-se necessária uma teoria crítica que permita aos professores ver mais longe em relação à sua situação, teoria essa que parte do reconhecimento dos professores como intelectuais críticos⁴⁹. Além disso, entre o conhecimento e a ação introduz-se a mediação do sujeito, que atua com uma intencionalidade guiada por necessidades, desejos, emoções, que marcam seu pensamento. Por isto, acreditamos que há uma correlação entre o pensar e o fazer, e isto se dá por uma cultura subjetiva, que nos permite tomar consciência da ação e pensar sobre ela. Contudo, “seria temerário acreditarmos que estamos frente a uma nova teoria do ensino ou da aprendizagem baseada na reflexão ou diante da grande solução para a formação de professores” (Ibid.).

Enquanto proposição final a este debate, estamos, pois, buscando práticas de formação que considerem, ao menos, quatro requisitos: “uma cultura científica crítica como suporte teórico ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e sócio-culturais” (Libâneo, 2002, p. 74).

⁴⁹ Sobre isto especificamente, ver: GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CAPITULO II

DESAFIOS À FORMAÇÃO E À PRÁTICA PEDAGÓGICA DE FILOSOFIA

“Como a filosofia não serve para nada, não envelheceu ainda”.

Theodor Adorno

FORMAÇÃO DO PROFESSOR E ENSINO DE FILOSOFIA

1. A Filosofia no ensino médio pós LDBen

Um movimento de educadores, principalmente entre aqueles ligados à área da Pedagogia, durante e após o período da ditadura militar, vem realizando importantes discussões sobre a educação no Brasil, sobretudo diante da desatenção de muitos deputados constituintes para com a área educacional, quando da elaboração da nova Constituição. As discussões realizadas na cidade de Porto Alegre – RS, em 1988, pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), foram importantes para que se pensasse um projeto nacional para a educação. Tais discussões impulsionaram o início dos trabalhos para uma “nova” LDB. O projeto 1258 - c/88, com origem na Câmara dos Deputados, foi uma iniciativa conjunta do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, dos deputados de oposição, além de um acordo suprapartidário entre diversos Deputados Federais. Porém, entre muitas discussões, redações, negociações, emendas, com vários avanços e também retrocessos, a esperada LDB somente foi votada e aprovada na Câmara dos Deputados, no ano de 1993. No referido projeto, em seu artigo 48, inciso IV, o texto aprovado contemplava a inclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia como obrigatórias nos currículos de II grau, hoje ensino médio.

Parecia consenso, na Câmara dos Deputados, a permanência da disciplina Filosofia no ensino médio, porém, o governo se rearticulou e apresentou um outro projeto com origem no Senado Federal. Ele foi apresentado pelo Senador Darci Ribeiro, em substituição, para não dizer imposto, àquele aprovado anteriormente. Esse seu projeto n° 1258 - d/95 nem sequer fez menção à Filosofia e, uma vez aprovado no Senado, retornou à Câmara dos Deputados,

tendo como relator o Deputado Federal José Jorge do PFL - Pernambuco. Na Câmara, diante da pressão de vários setores, inclusive do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, o projeto recebeu várias emendas antes de ser aprovado.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a presença da Filosofia nos currículos é acrescida de forma genérica, como se observa no artigo 36 § 1º, inciso III. O texto enfatiza que, ao final do ensino médio, os educandos devem demonstrar “o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.⁵⁰ Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, de 1998, a Câmara de Educação Básica, através da resolução nº 3/98, define no artigo 10, inciso III, § 2º, alínea b, que as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar *tratamento interdisciplinar e contextualização* para os “conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Horn, 2000, p. 196). Segundo este autor, esta “lei não caracterizou objetivamente sua obrigatoriedade no currículo, ficando novamente na condição de disciplina complementar, podendo ser ofertada ou não pela direção da escola dentro do quadro de preenchimento de 25 % com disciplinas optativas” (Ibid.).

De acordo com a redação do texto da lei, esta disciplina foi incluída explicitamente no currículo de ensino médio. Na prática, contudo, por sua histórica presença no currículo, mesmo facultativa e em decorrência das lutas dos movimentos pela sua reintrodução nas escolas de ensino médio, observa-se ainda que lentamente, um aumento de sua presença nas escolas em diversos Estados da Federação brasileira.

Em Santa Catarina, como se sabe, geralmente o ensino de Filosofia se encontra restrito a uma grade curricular com poucas aulas semanais. Há atualmente em vigor nas escolas pertencentes à 1ª CRE do município de Florianópolis, local de nossa pesquisa, duas grades curriculares. Na grade curricular adotada oficialmente pela Secretaria da Educação e do

⁵⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. CNTE, ano II, nº 3, março de 1997.

Desporto há vários anos, a Filosofia é ministrada somente nas duas primeiras fases do ensino médio, com duas aulas semanais em cada uma das fases, como se observa no anexo nº 04, totalizando (64 horas/aula).⁵¹ Em algumas escolas, também pertencentes à 1ª CRE, por iniciativa de um grupo de diretores,⁵² está em vigor uma proposta que depois de vários esforços foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação. Nesta grade curricular, as aulas de Filosofia estão presentes em todas as fases do ensino médio, com carga horária variável em cada uma delas⁵³ (ver anexo nº 03). Comparativamente, a proposta dos diretores assim conhecida, contém um total de 144 horas/aula em todo o ensino médio, contra apenas 64 horas/aula da grade curricular oficial da Secretaria de Educação de Estado. Porém, cabe registrar que as mudanças ocorridas ainda não se consolidaram e as escolas que atualmente têm um maior número de aulas de Filosofia no currículo podem ser surpreendidas com outras mudanças, para pior é claro.

A inclusão da Filosofia como disciplina obrigatória nos currículos de ensino médio parece estar cada vez mais distante. Isto pode representar um risco para a sobrevivência de muitos cursos de graduação da área. Ou, dizendo de outra maneira, não havendo mercado de trabalho para os formados, terá pouco sentido o investimento e a manutenção dos cursos de graduação, o que poderá representar, na prática, uma diminuição de oferta de muitos deles. Há então uma aparente valorização de outras áreas, com uma tendência de diminuição dos cursos da área humanística oferecidos nas universidades. No caso específico dos demais cursos universitários, “a simples introdução de uma disciplina num currículo fragmentado não é

⁵¹ A partir de uma interpretação da LDB, a SEE introduziu, no ano de 1999, a proposta de fases no ensino médio. Porém, inicialmente a mesma não obteve um consenso nas escolas estaduais. Fonte: Gerência de ensino médio da SEE.

⁵² As escolas são as seguintes: Escola de Ensino Médio Presidente Castelo Branco (Armação do Pântano do Sul), Escola de Ensino Médio Antônio Paschoal Apóstolo (Rio Vermelho), Escola de Educação Básica Henrique Veras (Lagoa da Conceição) e Escola de Educação Básica Dr. Paulo Fontes (Santo Antônio de Lisboa). Fonte: Secretaria de Estado da Educação.

⁵³ A disciplina de Filosofia encontra-se na área “Ciências Humanas e suas Tecnologias” com a seguinte carga horária e respectiva fase: 1ª fase (01 aula), 2ª fase (02 aulas), 3ª fase (01 aula), 4ª fase (02 aulas), 5ª fase (01 aula) e 6ª fase (02 aulas), num total de 144 horas/aula em todo o curso de ensino médio.

suficiente para contrabalançar a formação técnica e profissionalizante arraigada nas diversas graduações, e possibilitar o desenvolvimento de pensamentos críticos ou mesmo uma formação humanística” (Barros Freire, 2002, p. 70).

Vale lembrar que a existência de muitos cursos universitários de Filosofia depende, em parte, dos cursos desta disciplina no ensino médio. Assim, esquecer a sua importância na formação dos alunos de ensino médio seria tão indefensável quanto, no sentido inverso, exagerar essa importância a ponto de supor que um ensino médio forte nesta área possa justificar a sua supressão nos cursos de graduação. O lugar da Filosofia, a formação do professor e o seu ensino é um premente problema para todos nós.

Numa tentativa de implementar a sua introdução obrigatória no ensino médio, o Deputado Federal, Padre Roque Zimmermann (PT/PR), apresentou à Câmara dos Deputados o projeto de lei nº 3.178/97, o qual expressa a síntese de diversos esforços de professores e entidades na luta pela alteração do artigo 36 da lei nº 9.394/96. O projeto tramitou no Congresso Nacional desde 1997 e foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça, no dia 22 de setembro de 1999. No Senado, embora não tivesse o mesmo consenso da Câmara, o projeto foi igualmente aprovado, porém, por recomendação pelo então Ministro da Educação,⁵⁴ em 8 de outubro de 2001, o mesmo foi vetado pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, que alegou “não haver professores suficientes formados para lecionar”,⁵⁵ argumento este que não está fundamentado em bases sólidas. Com certeza, os motivos devem ser outros, pois, de acordo com Alves (2002, p. 141), as informações oficiais do Ministério da Educação, destacam que existem, no Brasil, 95 cursos de Filosofia reconhecidos, entre bacharelados e licenciaturas, e todos estão formando professores.

Movimento parecido ocorreu aqui em Santa Catarina. O Deputado Estadual, Pedro Uczai (PT-SC), enviou à Assembléia Legislativa um projeto de lei complementar nº PC/

⁵⁴ Paulo Renato de Souza foi Ministro da Educação no período de 1995 a 2002.

⁵⁵ Conforme “Despachos do presidente da República”, mensagem nº 1.073, de 8 de outubro de 2001.

0015.9/98, dando nova redação ao parágrafo único do artigo 41, capítulo V, sobre o ensino médio. O texto apresenta a seguinte redação: “A filosofia e a sociologia constituirão disciplina obrigatória do currículo do ensino médio” (Lei nº 173/98). Após tramitação nas comissões de Justiça e Educação, Cultura e Desportos, e pronunciamento favorável à emenda, proferido pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, o projeto foi aprovado por unanimidade, tanto em primeiro quanto em segundo turno, sendo sancionado pelo então governador Paulo Afonso Evangelista Vieira, no dia 21 de dezembro de 1998.

Pelo menos no Estado de Santa Catarina o projeto foi aprovado e sancionado e tal fato pode ser um aspecto relevante na mudança da estrutura curricular das escolas estaduais de ensino. Contudo, até o momento o caráter de obrigatoriedade da lei não garantiu a reintrodução da Filosofia nos currículos, porém este é um passo importante. O desafio agora está em transformá-la em presença viva nos diversos cursos de ensino médio. E isso dependerá muito mais da organização dos professores que lecionam nas escolas, dos alunos que cursam a graduação, dos professores que fazem a formação inicial nas universidades, do que de vontade política dos órgãos estaduais competentes. Eis então o maior desafio: o de não deixar que esta emenda se torne lei morta.

2. Mais que uma disciplina específica

Na atual conjuntura educacional brasileira, a formação do professor em geral, e em Filosofia especificamente, constitui-se cada vez mais enquanto um desafio a ser enfrentado, dadas as exigências que os segmentos sociais passam a apresentar em relação a este profissional. Até recentemente, a busca por formação ocorria através de alguns elementos inerentes à profissão, tais como a ascensão vertical em tabelas salariais dos planos de carreira, específicos em cada categoria profissional, ou por conta da consciência individual de cada

profissional, no sentido de ampliar sua capacitação pedagógica. Hoje, porém, mesmo que perdurem estas situações em diversas categorias, não obstante o retrocesso e a perda de direitos sociais conquistados nas lutas sindicais das últimas décadas,⁵⁶ a formação tem-se colocado como uma necessidade inerente à própria dinâmica, que impõe sobre a escola e seus profissionais uma maior responsabilidade, tanto em relação às dinâmicas pedagógicas quanto administrativas.

Os currículos de muitos cursos de Filosofia nas universidades, na maioria das vezes, estão estruturados na forma de conhecimentos disciplinares.⁵⁷ É claro que não é a grade curricular em si o fator fundamental ou determinante. Os substantivos desse processo são os conhecimentos e a postura pedagógica assumida no processo de formação, fugindo de todo e qualquer ato meramente técnico ou perfil mecânico e rotinizado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino médio tem-se voltado para dirimir o modelo de ensino ainda centrado na disciplinaridade. Para contrapor a essa lógica, definem que a estrutura das disciplinas deve estar direcionada para o domínio de competências básicas, através da significação do “conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (Brasil, Semtec, 1999, p.11).⁵⁸ Para tanto, propõem a “organização do currículo por ‘áreas de conhecimento’ em contraposição à organização por ‘disciplinas estanques’, pois, entende-se que assim se favorece a integração e a articulação dos conhecimentos ‘num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade’” (Alves, 2002, p.93).

⁵⁶ Sobre este tema vale a pena ler: DAROS, Maria das Dores. **Em busca da participação**: a luta dos professores pela democratização da educação. Florianópolis: UFSC/NUP, 1999.

⁵⁷ Ver currículo do curso de licenciatura em Filosofia, da Universidade Federal de Santa Catarina. Vejamos as disciplinas pedagógicas obrigatórias para o curso de Licenciatura: 1) EED 5129 – Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus – 72 h/a; 2) FIL 5307 – Filosofia da Educação – 72 h/a; 3) MEN 5134 – Didática Geral B – 72 h/a; 4) MEN 5143 – Metodologia de Ensino em Filosofia – 54 h/a; 5) MEN 5334 - Prática de Ensino da Filosofia - 72 h/a e PSI 5107 – Psicologia da Educação – 72 h/a. Fonte: Catálogo de cursos de graduação da UFSC, 2002, p. 225.

⁵⁸ Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto.

De modo geral, parece-nos que as propostas formativas para os professores desta área não podem deixar de se basear em um modelo de formação que articule os diferentes sentidos em torno da teoria e prática. Suas bases teóricas devem estar pautadas em processos de integração de conhecimentos e por projetos de inter-relação entre as disciplinas. Caberá destacar, também, as suas interações de linguagem, experimentação de técnicas práticas, a renovação dos estatutos epistemológicos e as possíveis interações e conexões entre os conteúdos da Filosofia e das Ciências Humanas com as demais Ciências.

Parece ser possível promover a formação inicial do professor de Filosofia a partir de uma matriz curricular que contemple a formação acadêmica geral e sua articulação com um projeto pedagógico que tenha por base uma programação sistemática de estudos e práticas de ensino nas escolas de ensino médio. Diante da configuração profissional que se espera deste professor, assim como de um projeto formativo enquanto ponto de chegada, é necessário planejar, no presente, um itinerário com condições de oferecer situações diversificadas, de acordo com o grau de competência e de consciência das necessidades a serem satisfeitas em relação aos aspectos epistemológicos e suas técnicas didáticas específicas.

A profissionalização não tem a ver somente com as habilidades que se adquirem nos processos de formação, mas esta também depende das melhorias das condições de trabalho.⁵⁹ Contudo, isto apenas não garante um bom desempenho profissional, assim como, inversamente, o desenvolvimento das capacidades e habilidades profissionais não resulta inevitavelmente numa melhoria das condições de trabalho. Todavia, esse duplo movimento entre formação e condições de trabalho é fundamental para a qualidade das atividades desenvolvidas pelos profissionais da educação.

⁵⁹ Sobre este tema, há uma pesquisa muito importante que foi realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), cujo resultado final foi publicado com o título: **Educação: carinho e trabalho**. Brasília/Rio de Janeiro: UNB/CNTE/Vozes, 1999.

Sabe-se que os professores em geral não se sentem estimulados para investirem na própria capacitação, uma vez que, do ponto de vista financeiro, as gratificações salariais decorrentes dos cursos de formação realizados são insignificantes. Porém, cabe perguntar: não seriam os professores, enquanto categoria, quem mais investe recursos próprios para a realização de cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação, na compra de livros, assinaturas de revistas, etc.? Tal condição tem colocado certos desafios e dúvidas quanto à formação dos professores que lecionam nas escolas. No caso específico da Filosofia, a posição indefinida da sua presença nos currículos de ensino médio é outro fator determinante para que os professores não invistam muito na formação.

Nas palavras de Alves (2002, p. 104),

se a filosofia é uma das mediações necessárias no processo de ensino e aprendizagem do educando do ensino médio, é preciso então ela estar explícita no currículo, e o tratamento interdisciplinar e contextualizado na área, tal como é compreendido e proposto nos Parâmetros Curriculares pelo MEC, é insuficiente para isso, pois não é de qualquer forma que se tem um acesso satisfatório, substancial, aos conhecimentos de filosofia; seu aprendizado demanda um método próprio de ensino, que o senso comum não dá conta de abarcar.

Além do sentido de sua presença no currículo de ensino médio, a Filosofia possui um estatuto próprio, um conteúdo a ser ensinado, como todas as demais disciplinas, contudo “ela só se torna específica quando permite aos alunos uma viagem pela cultura” (Horn, 2000, p. 193). E, juntamente com a indagação sobre os conteúdos filosóficos a serem ensinados, aparecem também os pressupostos metodológicos que fundamentam a prática do seu ensino.

No ensino médio, a Filosofia e as Ciências Humanas, ao longo de sua história, vêm sendo marginalizadas no âmbito do debate das disciplinas e áreas do conhecimento fundamentais para a formação dos educandos. Contextualizando historicamente esse debate, sabe-se que, durante a ditadura militar, essas disciplinas sofreram uma dura investida dos órgãos oficiais do governo em todos os níveis, pois consideravam seu caráter subversivo e

prejudicial aos princípios “revolucionários”. Por isto, reestruturaram os currículos do então segundo grau a partir das ciências naturais e tecnológicas, dando especial ênfase à profissionalização.

Na reforma educacional, lei nº 5692/71, os currículos do então segundo grau foi organizado com disciplinas obrigatórias que constituíam o núcleo comum com Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação, e a parte diversificada, que deveria atender as peculiaridades regionais. Vale considerar que, pela primeira vez na história da educação brasileira, a função propedêutica foi menosprezada, passando a preponderar a formação profissionalizante, voltada para a preparação para o trabalho. Entretanto, esse princípio, ainda que implicitamente, continha a demanda social de estudantes para a educação superior. A presença da Filosofia, tanto no ensino médio, quanto nas universidades, foi fortemente atacada pelas ações da tecnoburocracia e foi retirada abruptamente dos cursos médios e alijada no período importante de formação do adolescente.

Atualmente, mesmo que a legislação assegure a presença das Ciências Humanas nos currículos escolares como uma das três áreas fundamentais (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias), elas carecem de uma verdadeira definição para que possam se caracterizar enquanto alternativas a um ensino médio mais orgânico entre cultura e trabalho. “O momento, hoje, porém, é o de se estruturar um currículo em que o estudo das Ciências e o das Humanidades sejam complementares e não excludentes. Busca-se, com isso, uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista, referindo-se a ciência à cultura e à história” (Brasil, Semtec, 1999, p. 19). Porém, parece que, “do ponto de vista da prática, os currículos tendem a continuar sendo estruturados na forma de disciplinas, devido a muitos fatores, dentre os quais o fato de que os professores que atuam

nas escolas, e os que estão se preparando para tanto foram e continuam sendo ‘formados’ segundo o paradigma da *disciplinaridade*” (Alves, 2002, p. 90).

No âmbito desse debate, os professores de Filosofia têm procurado encontrar seu espaço. A relação, aparentemente conflituosa, entre esta e as demais Ciências em geral, tem propiciado, ao longo das últimas décadas, uma separação entre elas. Muitos filósofos e educadores, insatisfeitos com o grau de menosprezo atribuído à Filosofia têm-se organizado e lutado para conquistar o espaço perdido. Dentre os movimentos que envolveram professores, alunos e uma parcela da sociedade civil em torno da re-introdução desta disciplina nas escolas de ensino médio, destacou-se a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF),⁶⁰ que defende com veemência a sua presença nas escolas secundárias. Isto se tornou mais forte à medida que a Filosofia passou a estabelecer conexões e diálogos intermitentes com as outras áreas do conhecimento, que podem ser encontradas na literatura em geral e nas reflexões de alguns filósofos a partir dos textos escritos ao longo da sua história. Extrapolando o âmbito desse debate para outras realidades, vale destacar o importante papel da Escola de Frankfurt⁶¹ no debate e nas críticas sobre o predomínio da ciência e da técnica na formação humana.

Não se pode aceitar que a Filosofia seja apenas uma atividade teórico-científica especializada, com o risco de tornar-se ela mesma uma ciência. “Mas, se ela ainda se faz necessária, esta deverá sê-la como sempre, crítica, como oposição a heteronomia, como tentativa do pensamento para permanecer dono de si mesmo” (Adorno, 1969, p. 15). Enquanto ela tem procurado construir sua identidade e se definir como área de conhecimento disciplinar, seu horizonte se vê rodeado por disciplinas que procuram uma referência à relação

⁶⁰ Ver: CARMINATI, Celso João. **O Ensino de Filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução** (A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF). 1997. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis.

⁶¹ O Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt foi fundado em 1923 e teve como objetivo realizar estudos sobre os principais movimentos operários da Europa. Ficou conhecido no mundo como a “Escola de Frankfurt” e por ela passaram os maiores expoentes da sociologia alemã, como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamin e Jürgen Habermas.

interdisciplinar, noutro âmbito, demonstrando a sua relação com as Ciências Humanas. Goldmann (1978, p.155) afirma que “se o homem assegurar o seu desenvolvimento real e salvaguardar a sua liberdade, a sociedade tornar-se-á cada vez mais uma sociedade de homens livres, e só será possível fazer ciências humanas se elas forem profundamente e essencialmente filosóficas”.

É importante retomarmos o debate sobre a profissão e a formação do professor de Filosofia em nível universitário, tanto para a ampliação das relações com as Ciências Humanas e as Ciências em geral, quanto para a formação pedagógica desse profissional. Tem-se percebido, nos últimos anos, muitas manifestações sobre a importância da sua presença em diversas áreas do saber, pois as ciências deixaram de representar a alternativa de uma conjunção entre os saberes, dado o seu caráter de especialização. Neste sentido, contribuindo para o debate propositivo e relacional da Filosofia com as outras áreas do saber, Adorno (1995) comenta que “a filosofia só faz jus a si mesma quando é mais do que uma disciplina específica”.

Este é o desafio posto, tanto em nível universitário, na formação inicial do professor, quanto nos currículos das escolas de ensino médio. A sua inter-relação com as Ciências Humanas é fundamental para que se possa avançar em direção a uma formação mais completa e aberta dos seus professores. Mas, conforme afirma Adorno, “se alguém é ou não é um intelectual, esta conclusão se manifesta, sobretudo na relação com seu próprio trabalho e com o todo social de que esta relação forma uma parcela. Aliás, é essa relação, e não a ocupação com disciplinas específicas, tais como teoria do conhecimento, ética ou até mesmo história, da filosofia, que constitui a essência da filosofia” (Adorno, 1995, p. 55).

As relações entre as demais áreas de conhecimento com a Filosofia são estreitas, mesmo assim, se pensarmos nos resultados dessa integração, as diversas características apontam ainda uma enorme debilidade na formação de seus profissionais. Quando escreve

sobre um concurso, Adorno (Ibid., p. 63) afirma que “a constatação disso nos exames é recorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador”.

Para concluir esta explanação, gostaria de me valer de uma citação de Popper (1972), no seu texto “Conjecturas e Refutações”, para expressar o sentimento de alguém que não tem formação específica em Filosofia, mas que não abre mão da intensa e profunda relação do fazer dos filósofos com as questões fundamentais do ser.

Penso que os filósofos devem continuar a discutir os fins adequados da política social à luz da experiência dos últimos cinquenta anos. Em lugar de se limitar a discutir a “natureza” da ética, ou do bem supremo, devem refletir sobre as questões fundamentais da ética e da política levantadas pelo fato de que a liberdade política não é possível sem o princípio da igualdade perante a Lei: pelo fato de que a igualdade com respeito àquelas limitações da liberdade que constituem conseqüências inevitáveis da vida social; de que, por outro lado, embora a procura da igualdade, especialmente no sentido econômico, seja um objetivo em si muito desejável, pode transformar-se em ameaça à liberdade. (Popper, 1972, p. 376)

Além disso, há um aspecto importante dessa discussão, que é a delimitação de quatro áreas de saberes para o ensino médio. A área onde se encontra a Filosofia é das Ciências Humanas e suas tecnologias. Essa organização pressupõe um conjunto de conhecimentos que possibilite, aos educandos, as condições para que estes possam se inserir preparados e conscientes no contexto do mercado de trabalho. “Como disciplina integrante da ‘Área de Ensino em Ciências Humanas e suas Tecnologias’, a Filosofia deverá promover programas interligados interdisciplinarmente a partir de eixos temáticos comuns, que possam viabilizar a organização dos conteúdos respeitando as especificidades de cada objeto” (Horn, 2000, p. 200).

À Filosofia, enquanto disciplina específica nessa área, cabe o compromisso de estabelecer relações concretas com as demais disciplinas e áreas do conhecimento, pois se almeja que o estudante, ao final do seu curso, esteja habilitado ao desempenho de um

conjunto de funções e papéis tanto profissionalmente quanto em nível social. Essa concepção de ensino médio por áreas pode ser uma alternativa à fragmentação dos saberes e, dessa forma, contribuir enquanto componente individual na construção de uma visão mais articulada dos currículos de ensino médio. Assim, trata-se de atribuir à Filosofia uma especificidade, de estabelecer conexões enquanto tentativa de explicar os diversos nexos existentes entre os conhecimentos de uma mesma área para explicar de formas distintas, uma realidade ou um objeto.

3. A didática na formação e prática pedagógica

Todo processo educacional humano é mediado pelas diversas relações sociais e resulta de um conjunto de conflitos e contradições que constituem essas mesmas relações concretas. A forma que o processo educativo assume em cada momento histórico será sempre o resultado provisório de relações conflituosas daquele momento. O ensino de Filosofia não foge dessa realidade e os seus professores não devem ficar indiferentes a ela, embora se encontrem envolvidos nos limites e possibilidades da estrutura do sistema de ensino.

A atividade docente, e particularmente as dinâmicas decorrentes dela, seja em que disciplina for, tanto nas Ciências Humanas quanto em outras áreas mais técnicas, implica a compreensão e resolução de variados problemas. Estes, naturalmente, sempre dizem respeito às condições da estrutura do sistema de ensino, às necessidades individuais dos alunos, bem como com suas relações sociais e políticas. Isto tem exigido, dos professores, maturidade no seu agir profissional e um amplo conhecimento, tanto em relação aos conteúdos disciplinares como aos didático-metodológicos. O desafio do professor de Filosofia é transformar as experiências imediatamente vividas em experiências compreendidas, quer dizer, num saber a respeito dessas experiências.

As pesquisas podem possibilitar a busca da gênese daquilo que apenas está dado, atribuindo-lhe um novo significado. Nesse sentido, a ação do professor deve levar em conta o desafio de transformar as experiências, gerando ambientes de aprendizagem e construindo conhecimentos. Assim, esse profissional deve possuir uma sólida formação filosófica e cultural a fim de que os conhecimentos ensinados e construídos sejam interdisciplinares, rigorosos e históricos. Além disso, os professores devem demonstrar capacidade de pensar filosoficamente os diversos problemas trazidos pelos alunos, sendo críticos e autocríticos, tanto em sua intervenção no mundo profissional e cultural.

Nesse sentido,

se aceitarmos que a educação é mediação das mediações histórico-sociais da existência real dos homens, e que o currículo é uma mediação de nível simbólico, da educação, impõe-se que, no caso do 2º grau [ensino médio], as mediações curriculares assegurem elementos que subsidiem a formação dos adolescentes de modo que eles possam entender e vivenciar sua inserção na realidade histórico-existencial. (Severino, 1995, p.6)

Ao lado disso, pensando tanto a formação, quanto a prática pedagógica dos professores de Filosofia, vale perguntar: quem sabe, sabe ensinar? A aquisição de conhecimentos acadêmicos é suficiente para saber ensinar? Ou, então, é possível ensinar mediante a aquisição de técnicas didáticas? Qual é a relação que existe entre os conteúdos e o ensino enquanto prática? Que importância se atribui aos estágios curriculares dos cursos de licenciaturas?⁶² Não temos dúvidas que este é um debate infundável, e de que pouco resolve acreditarmos que a forma em si adquire sentido se os professores não possuem uma sólida formação acadêmica. Contudo, os problemas em geral não são solucionados apenas individualmente, nem mesmo mediante receitas que parecem ser fáceis de serem aplicadas,

⁶² Para saber mais, citamos: PIMENTA, Selma G. **O Estágio na Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 1994.

sobretudo hoje, diante da diversidade cultural e das formas complexas em que as sociedades se encontram.

Não basta um convite ou sugestão dos órgãos ou instituições para que os próprios professores passem a criar seu próprio método de trabalho, embora muitas vezes isso seja um aspecto a ser respeitado, diante da capacidade que esses profissionais possam vir a apresentar. Porém, as habilidades para ensinar devem ser adquiridas e aprofundadas em cursos específicos, ainda durante a formação universitária. Além disso, as tentativas de resolução desses problemas equivalem a um trabalho e a uma construção coletiva sobre “o que” e “como” e a “quem” ensinar, pois ambos fazem parte da mesma dinâmica relacional entre Filosofia e educação.

A dúvida que persiste é se o domínio dos conhecimentos resultam em garantias suficientes para a qualidade do ensino e suas aprendizagens. Nesse sentido, os cursos universitários de Filosofia devem ser chamados a realizar esta inter-relação com as outras áreas, tais como a Pedagogia e as Ciências Sociais. Não se trata de tomar a forma em detrimento do conteúdo, mas de encontrar o processo intermediário entre esses dois aspectos do conhecimento. Horn (2002, p. 198) alerta que “o professor de Filosofia, assim como os demais, terá de ser capaz de elaborar um programa de conteúdos com o objetivo de capacitar e criar habilidades e competências específicas no campo da reflexão filosófica. O papel do professor de Filosofia está ligado, por outro lado, à função social que cabe à filosofia cumprir no Ensino Médio”.

A reflexão sobre o como fazer é importante, pois

o modo de trabalhar no cotidiano da sala de aula exige competência do profissional na utilização de um número muito grande de informações sobre metodologia de ensino, sobre técnicas de seleção de conteúdos, de objetivos, de processos de avaliação etc., caso contrário poderá estar reforçando um paradigma alienante nos alunos, através de mecanismos ocultos de alienação na sala de aula. (Castanho, 1989, p.19)

A constituição de metodologias para o ensino é importante para dirimir um pouco a relação conteudista e mesmo enciclopedista que atualmente circunda as salas de aula das instituições de ensino. O que isto significa? Isto diz respeito à maneira pela qual os professores enfocam os conteúdos. Ou seja, vivemos uma tradição escolar baseada no verbalismo, onde “as palavras são usadas para substituir a observação direta e a experiência vivida” (Ibid., p. 21). Isto naturalmente leva a um congelamento e ocultamento da realidade, acabando por forjar no educando uma postura alienante na sua formação.

Este debate suscita uma situação bastante complexa, que deve ser mais discutida, mas para a qual não se tem dado a devida importância, tanto no sentido de repensarmos profundamente a formação inicial do professor de Filosofia, quanto para a prática pedagógica desses profissionais que lecionam no ensino médio.

4. Testemunhas de sua (des) ordem interior

Para discutir sobre o ensino, a formação e a prática pedagógica do professor de Filosofia, parece ser importante retomar um importante debate proposto por Chauí (1982), que, ao dialogar sobre o papel do filósofo,⁶³ o define enquanto aquele sujeito que é “testemunha de sua busca, isto é, de sua desordem interior”, e aponta a dificuldade que a cidade enfrenta diante dessa figura que provoca nos outros um secreto mal-estar porque lhes “inflige a ofensa imperdoável de fazê-los duvidar de si mesmos”. Além disso, é importante apresentar qual o tipo de relação que professores e alunos mantêm com a Filosofia? Ou então, como afirma a autora, “até que ponto, um professor e um aluno de filosofia testemunham sua

⁶³ Embora se possa atribuir papéis diferenciados, não concebemos o professor de Filosofia e o filósofo com estatutos epistemológicos distintos. Para isso, utilizamos a afirmação de Gramsci, quando define que “o verdadeiro filósofo é – e não pode deixar de ser – nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte” (Gramsci, 1989, p. 40).

desordem interior? Até que ponto a conservam? Em que condições o fazem, a partir do momento em que a filosofia se converte numa disciplina ou num corpus de conhecimento transmitidos e adquiridos no interior de uma instituição estatal”? (Ibid.).

É sob esta perspectiva que a existência de professores e de alunos de Filosofia merece ser interrogada. É possível trabalhar filosoficamente diante de uma universidade estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tendo o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis de mercado como condição? É possível trabalhar filosoficamente numa escola cujas preocupações estejam voltadas para o fazer ou para o profissionalizar?

No âmbito deste debate, embora ampliado para os professores em geral, em entrevista ao jornal Folha de São Paulo,⁶⁴ publicada 18 anos depois das reflexões acima, Chauí (1999) enfatiza com mais veemência sua análise crítica sobre alguns aspectos da vida acadêmica, em especial sobre o papel da docência:

a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicata em CDs. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outra afins [*sic*] – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para a pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, “flexíveis”. A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, [*sic*] em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação. (Chauí, 1999, p.3)

Muitas vezes, por estarem submetidos a uma lógica de resultados, os professores se sentem aprisionados por uma racionalidade instrumental e infelizmente, para muitos, trabalhar dessa maneira é prova de honestidade moral e seriedade intelectual, mesmo que isto lhes custe

⁶⁴ A Universidade Operacional. **Folha de São Paulo**. Caderno Mais! 9/05/99.

a morte da arte de ensinar, do prazer de pensar, sentindo-se com a consciência tranqüila e do dever cumprido. Dessa forma, parece quase impossível que o professor de Filosofia possa ser testemunha de sua desordem interior a fim de realizar o movimento vivo que o faça pensar.

Será que a sua prática pedagógica, tanto para aquele que ensina na universidade quanto para aquele que ensina no ensino médio, não está submetida às delimitações formais definidas pelo Estado? Será que, ao invés de construir conhecimentos, esse professor não está reduzido à condição de transmissor ou veículo de reprodução da ideologia dominante? Esperamos que não, embora se saiba que muitos desses profissionais têm agido muito mais como agentes pacificadores da consciência dos alunos do que de críticos dos saberes e das formas alienantes de educação. Nesse caso, o professor ocupa o próprio lugar do saber e, necessariamente, representa a personificação do poder. Ora, isto impõe uma relação em que os alunos são forçados a disputarem entre si as credenciais que possam colocá-los na mesma condição daquela ocupada por seus professores, gerando conseqüências perversas, pois o professor deixa de ser o mediador com o conhecimento e impõe aos alunos a condição de dialogarem com ele e não com a Filosofia.⁶⁵ Ou seja: o professor ocupa o lugar imaginário da Filosofia. Temos, como decorrência dessa relação, atitudes autoritárias e conflituosas entre ambos. Nesse sentido, a atividade filosófica desses professores está voltada muito mais para uma tentativa de levar os alunos a atingirem a erudição do que a serem testemunhas de sua desordem interior.

Esse debate naturalmente nos faz pensar nas relações desse profissional e as regras funcionais de carreira, muitas vezes implícitas nos currículos, ou em normativas para o ensino. Porém, sabe-se que nem todos os professores de Filosofia são “funcionários do Estado” e percebe-se que existe uma contraposição entre o professor proposto pelo Estado e o

⁶⁵ “A escola estimula a competição e não consegue desenvolver um sentimento de comunidade entre seus integrantes, o exercício de relações de solidariedade, preparando cada aluno, individualmente considerado, para adaptar-se à sociedade competitiva onde tem êxito os mais ‘vivos’” (Castanho, 1988:22).

professor de Filosofia em descompasso com as suas exigências pedagógicas.⁶⁶ Aliás, as relações de muitos filósofos com as instâncias estatais têm sido conflituosas: “a morte de Sócrates, a condenação de Giordano Bruno, a clandestinidade de Espinosa, o exílio de Descartes, a censura da Enciclopédia, a expulsão de Nietzsche” (Chauí, 1982, p. 01) são marcas desse conflito que se aguçam quando fazer Filosofia é algo determinado pelo próprio Estado.

Em nível jurídico, os professores em geral ocupam uma função pública, pois são profissionais autorizados a avaliar e a emitir juízos, construir conhecimentos, que resultarão em títulos de estudos com validade legal, distribuindo assim as credenciais educativas que cada graduado fará uso no mercado de trabalho. Ao exercitar essa postura pública que lhe é atribuída, é exigida a consciência social de seu papel e que esta se fundamente numa ética profissional, crítica e comprometida com o repensar dos valores de nossa sociedade.

Na atuação específica do professor de Filosofia, percebe-se que uma de suas dificuldades práticas, decorrentes de sua formação disciplinar, é a de relacionar-se ou dialogar com os diferentes aspectos da cultura e com as demais áreas do saber, que se apresentam isoladas e impermeáveis a esta relação. Atribui-se tanto à Filosofia, quanto aos seus professores, um caráter de portadores do “estandarte relacional” entre as áreas do saber. Mas, com o processo geral de especialização do conhecimento das Ciências, a Filosofia também se transformou em uma disciplina especializada, perdendo sua dimensão de integradora com os demais saberes. O lugar dos conhecimentos está tão dominado pelas Ciências especiais, que a Filosofia e as Ciências Humanas são elas próprias fragmentadas e compartimentadas. Sendo assim, o desafio presente é o da religação dos saberes “oriundos das Ciências Naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciência humanas

⁶⁶ Valemo-nos aqui do primeiro conceito que Poulantzas (2000) atribui ao Estado, ou seja, “O Estado como Coisa: a velha concepção instrumentalista do Estado, instrumento passivo, senão neutro, totalmente manipulado por uma única classe ou fração, caso em que nenhuma autonomia é reconhecida ao Estado” (Poulantzas, 2000: p. 130).

para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes...” (Morin, 2002, p. 48).

Mesmo que a religação não seja possível em todas as áreas, devido à compartimentalização dos conhecimentos, percebe-se que a complexidade dos problemas exige ações cada vez mais integradas. Contudo, muitos filósofos têm, aos poucos, abandonado, em suas pesquisas e estudos, a dimensão de totalidade que é própria da Filosofia, transformando-a num conjunto de regras particulares e assim definindo um estatuto epistemológico que tem se adequado aos princípios técnico-científicos.⁶⁷ Com isso, a Filosofia tem tido seu lugar diminuído enquanto centralidade frente aos demais saberes e também quanto a sua legitimação pedagógica.

A tentativa de conquista de espaços da Filosofia e das Ciências Humanas em nossas sociedades industriais e tecnológicas apresenta-se frágil, pois o homem, e por conseguinte os conteúdos que o englobam enquanto totalidades sociais, não são considerados essenciais. Como consequência dessa realidade, outros produtos haveriam de aparecer e invadir rapidamente a vida social, qual seja, o

diplomado analfabeto [professor, por que não?], o especialista que conhece maravilhosamente o seu domínio, com um nível de instrução suficientemente elevado para manter o seu estatuto profissional, mas que, enquanto executante, tendo apenas que executar e consumir, já não se interessa pelo resto da vida social, pois não tem responsabilidades nem participação das decisões. (Goldmann, 1978, p. 150)

A perda de vista da totalidade leva o professor a enfatizar mais o detalhe no processo de ensino. A particularidade passa a conduzir os objetivos do ensino, dificultando a abstração

⁶⁷ Cabe destacar que a relação da Filosofia com a ciência e a técnica, nas concepções não marxistas, deriva do modelo oriundo dos países anglo-saxões, cujo conceito de Filosofia tem por base o positivismo de Augusto Comte, o neopositivismo lógico do Círculo de Viena e muitas outras tendências que hoje podem ser classificadas como “filosofia científica”.

e a compreensão das relações dos objetos em estudo, correndo o risco de produzir uma visão reduzida do mesmo. Ou, como nos diz Castanho,

quando o indivíduo se além ao detalhe deixa de ver o todo, as vinculações globais e estruturais. As formas desviam a atenção dos conteúdos, a ênfase sobre os heróis desvia a atenção do processo histórico. Produz-se uma visão compartimentalizada da realidade, não há interação entre as partes, uma está desconectada da outra. Subjacente a esta maneira de ver a sociedade fragmentariamente, a esse fenômeno de castração da capacidade de pensar em termos de estruturas, está a concepção acumulativa do conhecimento, a concepção de que aprender significa absorver informações e não proceder à análise ou relacioná-las umas com as outras. (Castanho, 1989, p. 21)

Dessa forma, a realidade passa a ser reproduzida de maneira fragmentada, sem haver correlação entre as partes e o todo que a compõe. O indivíduo perde a capacidade de pensar e analisar em termos estruturais aquilo que ocorre ao seu redor. Assim, os professores que não estabelecem relações entre a Filosofia, a arte, a Ciência, e os aspectos sociais, pouco criam, provocando uma deformação da curiosidade natural do educando, formando um sujeito que pouco se interessa pela realidade social. A dificuldade, porém, é formar um professor que esteja preocupado com as várias dimensões da vida social, pois “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentidos” (Morin, 2002, p. 36).

Embora se saiba que a presença obrigatória da Filosofia no ensino médio é ainda incerta, na prática, porém, ela se encontra presente em muitas escolas, como observamos através de nossa pesquisa.⁶⁸ “A problemática atual, porém, é ainda mais sutil, já que não se trata do ser ou não ser optativa, uma vez que a nova legislação insere a filosofia no *núcleo comum* do currículo, ao contrário da legislação anterior (leis n. 5.692/71 e 7.044/82), que deslocou a Filosofia para a parte diversificada do currículo. O problema agora consiste no caráter *ambíguo* e *contraditório* da lei” (Alves, 2002, p. 101-2). Desse modo, o desafio é

⁶⁸ No capítulo 3, indicaremos e discutiremos sobre a presença da Filosofia em escolas estaduais localizadas no município de Florianópolis.

maior e espera-se que os professores sejam capazes de tomá-la enquanto oposição à heteronomia dos demais saberes disciplinares, pois a sua presença nesse grau de ensino pode ser considerada importante para a formação dos alunos, a fim de que esses desenvolvam o pensamento reflexivo, criativo e crítico. “A diferença fundamental que existe entre as outras disciplinas do núcleo comum do currículo e a filosofia consiste na forma de abordagem do enfoque filosófico, que reside no tratamento específico, pontuado, global e radical, no sentido de ir às raízes da questão, e que as outras áreas às vezes apenas o fazem de modo geral ou superficialmente” (Saviani, *apud* Alves, 2002, p.120).

Sabe-se que muitos textos e documentos oficiais reportam-se a essa tão decantada função crítica da Filosofia, na maioria das vezes entendida como espírito lógico, em oposição ao pensamento mecânico. Certamente, fazer a crítica a outras áreas do conhecimento, e também sobre si mesma, não é um privilégio da Filosofia, mas, sem dúvida, é uma das suas tarefas específicas. Gramsci (1989) nos auxilia a compreender melhor o sentido da crítica que procuramos agregar à formação do professor. Para ele, “a verdadeira crítica é aquela mediante a qual o intelectual destrói em si mesmo a velha concepção de mundo”. Ela começa primeiramente por uma elaboração individual sobre a condição do existir, isto é, parte de um “conhece-te a ti mesmo”.

A prática pedagógica do professor de Filosofia deve ser o *locus* onde o aluno possa sentir-se protagonista no processo de construção do conhecimento e de construção da cidadania. O mesmo deve ser levado a tomar consciência e a refletir sobre as verdades já estabelecidas, fazendo falar o silêncio que se mantém contido em muitos discursos. Eis, então, o desafio que se coloca para o professor: o trabalho com gêneses, isto é, com a busca e compreensão da origem das experiências humanas e do sentido que essas experiências têm a partir de si próprias e para toda a coletividade.

Ao pensar a formação inicial do professor de Filosofia enquanto formador de formadores, e o papel deste enquanto formador dos alunos da escola de ensino médio, deve-se ter claros os ideais de homem, escola e de sociedade que se quer construir. Isto implica a tarefa de pensar a nossa condição humana e questionar nossa posição no mundo: “‘Quem somos’ é inseparável de ‘Onde estamos?’, ‘De onde viemos’, ‘Para onde vamos’” (Morin, 2002, p. 47). Neste sentido, Morin nos adverte: “é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente anatômico” (Ibid., p. 48).

A inter-relação entre Filosofia, Ciências Humanas e Pedagogia na formação do professor representa uma alternativa para repensar os pressupostos teóricos e a própria estrutura dos currículos dos cursos de licenciatura, propiciando àqueles que queiram se dedicar ao ensino da escola média maiores oportunidades de estudos em disciplinas chamadas pedagógicas e humanidades. Entretanto, não basta que se faça uma oferta pública dessas áreas de conhecimento em disciplinas optativas. A dinâmica, os projetos e as práticas pedagógicas daqueles que fazem a formação devem primeiramente ser uma demonstração dessa inter-relação. Por isso, ensinar é uma atividade humanística, tanto em Filosofia, quanto em qualquer outra disciplina do currículo, e o seu desafio didático é sempre o de transformar uma realidade complexa e contraditória em um processo significativo, mediante a construção de contextos adequados à interpretação e compreensão das dinâmicas inerentes a essa própria tarefa.

O sentido que Platão atribuiu à Alegoria da Caverna⁶⁹ talvez possa nos ajudar a compreender melhor a relação entre a Filosofia e a Pedagogia, na medida em que descreve o filósofo como alguém capaz de superar as trevas da vida comum e procurar a contemplação da verdadeira essência das coisas. Além disso, pode-se dizer que a relação dos conteúdos de Filosofia, das Ciências Humanas e da Pedagogia se faz necessária no sentido de construir as bases para o pensamento e à pesquisa filosófica, capaz de lançar luzes sobre as contradições humanas e sociais, que nós, homens históricos vivenciando esta realidade, possuímos hoje.

Cabe ao filósofo-pedagogo⁷⁰ realizar a crítica dos reducionismos e especialidades que a ciência, entre nós, construiu sobre si mesma e, desta forma, procurar resgatar o todo a partir de uma apreensão filosófica da realidade. Segundo Costa (1995, p. 67), “os filósofos estão profundamente associados ao surgimento da pedagogia, uma vez que esta é decorrente de uma reflexão sobre a *Paidéia*, fazendo com que as questões filosóficas que tentam explicar racionalmente o mundo sejam as mesmas que são tratadas com os discípulos, os cidadãos da polis, que precisam preparar-se para a vida política”.

Por isso, pode-se atribuir à Filosofia o lugar de uma das mais expressivas formas da cultura humana, tanto como possibilidade de superação da formação técnica do professor, quanto a superação da condição alienada dos saberes dogmáticos. Certamente, a consciência filosófica que via de regra se exige daqueles que fazem um curso nesta área não se elucida naturalmente, mas através do estudo da cultura humana, a compreensão da história e dos problemas filosóficos que se confundem com a própria história deste saber.

Enfim, um aspecto importante que distingue um professor de Filosofia e um técnico de outra área do conhecimento não está apenas na técnica de sua produção, mas no caráter unívoco da relação entre os sentidos do conhecimento enquanto símbolos produzidos e dos

⁶⁹ PLATÃO. **A República**: livro VII. Brasília/São Paulo: UNB/Ática, 1989.

⁷⁰ SEVERINO, Antônio J. **Sobre a formação multidimensional do pedagogo**. Caxambu – MG. ANPED, 2001.

seus respectivos significados. Assim, os conhecimentos disciplinares dos cursos de licenciatura devem levar em consideração os diferentes processos sociais e culturais, a fim de que os futuros formadores possam desenvolver com habilidade os conhecimentos e dinâmicas de ensino e aprendizagem nas escolas de ensino médio.

5. Formar, ensinar e aprender Filosofia

Ao discutirmos a especificidade e o campo de ação do professor de Filosofia, acreditamos ser possível tomarmos como ponto de partida a definição do ensino como educação, pois comporta dois aspectos importantes: o primeiro é a dissensão entre ensino e pesquisa e, o segundo, a identidade entre ensino e Pedagogia. Ligada ao primeiro aspecto, geralmente encontra-se a caracterização da escola como lugar de repetição em detrimento da inovação e, no tocante ao segundo, encontra-se a caracterização do professor como filósofo-pedagogo. “O professor precisa proceder como filósofo, sua atividade deverá ser o exercício público da Filosofia. Em sala de aula, ele tem de se apresentar como filósofo, isto é, o modo e o exercício de pensamento tem de ser filosóficos” (Horn, 2000, p. 199). Além disso, o aspecto importante da pesquisa se deve ao fato de que ela é a ligação entre a teoria e a prática.

Parte-se para a prática com fundamento em uma teoria que, naturalmente, inclui princípios metodológicos que contemplam uma prática. Mas um princípio básico das teorias de conhecimento nos diz que as teorias são resultado das práticas. Portanto, a prática resultante da pesquisa modificará ou aprimorará a teoria da partida. E assim modificada ou aprimorada, essa teoria criará necessidade e dará condições de mais pesquisa, com maiores detalhes e profundidade, o que influenciará a teoria e a prática. (D'Ambrósio, 1996, p. 43)

Tanto o ensino quanto a pesquisa comportam um conjunto de explicitações, bem conhecidas da prática docente, quais sejam a elaboração dos programas de aula, as formas de avaliação com provas e trabalhos, os livros didáticos e as relações entre a escola e a família. O

planejamento de novas atividades requer que se coloque em destaque um conjunto de ações e que estas estejam voltadas para o objetivo central que é a aprendizagem. Nesse sentido, a didática deve ser um recurso mais eficaz na relação ensino-aprendizagem.

Como decorrência disso, parece fundamental pensar as práticas pedagógicas dos professores que lecionam Filosofia no ensino médio enquanto laboratório. Pensar um laboratório de Filosofia significa exercitar os fundamentos das teorias filosóficas através de práticas dialógicas e investigativas do grupo. Trata-se, então, de repensar a formação filosófica e pedagógica dos professores – de perfil disciplinar - no sentido de transformá-las em um projeto que possa fazer e exercitar novas práticas educativas onde a Filosofia se constitui e é constituinte. Além disso, sabe-se que aprender os conceitos filosóficos significa exercitar e desenvolver as habilidades do pensar, todavia, estas não podem ser desenvolvidas sem que possamos ao menos elaborar algumas perguntas que dizem respeito aos seus fundamentos: o que é afinal a Filosofia? Quem é o professor de Filosofia? O que é de fato a prática filosófica? E qual é, de fato, o seu estatuto epistemológico?

Têm contribuído muito para esta discussão as reflexões elaboradas por Hegel, quando ele foi professor de Filosofia, tanto na universidade quanto no ginásio. Dessa experiência, Hegel escreveu vários informes e anotações sobre o ensino desta disciplina, opondo-se fortemente à dissociação entre a pesquisa e o seu ensino, entre ensinar Filosofia e aprender a filosofar:

por lo pronto, cuando se llega a conocer una ciudad y se pasa después a un río, a otra ciudad, etc., se aprende, en todo caso, con tal motivo a viajar, y no sólo se aprende sino que se viaja realmente. Así, cuando se conoce el contenido de la filosofía, no sólo se aprende el filosofar, sino que ya se filosofa realmente. Asimismo el fin de aprender a viajar constituiría él mismo en conocer aquellas ciudades, etc.; el contenido. (Hegel, 1991, p.139)

A proposição de Hegel a respeito da dicotomia que comumente se estabelece entre o ensinar e o aprender é explícita, mas não categórica. Além disso, ele proclama o estudo da Filosofia enquanto autêntico fundamento de toda formação teórica e prática, enquanto sabedoria do mundo, na medida em que se ocupa efetivamente de assuntos terrenos, finitos, tanto em relação à natureza quanto em relação ao homem. Do mesmo modo, aprofundando um pouco mais sua proposição, percebemos que “el estudio de la filosofía es un obrar propio, es asimismo un aprendizaje – el aprendizaje de una ciencia configurada, *ya existente*. Esta constituye un tesoro que consta de un contenido adquirido, dispuesto, formado; este bien heredado existente debe ser adquirido por el individuo, es decir, debe ser aprendido” (Ibid., p.141).

Um aspecto relevante de sua definição é que a Filosofia poderia ser ensinada e aprendida como qualquer outra ciência e desde cedo ele se opôs à dissociação entre aprender a filosofar e aprender Filosofia. O aluno que a aprende, aprende a filosofar, e, na medida em que se esforça pessoalmente, se apropria do conteúdo racional da realidade. Contudo, há discordâncias sobre o modo de ensino desta disciplina. Ao destacarmos que ela poderia ser ensinada e aprendida, na prática isto revela uma possibilidade. Mas, como ela mantém uma especificidade concordamos com os argumentos a seguir:

como não acredito que a filosofia deva ser concebida e ensinada como uma disciplina, a mesmo título que a física ou a geografia, por exemplo, postulo uma verdadeira reformulação de seu *ensino* em nossas universidades. Encontra-se hoje pulverizado em microestudos ditos “monográficos” de textos ou de autores, sem articulação, praticamente informativo, sem visão de conjunto, despreocupado com a *formação* dos futuros *docentes e pesquisadores*. Ademais, dominado por uma visão bastante mercantil, não de vender créditos acadêmicos, pois são ofertados gratuitamente (nas universidades públicas), sofre os efeitos perniciosos do monstro administrativo que o confina nessas espécies de repartições denominadas “departamentos”, praticamente sem portas nem janelas, sem nenhum *espírito* inovador ou interdisciplinar capaz de fermentar e dinamizar suas atividades pedagógicas de ensino e metodologias de pesquisa. (Japiassú, 1997, p. 75)

Nessa trajetória, vale destacar que Hegel não substituiu a Filosofia e o filosofar por textos de Filosofia, mas diferenciou as concepções filosóficas e a sua história. Neste âmbito,

conhecemos não apenas *o que* pensaram os filósofos e por que pensaram determinada coisa e não outra, mas também, *como* pensaram. Deste modo, entendemos o que é filosofia e aprendemos a filosofar aos poucos, à medida que entramos em contato com as diferentes perspectivas filosóficas existentes, percorrendo os textos dos filósofos, acompanhando seu raciocínio, com rigor e disciplina, ou seja, filosofando. (Alves, 2002, p. 126)

É claro que se produz Filosofia em qualquer área do conhecimento, mas esta deve se basear na produção que tenha por base um trabalho sério de reflexão, da construção do discurso coerente, da procura da unidade do diverso, da superação de contradições, enfim, onde a observação, a medida, a experimentação, a descoberta e justificativa não permitem explicações lógicas.

Percebe-se uma contradição muito grande, tanto na universidade quanto nas escolas de ensino médio, entre os conteúdos que são repassados, e assim considerados ensinados, e o resultado final, que não necessariamente resulta em aprendizagens significativas. Em virtude do

não ensinar filosofia e sim do aprender a filosofar, muitos programas de filosofia acabam reunindo uma diversidade de textos, cuja abordagem, não obstante a melhor dedicação do professor, só pode ser algo superficial, quase sempre aborrecido para o estudante, frustrante para o professor e questionável do ponto de vista pedagógico, quanto a seus resultados educacionais (Carminati, 1997, p.160).

O desafio presente é o de evitar a separação entre “ensinar Filosofia” e “aprender a filosofar”, pois, ao tomar em consideração apenas um desses aspectos, poderemos incorrer no risco, de um lado, de minimizar a importância do conteúdo e o papel do professor, e, de outro, sobrepor métodos e técnicas de ensino como respostas aos desafios da sala de aula. Entretanto, não se trata de menosprezar um aspecto em detrimento do outro, mas que tanto o

aluno que estuda na universidade, quanto aquele do ensino médio possam ser levados a aprender a filosofar mediante o estudo da própria Filosofia.

Contudo, não devemos nos iludir com o adágio “não se aprende Filosofia”. Isto pode nos levar a um comodismo ou a uma descaracterização da disciplina. Embora a capacidade de reflexão seja ampliada com a aplicação de procedimentos metodológicos, o que a Filosofia tem de diferente das outras disciplinas “é que o ato de ensiná-la se confunde com a transmissão do estilo reflexivo, e o ensino da filosofia somente logrará algum êxito na medida em que tal estilo for efetivamente transmitido” (Silva, 1992, p. 163). Este percurso não pode ser ensinado formalmente, mas pode ser suficientemente ilustrado quando o professor e os alunos refazem o percurso da interrogação filosófica e identificam a maneira peculiar pela qual esta disciplina constrói suas questões e suas respostas. Contudo, é fundamental que o professor assuma uma postura concreta sobre a Filosofia como disciplina de ensino. Não se pode pretender uma Filosofia neutra. Não se pode prescindir da reflexão filosófica, pois seria negar a própria especificidade do saber filosófico e as contribuições que este pode dar à prática pedagógica. Neste sentido,

penso que se não podemos prescindir da reflexão, tampouco podemos, nas condições do atual ensino brasileiro – seja público ou privado e em qualquer de seus níveis – relegar a necessária fundamentação a um segundo plano. A Filosofia apresenta, sim, um sólido terreno sobre o qual se constrói toda e qualquer ação pedagógica, referenciada numa concepção de homem, numa concepção de conhecimento e numa concepção política. Negar a consciência desta realidade é negar a possibilidade de qualquer reflexão filosófica sobre o fenômeno educacional. (Gallo, 1996, p. 110)

Outro aspecto a ser acrescentado é que, num programa de ensino e os conteúdos escolhidos, não se pode esquecer que a leitura filosófica retém o essencial da atividade filosófica. Ou então, como nos alerta Favaretto (1995, p. 80):

é preciso acentuar, entretanto, que uma leitura não é filosófica apenas porque os textos são filosóficos; pode-se ler textos filosóficos sem filosofar e ler textos artísticos, políticos, jornalísticos, etc, filosoficamente. A leitura filosófica não se esgota na simples aplicação de metodologias de leitura; ela é um exercício de escuta [...] Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘façam comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.

É fundamental termos claro que não são a disciplina, as metodologias ou os textos de Filosofia que garantem a “atitude do filosofar”. Neste sentido, torna-se importante ouvirmos aquilo que Dantas (2002, p. 61) afirma:

a filosofia não é apenas mais uma disciplina a ser ensinada e aprendida, mas que nela se define, se pratica e se põe em jogo a essência e a própria natureza de ensinar e aprender – ao menos na medida em que entendemos a natureza do processo educativo e a prática de ensinar e aprender, tal como a entendeu Paulo Freire⁷¹, não como simples transferência de conteúdos, ou mera aquisição de habilidades específicas, sejam elas técnicas, comportamentais ou cognitivas, mas na verdade como toda uma prática, todo um processo essencialmente emancipatório de educação, de formação de homens e mulheres efetivamente capazes de pensar, questionar e elucidar dialogicamente as condições de realização de suas vidas, de sua própria história, do próprio mundo em que existem.

Este filosofar deve se colocar numa perspectiva que evite o dogmatismo presente na cultura em geral. Como se sabe, muitas são as possibilidades, muitos são os pontos de vista filosóficos sobre um mesmo objeto em estudo, e isto tem colocado o professor diante de situações muito diversas. Isto revela o problema da Filosofia enquanto uma disciplina. Além disso, há outro aspecto importante a ser evidenciado, que são as perguntas sobre “o que” e “como” se conhece através da Filosofia, uma vez que lhe é próprio a busca e compreensão da totalidade do ser social. Nesta busca, não é o *status* de “filósofo” que garante o procedimento rigoroso e amplo, mas sua postura e rigor na busca e na pesquisa filosófica.

Este aspecto nos remete ao debate sobre os recursos metodológicos para a formação dos alunos de ensino médio, em específico aqueles que se propõem a realizar o *detour* na busca clara de objetivar a sua curiosidade. Por isso, recomenda-se aos professores não

⁷¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997.

propalar um sincretismo doutrinal que habita a superfície dos problemas ou das perguntas filosóficas, ou, muito pior, que conduza os alunos a confundir os problemas filosóficos com os problemas dos filósofos.

Quando professor e aluno se encontram mediados pelo debate, parece inevitável, no processo de iniciação ao filosofar das novas gerações, que se escape dessa tarefa. Neste sentido, parece importante sugerir que, através do laboratório de Filosofia, como havíamos citado anteriormente, se possa de fato encontrar os elementos necessários a este “aprender” e ao “filosofar”, específicos da disciplina, e que possibilite formar com profundidade os diversos aspectos que conduzem ao exercício da atividade filosófica e de sua abertura em direção aos novos conhecimentos.

De fato, toda filosofia nasce e vive da urgência, do vigor e da necessidade, da liberdade, radicalidade e envergadura das questões que ela é capaz de acolher, formular e desenvolver – e é neste sentido que aprender a filosofar é, antes de tudo, aprender a escutar, e portanto a perguntar e a acolher, em toda sua radicalidade, em toda sua envergadura, o caráter problemático e essencialmente enigmático de tudo o que nos interpela sempre que nos dispomos, sempre que nos abrimos à escuta de tudo o que se põe em jogo em todas as questões que nos coloca nossa própria existência, nossa própria experiência, nossa própria consciência do mundo em que vivemos e pensamos. (Dantas, 2002, p. 65)

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.

O desafio é evitar que a Filosofia acabe sendo somente uma teoria ou um discurso sobre qualquer coisa, mediante o qual não se toma contato com a vida e os problemas

concretos das pessoas,⁷² transformando-a numa experiência significativa, através de metodologias e conteúdos que conduzam à reflexão e, ao final de seu exercício, com o objetivo de ajudar a esclarecer um pouco mais sobre os distintos e contraditórios aspectos do conhecimento e da sociedade. Isto certamente poderá conduzir os alunos a uma maior consciência da própria visão de mundo, assim como das próprias relações com os outros e com a totalidade social.

Por isso, não podemos definir o professor de Filosofia como alguém que simplesmente realiza discursos e produz teorias, mas enquanto alguém que toma consciência de si mesmo e dos outros, do seu ser e estar no mundo, de alguém que conduz, primeiro, a sua vida filosoficamente. Neste sentido, reafirmamos o papel do professor como alguém que é também testemunha de sua desordem interior, a fim de que possa ser testemunha de sua busca. Ou seja, de se pensar no mundo de hoje. Neste sentido, de acordo com Japiassú (1997, p. 77), “postulo ainda que devam ser mudados os *conteúdos, a pedagogia e as finalidades* desse ensino. Creio que toda a formação dos futuros *docentes e pesquisadores* deveria ser revista”.

Retomando aqui a pergunta feita anteriormente, destacamos que quando se fala em ensinar sempre se pressupõe o processo de transmitir alguma coisa (*di fare um segno* – fazer um sinal - como se diz em italiano), uma vez que não podemos deixar de construir e transmitir as marcas dos conhecimentos universalmente acumulados. Contudo, o desafio está posto: não ensinar Filosofia, no sentido de repasse de doutrinas filosóficas, mas criar processos e dinâmicas mediante as quais se criam novos processos, ou seja, filosofar propriamente.

⁷² Sobre a inutilidade da Filosofia, ver: CHAÚÍ, 1995, p. 18; JAPIASSÚ, 1997, p. 39.

6. Crise do pensar: mudar os conhecimentos, mudar a formação

O conhecimento científico procurou responder a todos os problemas durante o século XX. O sonho iluminista de uma razão capaz de compreender e explicar todas as dimensões da existência humana levou-nos a uma centralidade ou predomínio de uma razão única, ou a uma pseudo-racionalidade. Como consequência deste modelo, percebe-se diversas dificuldades nos estudos e na compreensão dos problemas em geral, constituindo-se num dos maiores desafios para o conhecimento, pois, à medida que os problemas se complexificam, as alternativas de solução são cada vez mais fragmentadas. Existe cada vez mais uma inadequação maior entre a realidade mais complexa, multidisciplinar, transnacional e global e os saberes, cada vez mais fragmentados, divididos, etc. Contudo, temos de reconhecer que houve grandes avanços no conhecimento a partir das especializações disciplinares, mas, muitos desses progressos estão dispersos, por causa das especialidades que as fragmentam. Isto vale para todas as Ciências e as Humanidades em geral.

Com relação ao ensino de Filosofia no ensino médio, o professor deve ter por compromisso a reflexão sobre os problemas humanos em geral. Embora se anuncie o seu caráter de formação interdisciplinar, infelizmente ela tem-se tornado cada vez mais uma disciplina fechada sobre si mesma.⁷³ Ou seja, os estudos que advém das pesquisas da maioria desses profissionais, sobretudo os das universidades, têm-se voltado para áreas do conhecimento muito específicas, de interesse de uma pequena comunidade.

Contudo, atualmente, parece haver uma certa preocupação da Filosofia na relação com as demais disciplinas. Nos PCNs, se faz o anúncio de que ela, enquanto pertencente à área das Ciências Humanas e suas tecnologias, deve ter o compromisso de estabelecer relações

⁷³ Sobre interdisciplinaridade, ver, dentre outros: JANTSCH, Ari P.; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

concretas com as disciplinas da mesma área e com as demais. Além disso, almeja-se que o estudante, ao final do seu curso, esteja habilitado ao desempenho de um conjunto de funções e papéis tanto profissionalmente quanto em nível social. O que nos cabe perguntar é em que medida esta disciplina pode contribuir para a aquisição de competências. Ou então: quais são de fato as competências necessárias ao educando que conclui o ensino médio e em quais aspectos a Filosofia poderá contribuir nesse processo? E o professor está preparado para este papel?

Por isso, acreditamos que a Filosofia deve realizar sua tarefa começando por “interrogar nossa condição humana” a fim de que possa conhecer primeiro nossa posição no mundo. De acordo com Morin (2002), “os problemas fundamentais e os problemas globais estão ausentes das ciências disciplinares”. A tarefa, então, é suplantar essa realidade, mas isto não se faz senão a partir de um modo de pensar novo, não apenas por alternativas decorrentes de programas disciplinares, muitas vezes emergenciais e dissociados, mas a partir de mudanças dos paradigmas e enfoques teóricos e práticos que orientam a formação e prática dos professores.

O conhecimento do mundo como mundo é necessidade, ao mesmo tempo, intelectual e vital. É problema universal de todo cidadão do novo milênio: *como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo?* Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. (Morin, 2002, p. 35)⁷⁴

Conhecer informações, dados isolados, partículas, elementos e conceitos originários desse saber, é imprescindível no processo de conhecimento, ou de ensino e aprendizagem. Trata-se de distinguir os saberes que reduzem a dimensão dos problemas dos saberes que distinguem e unem forças capazes de responder às complexas dinâmicas sociais. Neste

⁷⁴ Sobre o pensamento complexo, ver: MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

sentido, “o global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte” (Ibid., p. 37).

O conhecimento, para além das características disciplinares, deve reconhecer o seu caráter multidimensional, pois não se pode isolar uma parte do todo e nem mesmo as partes umas das outras. Os elementos sociais, como o econômico, o sociológico, o religioso, o filosófico, etc, enquanto constitutivos do todo devem ser tomados e compreendidos como dentro de uma dinâmica de complexidade. É preciso reconstruir o todo para que se possa conhecer as suas partes, mesmo que isso pareça uma tarefa impossível, imediatamente.⁷⁵

Em geral, “a educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (Ibid, p. 39). Mesmo quando se trabalha com a História da Filosofia, seus distintos movimentos e posturas frente às diversas dimensões da vida humana e social, o que se observa é que os problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares.

Por isso, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior é a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; mais os problemas se tornam planetários, mais eles se tornam impensáveis. Incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável. (Morin, 2002, p. 43)

Neste sentido, perguntamos: de que maneira é possível repensar novas relações entre a universidade e as escolas de ensino médio a partir dos cursos de formação inicial dos professores de Filosofia? De que maneira os programas das disciplinas podem ser flexibilizados pelo professor para que se interconectem com os de outras disciplinas? Dizendo de outro modo, é possível realizar este movimento sem atribuir à Filosofia uma perda da sua

⁷⁵ Para aprofundar esta discussão, ver: KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

especificidade? É possível estabelecer conexões enquanto tentativa de explicar os diversos nexos existentes entre os conhecimentos de uma mesma área para compreender uma realidade ou um objeto de formas distintas? O professor está sendo preparado para isso? É possível fazer com que o ensino de Filosofia seja uma alternativa à fragmentação dos saberes e, dessa forma, contribuir enquanto componente individual na construção de uma visão mais integral do currículo?

Essas perguntas, naturalmente, não podem ser respondidas com tanta facilidade, pois isto pode equivaler a uma adequação utilitária dos seus conteúdos a práticas ou resultados específicos. Porém, uma alternativa que parece muito interessante é a de se sugerir a introdução nos programas tradicionais disciplinares, de algumas temáticas específicas da atualidade, para que possam ser trabalhadas em forma de problemas, cujas características proporcionem relações multidisciplinares. E, além disso, é importante concebermos o currículo como estratégia para a ação educativa. Todavia,

o ponto crítico é a passagem de um currículo cartesiano, estruturado previamente à prática educativa, a um currículo dinâmico, que reflete o momento sociocultural e a prática educativa nele inserida. O currículo dinâmico e contextualizado no sentido amplo. Mas, o currículo cartesiano, tradicional, baseado nos componentes objetivos, conteúdos e métodos, obedece a definições obsoletas de objetivos de uma sociedade conservadora. Nessas condições ensinam-se conteúdos que num determinado momento histórico tiveram sua importância e que são transmitidos segundo uma metodologia definida a priori, sem conhecer os alunos. (D'Ambrósio, 1996, p. 42)⁷⁶

Ao desenvolver os distintos aspectos conceituais de uma temática específica, o professor poderá estabelecer relações conceituais históricas que possam definir e referir-se com outras áreas do saber na forma de hipertextos. Um dos desafios é estabelecer interconexões dos conhecimentos com formas atualizadas para a aprendizagem. Isto pode contribuir para uma melhor relação entre o professor e aluno, além de aumentar a diversidade

⁷⁶ Vale ressaltar que não é nosso objetivo discutir especificamente as temáticas e enfoques em torno do currículo, embora seja um aspecto fundamental a ser retomado noutro momento.

de estilos comunicativos para que diminuam a passividade e o desinteresse pela disciplina. Além disso, “a função do professor é a de um associado aos alunos na consecução da tarefa, e conseqüentemente na busca de novos conhecimentos. Isto quer dizer, deve haver pesquisa no processo” (Ibid., p. 43).

Este se torna um desafio a ser superado, ou seja, pensar metodologias alternativas de trabalho. Contudo, este é um ponto de difícil inflexão, pois, na tradição cultural ocidental, tem-se afirmado, como método próprio de ensino da Filosofia, a comunicação oral, desde a sua história da Filosofia, a escola pitagórica, a maiêutica socrática, os diálogos platônicos e o liceu de Aristóteles, onde os conhecimentos eram transmitidos do mestre ao discípulo. Por isso, é fundamental estimular o pensar para que os alunos aprendam a Filosofia e a filosofar.

Nos próximos capítulos deste trabalho, apresentaremos e discutiremos os dados obtidos com a pesquisa que realizamos com os professores de ensino médio.

Para compreender a realidade e dinâmica da formação e do ensino de Filosofia das escolas de ensino médio, mostraremos e discutiremos nos próximos capítulos deste trabalho as características sociodemográficas e profissionais dos professores que lecionam Filosofia nas escolas de ensino médio em Florianópolis e as representações desses profissionais sobre sua formação em nível inicial e a prática docente nas escolas em que trabalham.

CAPITULO III

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS E PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES QUE LECIONAM FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

“Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado”.

Maurice Tardif

DESCRIÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

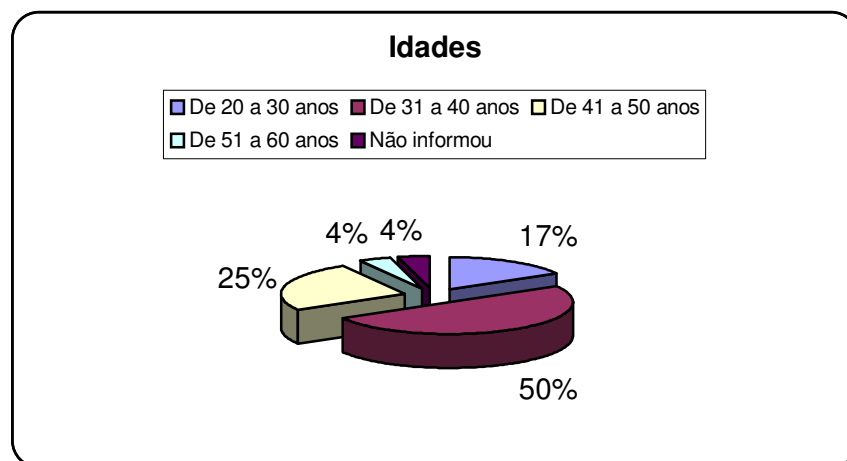
1. Dados pessoais e habilitação

Com relação à idade dos professores que lecionam Filosofia no ensino médio, os dados apontam que 75% deles se encontram na faixa etária média de 30 a 50 anos, enquanto que apenas 17% deles estão na faixa etária abaixo dos 30 anos, como mostra o quadro/gráfico 1.⁷⁷

Quadro 1 - Distribuição das ocorrências quanto à idade dos professores

Idades	Ocorrências	Porcentagem
De 20 a 30 anos	4	17
De 31 a 40 anos	12	50
De 41 a 50 anos	6	25
De 51 a 60 anos	1	4
Não informou	1	4
Total	24	100%

Gráfico 1 - Gráfico indicativo da idade dos entrevistados



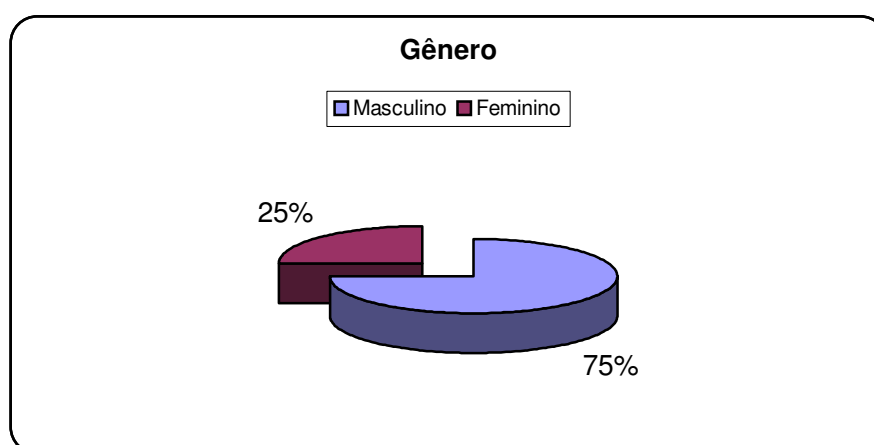
⁷⁷ Para usarmos a referência quadro/gráfico, nos fundamentamos em MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O Processo de Pesquisa: iniciação**. Brasília: Editora Plano, 2002. O uso concomitante de quadro/gráfico contribui para melhor visualizar os dados da pesquisa.

Observa-se, de modo geral, que a quase maioria dos professores possui de 30 a 50 anos de idade e são do sexo masculino, como mostram o quadro/gráfico 1.2. Esse dado é muito expressivo, principalmente se considerarmos que historicamente o magistério é conhecido como uma profissão predominantemente feminina. Vale destacar que outros estudos sobre o perfil dos professores também constataram esta tendência. “Os dados de 1997 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) revelam que, no ensino fundamental, 4% dos alunos da 4ª série têm professores do sexo masculino. Esse percentual se eleva para 28% na 8ª série e chega a alcançar, na última série do ensino médio, uma quantidade de 50%” (INEP, 1999, p. 9, *apud* Vieira, 2002, p. 28).

Quadro 1.1 - Distribuição das ocorrências por sexo

Sexo	Ocorrências	Porcentagem
Masculino	18	75
Feminino	6	25
Total	24	100%

Gráfico 1.1 - Gráfico indicativo das ocorrências por sexo



Sabe-se que, tradicionalmente, na Filosofia há uma maior presença de professores do sexo masculino, o que nos faz destacar essa realidade como distinta de disciplinas do ensino médio, como Física, Química e Matemática. Porém, em âmbito geral, embora não seja

exatamente a realidade dos professores de Filosofia, de acordo com Batista & Codo (1999, p. 63),

um dos fatos inelutáveis que o mundo do trabalho enfrenta neste final de século é o desaparecimento progressivo dos empregos no setor primário e um crescimento no setor terciário. Indústrias tendem a demitir operários e o setor de serviços tende a contratá-los. Entre os setores de serviço, educação e saúde, segundo as projeções mais autorizadas, são os que mais se expandem. O que está ocorrendo é que os homens estão sendo expulsos do emprego industrial ou não encontram vagas disponíveis e correm em busca de perspectivas de emprego onde eles são oferecidos.

Mas será que esta realidade se estende também à área da Educação? Acreditamos que, para algumas áreas do conhecimento e em algumas regiões mais afastadas dos centros urbanos do país, esta pode ser uma realidade presente, porém não determinante. Para o caso da Filosofia, parece-nos que, por ser um curso propedêutico à formação do clero católico, embora isto tenha diminuído nas últimas décadas, a maioria dos professores vem sendo tradicionalmente do sexo masculino.

Sabe-se que, historicamente, no processo de expansão do capitalismo, a docência, assim como outras profissões, foram consideradas atividades e trabalho, na medida que envolviam o “cuidado com os outros”, fossem crianças ou doentes, e por isto se notabilizou por suas características essencialmente femininas.

Os trabalhadores da educação constituem de fato, até a atualidade, uma categoria essencialmente feminina e este é o primeiro resultado que salta aos olhos quando se toma o conjunto da categoria. No entanto, uma análise mais aprofundada permite relativizar essa afirmação, em especial, quando se efetua uma divisão segundo os graus em que lecionam os professores. O chamado primeiro grau menor (primeira a quarta série), de fato, mostra uma presença avassaladora de mulheres, já no primeiro grau maior, os homens comparecem com uma proporção importante, para atingir 39% da categoria no segundo grau. (Ibid., p. 62)

É interessante relacionarmos a idade com o tempo de serviço dos professores. Enquanto que o dado acima aponta uma maioria de 30 a 50 anos, 67% deles estão no

magistério há 5 anos, o que mostra não terem superado a fase de início de carreira. Vale lembrar o que destacou Vieira (2002, p. 32),

de acordo com os estudos sobre o ciclo de vida profissional, a fase de *entrada na carreira* (dois ou três primeiros anos) corresponde a um momento em que o professor convive com um *entusiasmo* inicial, ao mesmo tempo em que ocorre o *choque do real*, ou seja, o confronto com a complexidade da situação profissional. Superado este estágio, onde predominam os sentimentos de *descoberta* e *sobrevivência*, o docente alcança uma etapa em que se procura o *comprometimento definitivo*, a *tomada de responsabilidades*, ou seja, a estabilização.

O dado de que 75% dos professores de Filosofia estão na faixa etária de 30 a 50 anos está muito próximo da realidade dos professores de ensino médio da pesquisa realizada por Vieira (2002) e sua equipe da Universidade Estadual do Ceará⁷⁸. Segundo Vieira (2002, p. 33), “quanto aos professores do ensino médio, é possível constatar que grande parte dos entrevistados (41%) tem entre 31 e 40 anos. Acrescentados, ainda, aos professores que têm acima de 40 anos (32%), verifica-se que 72% dos professores que atuam no ensino médio têm acima de 30 anos”.

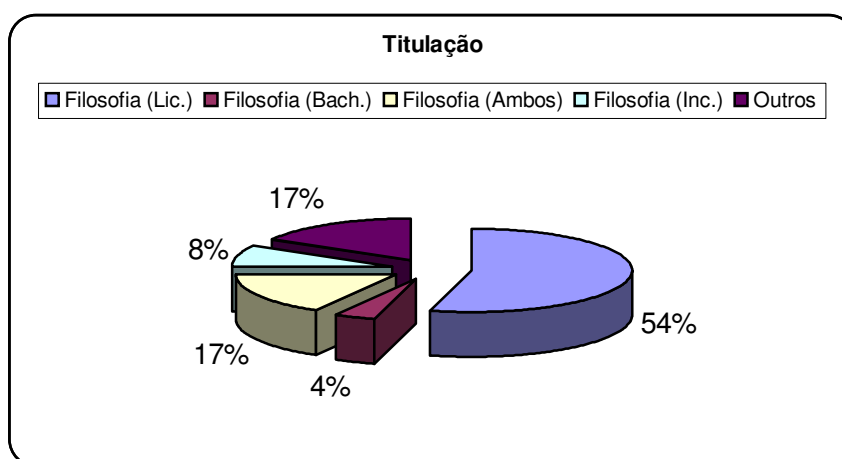
Quanto à titulação, do total dos entrevistados, 54% possuem o título de graduação de Filosofia (licenciatura); apenas 4%, possuem o bacharelado e 17%, ambos os títulos. Apenas dois professores não completaram ainda a graduação em Filosofia. O dado a ser mais destacado ficou por conta de quatro professores que lecionam a disciplina sem serem graduados nesta área, mas sim nos seguintes cursos de graduação: Ciências da Religião (1), Relações Internacionais (1), e Ciências Sociais (2). Ver quadro indicativo dos títulos de graduação.

⁷⁸ VIEIRA, Sofia Lerche. **Ser Professor**: pista de investigação. Brasília: Editora Plano, 2002.

Quadro 2 - Distribuição das ocorrências quanto à titulação dos entrevistados

Titulação	Ocorrências	Porcentagem
Filosofia (Licenciatura)	13	54
Filosofia (Bacharelado)	1	4
Filosofia (Ambos)	4	17
Filosofia (Incompleto)	2	8
Outros	4*	17
Total	24	100%

* Ciências Sociais (2), Ciências da Religião (1) e Relações Internacionais (1).

Gráfico 2 - Gráfico que indica a titulação dos professores

No caso dos professores pesquisados, 75% têm o título de graduação em Filosofia. Em se tratando de professores que atuam nas escolas da capital de Santa Catarina, esse índice percentual é baixo, pois aqui se concentram os cursos de graduação de Filosofia, sobretudo o da UFSC, que é público e, portanto, mais procurado.

Se levarmos em consideração que a pesquisa foi realizada em escolas públicas da capital do Estado e a abstrairmos para todas as regiões de Santa Catarina, proporcionalmente, poderemos imaginar que exista um alto índice de profissionais que estão lecionando sem serem habilitados, ou seja, de cada 4 professores de Filosofia, há um que não é habilitado.

Contudo, esta situação pode configurar-se como características locais, mas não é essa nossa crença. O que este dado aponta? Há falta de professores de Filosofia? Segundo dados oficiais do MEC, esse não é o problema, pois “contamos com 95 cursos de Filosofia (reconhecidos) em atividade no país, destes: cinco de bacharelado; 39 são de bacharelado/licenciatura; 51 são de licenciatura” (Alves, 2002, p. 141). Então, pode-se inferir que as péssimas condições de trabalho e a ausência de uma carreira promissora sejam os elementos mais expressivos desse quadro. Todavia, como a disciplina é dotada de grande especificidade, num vasto campo de conhecimento, o professor deve, a partir de sua formação de base, ser capaz de ensinar os conteúdos que lhe são próprios e articulá-los com as diversidades das demais áreas do conhecimento. Tal propósito exige uma postura consciente e responsável, e esta tarefa deve ser garantida àqueles que estão habilitados a lecionar nesse nível de ensino. Entretanto, sabe-se que o título de graduação em Filosofia, assim como nas demais áreas do saber, embora seja um aspecto fundamental a ser levado em consideração, não garante a eficiência da prática pedagógica.

Além disso, não seriam os baixos salários outro elemento explicativo dessa realidade? Ou, de outro modo, não explicaria também esse estado de coisas o “jeitinho” administrativo dos diretores das escolas em contratar alguém que está lecionando outras disciplinas, por inspirar maior confiança?

A presença de profissionais não habilitados pode ocorrer pela ausência de formação na área - como argumentou o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, ao vetar o projeto de lei nº 3.178/97 que instituiria a presença obrigatória do ensino de Filosofia no ensino médio?⁷⁹ Não é o que parece, pois, segundo dados oficiais do MEC, há mais de 90 cursos de graduação formando professores no país. Portanto, os motivos devem ser outros.

⁷⁹ Refiro-me ao projeto de lei aprovado na Câmara e no Senado Federal sobre a introdução obrigatória das disciplinas “Filosofia” e “Sociologia” nos currículos de ensino médio, e que foi vetado pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Preocupado com este debate, principalmente com os distintos movimentos em torno da presença da Filosofia nas escolas de ensino médio, Alves (2002) expõe alguns argumentos que têm sido utilizados em favor de sua ausência no ensino médio, pois:

há na comunidade filosófica nacional, por exemplo, uma certa compreensão de que a Filosofia deveria ser ministrada apenas no ensino superior. Segundo se argumenta, não é possível garantir um tratamento adequado da Filosofia no ensino médio, devido à falta de profissionais, docentes habilitados e competentes para tratar da Filosofia com adolescentes e jovens no ensino médio. Com base nisto propõem que seria menos prejudicial à Filosofia estar ausente deste nível de ensino a estar presente da forma como está, sendo ministrada por profissionais mal preparados – quando preparados, pois não é incomum se atribuírem as aulas de Filosofia a aventureiros de última hora, em caso de carência de profissionais habilitados na área – o que pode levar a uma vulgarização da Filosofia nesse nível de ensino. (Alves 2002, p. 138)

Mas, será este argumento verdadeiro? Em que se fundamentam essas afirmações? Se o objetivo for atingir primeiro uma qualidade suficiente de professores para depois lutar pela sua presença nos currículos, muitas outras disciplinas ainda estariam na lista de espera.

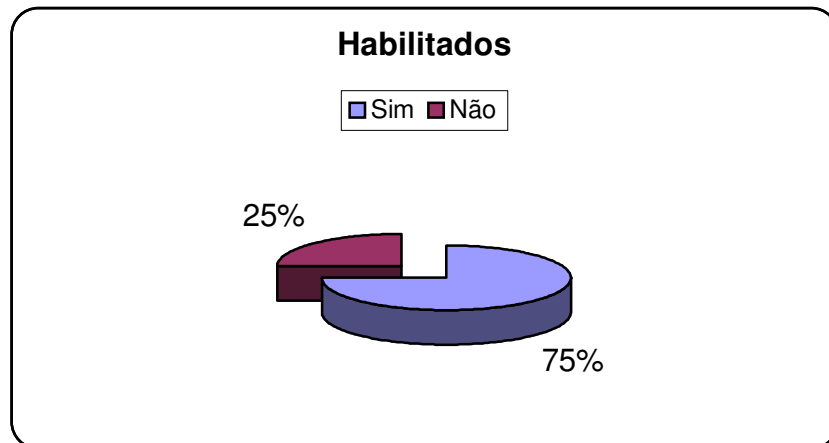
O baixo número de profissionais habilitados indica que o problema nada tem a ver com a ausência de professores de Filosofia; aliás, nosso estudo indica que 17% não possuem tais credenciais, como indica o quadro/gráfico 3.2. Mas estes não são a maioria, pois existem profissionais bem formados e que certamente não estão atuando por conta das péssimas condições salariais e materiais das escolas públicas estaduais.

Quadro 3 - Distribuição das ocorrências de habilitação dos profissionais que lecionam Filosofia no ensino médio

Habilitados	Ocorrências	Porcentagem
Sim	18	75
Não	6*	25
Total	24	100%

* Destacamos que dois professores ainda estão cursando a graduação em Filosofia.

Gráfico 3 - Gráfico indicativo das habilitações dos profissionais que lecionam no ensino médio



Fica evidente, então, que não basta introduzi-la nos currículos das escolas de ensino médio, mas é necessário criar condições favoráveis para que os graduados em Filosofia sejam estimulados a exercerem o magistério no ensino médio.

Quanto à formação dos professores, observa-se que a maioria, ou seja 33%, se graduou na UFSC; 17% se graduaram na UNISUL⁸⁰; 13% na FEBE⁸¹ e 4%, na PUC-PR⁸². Do total geral dos professores, 41% se graduaram em universidades públicas federais (UFSC e UFPI⁸³), enquanto que 59%, em universidades privadas e de caráter municipal (ver quadro/gráfico 3.1).

⁸⁰ Universidade do Sul de Santa Catarina.

⁸¹ Fundação Educacional de Brusque.

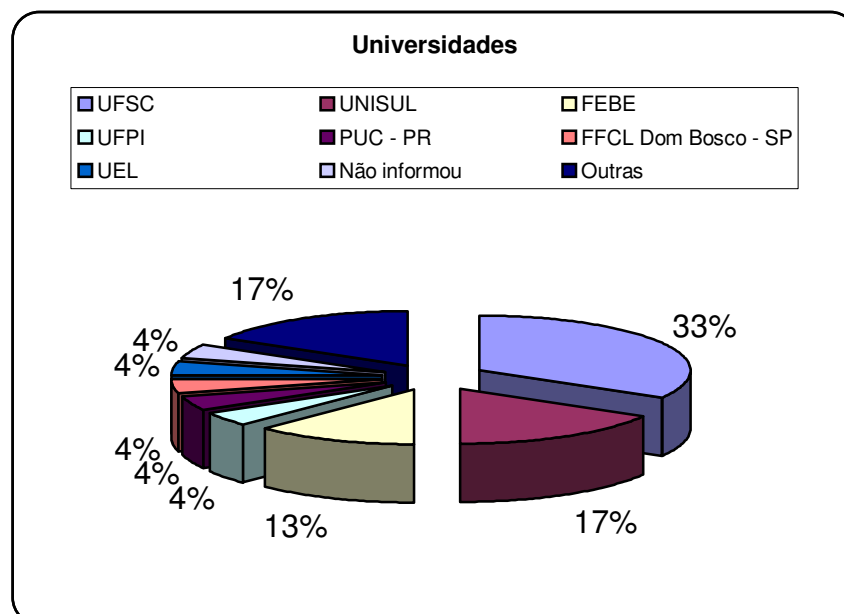
⁸² Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

⁸³ Universidade Federal do Piauí.

Quadro 3.1 - Distribuição das ocorrências em relação às universidades formadoras

Universidades	Ocorrências	Porcentagem
Universidade Federal de Santa Catarina	8	33
Universidade do Sul de Santa Catarina	4	17
Fundação Educacional de Brusque – FEBE	3	13
Universidade Federal do Piauí –UFPI	1	4
Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC/PR	1	4
Fac. de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco – SP	1	4
Universidade Estadual de Londrina – UEL	1	4
Não informou	1	4
Outras	4*	17
Total	24	100%

* Graduados em outros cursos, nas seguintes Universidades: Universidade do Planalto Catarinense (2); Universidade do Vale do Itajaí (1); Universidade do Sul de Santa Catarina (1).

Gráfico 3.1 - Gráfico indicativo das Universidades formadoras

O que estes dados indicam? Pode-se inferir deles um aspecto que talvez nos ajude a compreender esta realidade. Antes, porém, nos perguntamos: O que estaria acontecendo? Por

que os professores que lecionam na rede pública de ensino foram formados, na sua maioria, nas universidades privadas? Onde estariam trabalhando, por exemplo, os demais professores formados na UFSC? Esses profissionais estariam lecionando em escolas e universidades privadas? Estariam cursando pós-graduação, ou mesmo trabalhando em outras atividades profissionais?

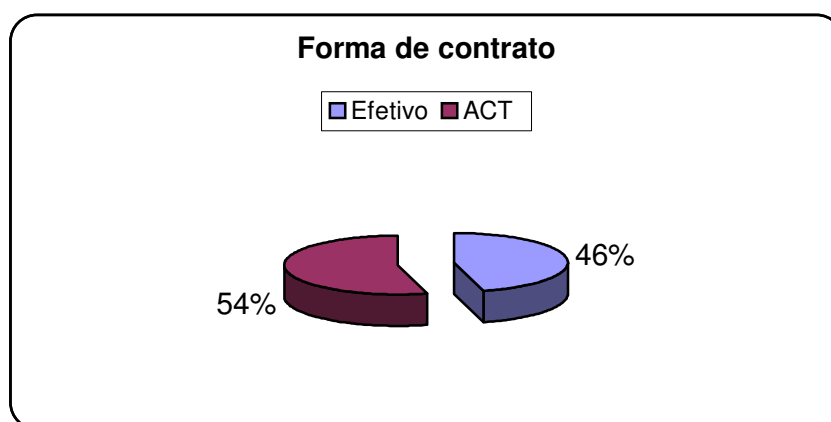
De modo geral, observa-se que a maioria dos professores encontra-se no início da carreira profissional, com menos de dois anos de serviço. Fator determinante para essa situação de rotatividade é a forma de contrato de trabalho, em que a maioria dos pesquisados 54% continua Admitida em Caráter Temporário – ACT (ver quadro/gráfico 4).

Quadro 4 - Distribuição das ocorrências quanto à forma de contrato de trabalho

Forma de contrato	Ocorrências	Percentagem
Efetivo	11	46
ACT*	13	54
Total	24	100%

* Admitido em Caráter Temporário.

Gráfico 4 - Gráfico indicativo das formas de contrato de trabalho



Na prática, essa forma de contrato de trabalho temporário deveria permitir a realização de contratações temporárias para fins específicos, para as eventuais substituições daqueles que estão usufruindo direitos como as licenças para tratamento de saúde pessoal ou familiar, licença prêmio, ou para formação, além de outros previstos.⁸⁴ No entanto, um princípio que deveria ser utilizado como exceção há vários anos é praticamente uma regra.⁸⁵

A carreira não é de fato atraente. Mesmo com a realização regular de concursos para ingresso no magistério (mesmo com poucas vagas e baixa carga horária para efetivação), o percentual de 54% dos professores na condição de ACTs é ainda muito alto. O mais natural seria que, diante da insegurança de empregabilidade, diante do aumento da informalidade da economia, por mais precária que seja a condição de trabalho, o magistério pudesse ser um atrativo. Mas não é esta a realidade, como se observa no quadro acima.

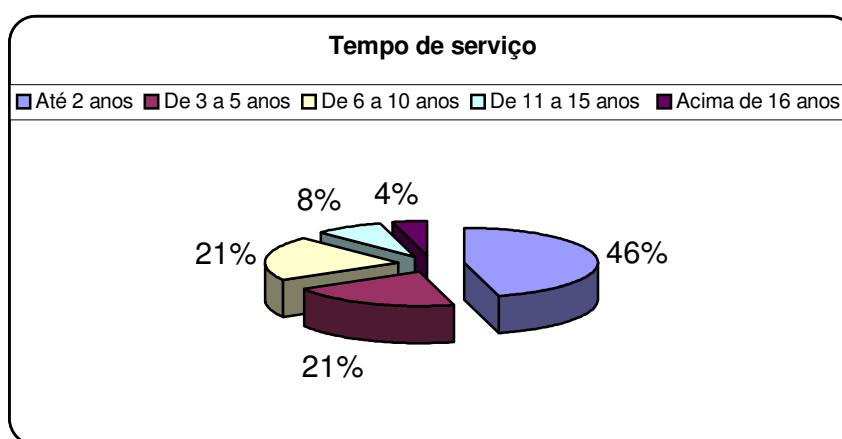
O tempo de serviço dos professores, conforme ilustrado no quadro/gráfico 4.1, está estritamente relacionado ao caráter temporário de trabalho. Observa-se que a maioria dos professores se encontra entre aqueles que possuem entre 0 e 5 anos de trabalho. Por que essa maior incidência? Justamente porque a maior rotatividade na profissão se encontra nos primeiros anos de trabalho. Além disso, o caráter temporário e a rotatividade de professores no início da carreira colocam em xeque as relações de pertença a um grupo profissional. E o confronto com as situações complexas da profissão coloca em risco o entusiasmo pelo ofício, que geralmente ocorre no início da carreira. O percentual de 67% dos professores com tempo de serviço de até 5 anos é muito alto, mostrando um desequilíbrio na relação tempo de serviço e estabilização profissional.

⁸⁴ Ver: **Manual do Servidor – Magistério Público Estadual**. Florianópolis, 1991.

⁸⁵ Ver: MIGUEL, Denise Soares. **O Trabalho temporário no magistério público estadual de Santa Catarina**. 1996. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC, Florianópolis.

Quadro 4.1 - Distribuição das ocorrências em relação ao tempo de serviço

Tempo de serviço	Ocorrências	Percentagem
Até 2 anos	11	46
De 3 a 5 anos	5	21
De 6 a 10 anos	5	21
De 11 a 15 anos	2	8
Acima de 16 anos	1	4
Total	24	100%

Gráfico 4.1 - Gráfico que indica o tempo de serviço dos profissionais

A maioria dos professores não concluiu cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* nem *lato sensu*. Este é um aspecto muito curioso, pois geralmente a conclusão de algum curso representa sua passagem de professor de ensino médio a professor de ensino superior em universidades públicas e privadas. Contudo, vale lembrar que apenas a partir da década de 1990 houve a ampliação da oferta dos cursos de pós-graduação nas universidades de Santa Catarina. Sabe-se que havia uma demanda reprimida em Filosofia, embora parte dela migrasse para outras áreas, como as Ciências da Educação, Letras e Literatura. O curso de mestrado *stricto sensu* em Filosofia da UFSC foi criado somente no ano de 1994.⁸⁶ Como indicam os dados da pesquisa, apenas quatro professores estão cursando pós-graduação: dois cursam mestrado em Filosofia, um em Engenharia da Produção e outro cursa Especialização

⁸⁶ Resolução nº 005/CEPE/1994, da Universidade Federal de Santa Catarina.

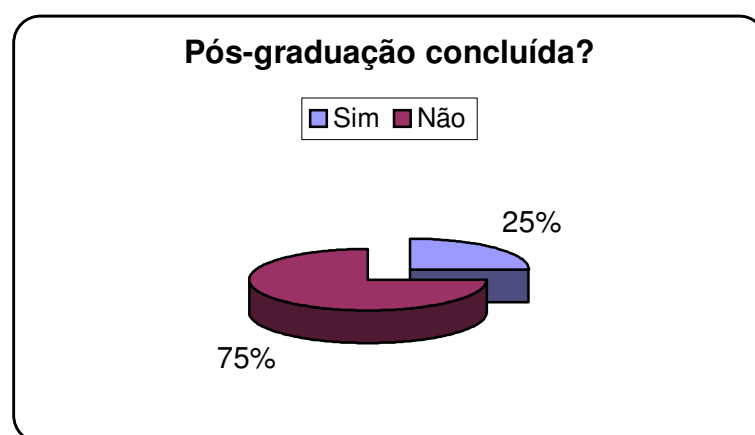
em Psicopedagogia. Isso corresponde a 17% do total dos professores. Mas a grande maioria, ou seja 83%, não frequenta nenhum curso de pós-graduação. Além disso, somente 25% deles concluíram algum curso de pós-graduação e o fizeram em nível de especialização, como mostra o quadro/gráfico 5.

Quadro 5 - Distribuição das ocorrências em relação aos cursos de pós-graduação concluídos

Pós-graduação concluída?	Ocorrências	Percentagem
Sim	6*	25
Não	18	75
Total	24	100%

* Áreas dos cursos concluídos: Didática e Metodologia do Ensino (2); Educação e Filosofia Contemporânea (1); Filosofia Clínica (1); Economia Internacional e Comércio Exterior (1); Filosofia Política (1) e Gestão de qualidade em educação (1). Todos em nível de Especialização.

Gráfico 5 - Gráfico demonstrativo dos cursos de pós-graduação concluídos

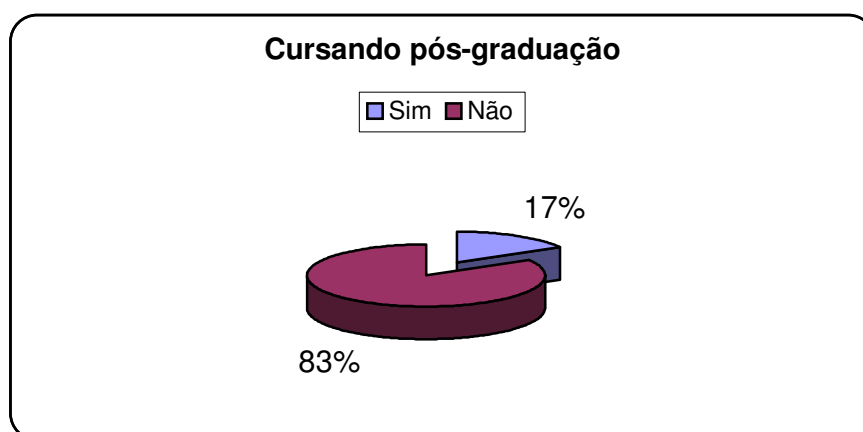


É muito baixo também o percentual de professores que estão cursando pós-graduação, não obstante o desejo expresso por eles nesse sentido, como se observa a seguir.

Quadro 5.1 - Distribuição das ocorrências dos professores que estão cursando pós-graduação

Cursando pós-graduação	Ocorrências	Percentagem
Sim	4*	17
Não	20	83
Total	24	100%

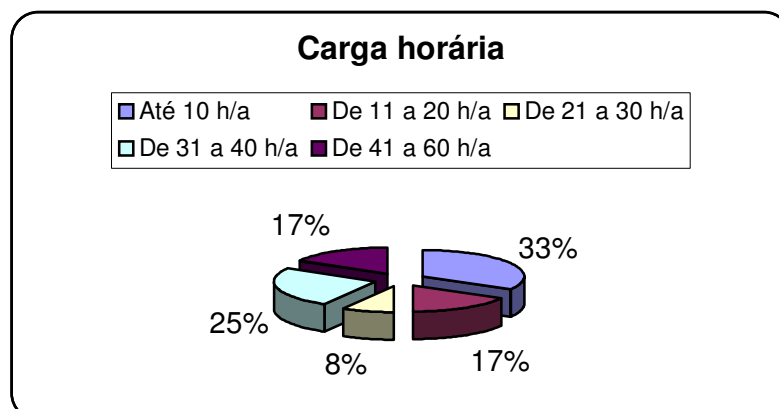
* Áreas dos cursos: Ontologia (1), Engenharia da Produção (1), e Ética e Política (1) - em nível de Mestrado; Psicopedagogia (1) – em nível de Especialização.

Gráfico 5.1 - Gráfico indicativo dos professores que estão cursando pós-graduação

Com relação à carga horária, podemos destacar um importante aspecto a ser levado em conta, qual seja, a incidência de um número alto de professores com baixa carga horária - de até 20h/a - demonstra que lecionar pode ser uma atividade temporária e parcial de trabalho, como se observa no quadro/gráfico 6.

Quadro 6 - Distribuição das ocorrências em relação à carga horária de trabalho na rede pública de ensino

Carga horária	Ocorrências	Percentagem
Até 10 h/a	8	33
De 11 a 20 h/a	4	17
De 21 a 30 h/a	2	8
De 31 a 40 h/a	6	25
De 41 a 60 h/a	4	17
Total	24	100%

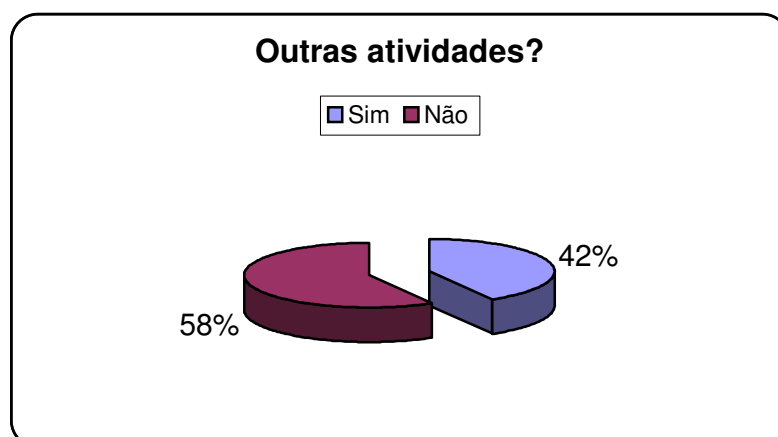
Gráfico 6 - Gráfico indicativo da carga horária de trabalho na rede pública

Deduz-se que, enquanto isso, esses profissionais possam investir tanto na procura por outros cursos superiores, quanto na sua qualificação profissional. Percebendo a situação em que se encontram, podem projetar para o futuro o desempenho de outras atividades, como indicam os 42% daqueles que se ocupam delas além do magistério (ver quadro/gráfico 7).

Quadro 7 - Distribuição das ocorrências em relação a outras atividades profissionais desenvolvidas

Outras atividades?	Ocorrências	Porcentagem
Sim	10*	42
Não	14	58
Total	24	100%

* Cito aqui as demais atividades profissionais desenvolvidas pelos professores de Filosofia: Ourives (1); Atendente de hotel (1); redator no jornal Missão Jovem (1); Digitador (1); Músico (1); Contabilista (1); Ministra cursos de Filosofia no 1º grau (1); não menciona (1); Fotógrafo (1) e Técnico em saúde (1). A maioria das justificativas se fundamenta na necessidade financeira.

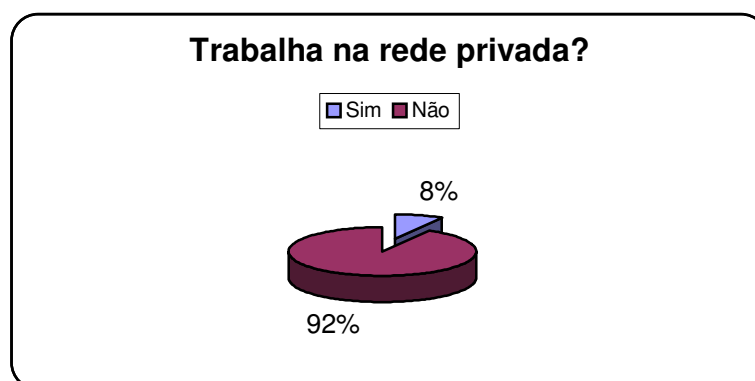
Gráfico 7 - Gráfico que indica a ocupação em outras atividades além de lecionar

Contudo, é curioso que, do total de professores pesquisados, 92% afirmaram não trabalhar na rede privada de ensino (ver quadro/gráfico 8). Estes dados parecem indicar que, mesmo com todas as adversidades da profissão, os professores se encontram satisfeitos com o que fazem. Abordaremos isso no item sobre aspirações profissionais.

Quadro 8 - Distribuição das ocorrências em relação ao trabalho na rede privada de ensino

Trabalha na rede privada de ensino?	Ocorrências	Percentagem
Sim	2*	8
Não	22	92
Total	24	100%

* Locais de trabalho: Academia de Comércio de Santa Catarina e no Setor de Extensão da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Gráfico 8 - Gráfico indicativo da situação de trabalho na rede privada de ensino

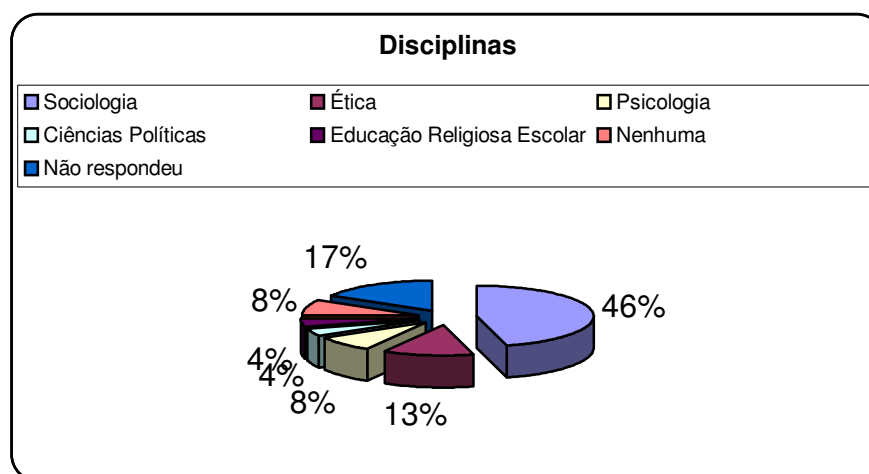
Além disso, os dados indicam um número significativo de outras profissões, entre ocupações técnicas, como ourives, digitador, contabilista, fotógrafo etc, como se observa nas respostas do quadro/gráfico 7, anteriormente.

Há que se observar um número expressivo de professores que lecionam também Sociologia e Psicologia, pois diversos cursos de graduação os habilitam para tal (ver quadro/gráfico 9).

Quadro 9 - Distribuição das ocorrências em relação a outras disciplinas ministradas no ensino médio

Disciplinas	Ocorrências	Percentagem
<i>Sociologia</i>	11*	46
<i>Ética</i>	3	13
<i>Psicologia</i>	2	8
Ciências Políticas	1	4
Educação Religiosa Escolar	1	4
Nenhuma	2	8
Não respondeu	4	17
Total	24	100%

* Muitos professores graduados em Filosofia destacaram que estão habilitados a lecionar também outras disciplinas, como é o caso da Sociologia, mesmo sem terem realizado um curso específico. Destacamos os seguintes cursos: Sociologia (10), Psicologia (5) e História (4).

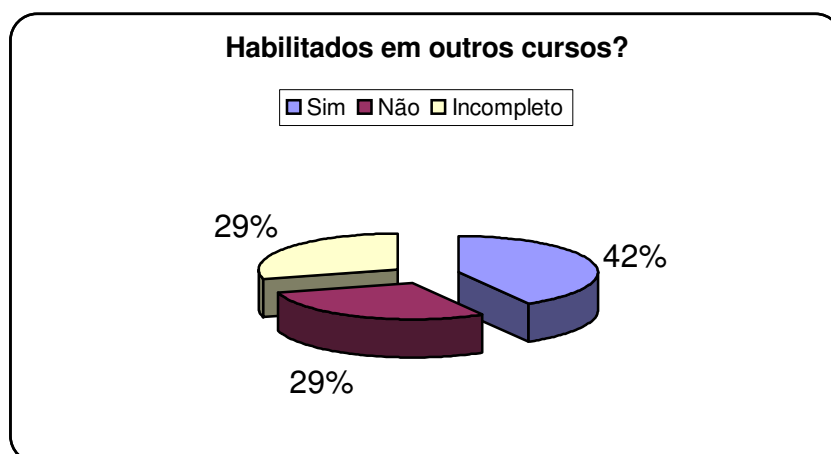
Gráfico 9 - Gráfico que indica as outras disciplinas ministradas no ensino médio

Com relação à habilitação em outros cursos superiores, 42% dos professores afirmam tê-los concluído; 29% disseram ter iniciado ou ainda continuam realizando outros cursos superiores. Dos professores que os concluíram, observa-se que a maioria fez Teologia (5) e Ciências da Religião (1). Estes dados nos indicam que muitos destes profissionais possam ter cursado Filosofia por estarem freqüentando a instituições religiosas. Não sabemos a origem, mas os demais professores têm realizado cursos distintos, como se observa no quadro/gráfico a seguir.

Quadro 10 - Distribuição das ocorrências em relação a outros cursos superiores realizados

Habilitados em outros cursos?	Ocorrências	Porcentagem
Sim	10	42
Não	7	29
Incompleto	7	29
Total	24*	100%

* Os cursos superiores mais citados foram: Teologia (5); Ciências Sociais (2); Química (1); Letras (1); Pedagogia (1); Enfermagem (1); Direito (1); Ciências Contábeis (1); Relações Internacionais (1) e Ciências da Religião (1).

Gráfico 10 - Gráfico indicativo de outros cursos superiores realizados

2. Identidade profissional

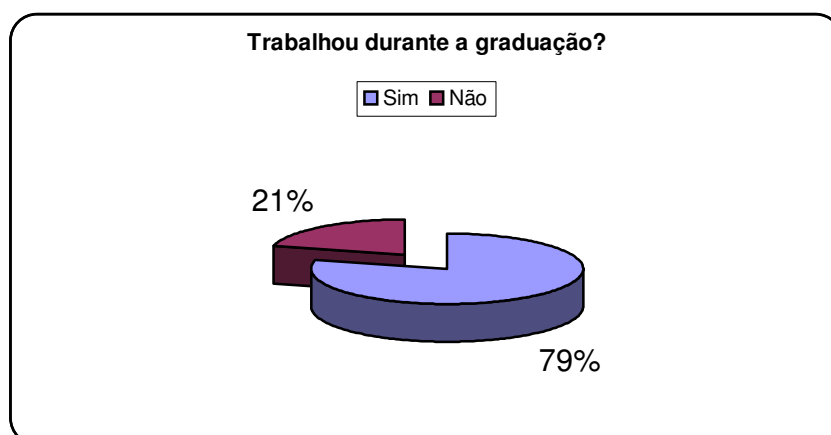
A maioria dos pesquisados (79%) declarou que exercia atividades profissionais durante os estudos de graduação. Uma das atividades mais destacadas foi a de professor da rede pública de ensino, além de atividades como bolsistas nas universidades em que estudavam, como se observa no quadro/gráfico 11.

Quadro 11 - Distribuição das ocorrências em relação às atividades profissionais desenvolvidas durante o curso de graduação

Trabalhou durante o curso de graduação?	Ocorrência	Porcentagem
Sim	19*	79
Não	5	21
Total	24	100%

* As atividades mais citadas foram as seguintes: Bolsista na Universidade (4); Secretário administrativo da Paróquia (1); Lecionar na rede pública de ensino (10); Cuidar das vacas no seminário (1); no Exército Brasileiro (1); Educação Infantil (1); Comércio – gerente de loja de roupas (1); Barman (1); Auxiliar Bibliotecário (1); Comércio – vendedor (1) e Técnico em Gesso (1).

Gráfico 11 - Gráfico indicativo das atividades profissionais desenvolvidas durante o curso de graduação



Isto demonstra que muitos alunos-professores⁸⁷ já aprendiam a ensinar mediante o seu trabalho. O aspecto relevante dessa situação é que o aluno-professor traz em si mesmo e para a universidade as marcas do seu trabalho, que poderão ajudá-lo na definição e perscrutação de sua tarefa enquanto profissional. Há, então, nessa sua experiência um saber que se origina do trabalho. Contudo, o aspecto perverso dessa relação é que o trabalho, certamente, reduzirá seu precioso tempo de estudos e formação na universidade.

Daqueles que ainda não trabalhavam, 33% iniciaram como professores logo após terem concluído a graduação. Cabe destacar que 21% dos formados passaram algum tempo procurando trabalho. Além disso, 8% continuaram freqüentando outro curso de graduação e apenas 13% iniciaram um curso de pós-graduação, como se observa no quadro/gráfico 12.

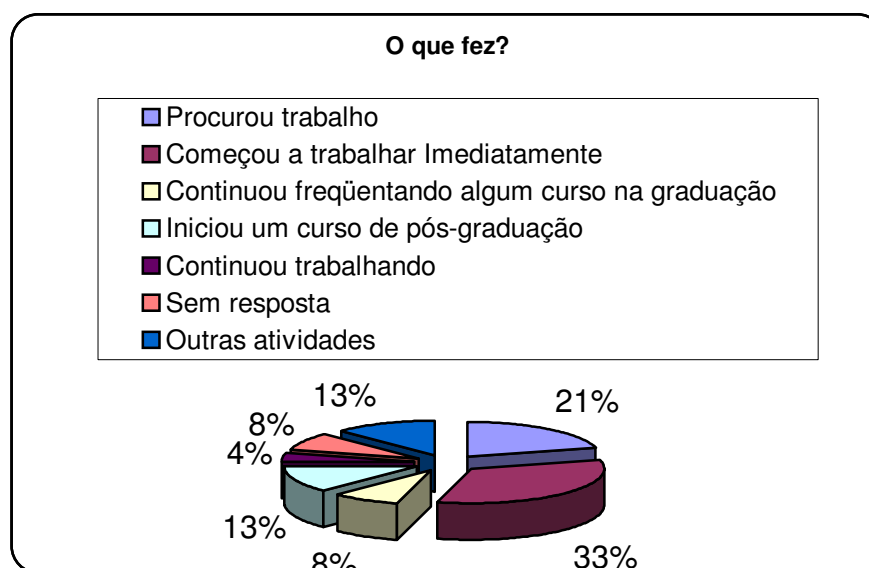
⁸⁷ Termo utilizado por MEKSENAS & PATINHA. Licenciatura em Geografia. In: **Revista Capital**. São Paulo: Instituto Luso Brasileiro de Educação e Cultura, 1994.

Quadro 12 - Distribuição das ocorrências em relação às atividades realizadas após o curso de graduação

O que fez?	Ocorrências	Porcentagem
Procurou trabalho	5	21
Começou a trabalhar imediatamente	8*	33
Continuou freqüentando algum curso na graduação	2	8
Iniciou um curso de pós-graduação	3**	13
Continuou trabalhando	1	4
Sem resposta	2	8
Outras atividades	3***	13
Total	24	100%

* Profissão escolhida: professor (4); ** Começou um curso de Mestrado (1); *** Curso de Teologia (2), Estágio Pastoral (1) e lecionar na rede municipal de ensino de Florianópolis (1).

Gráfico 12 - Gráfico indicativo das atividades profissionais exercidas após o curso de graduação



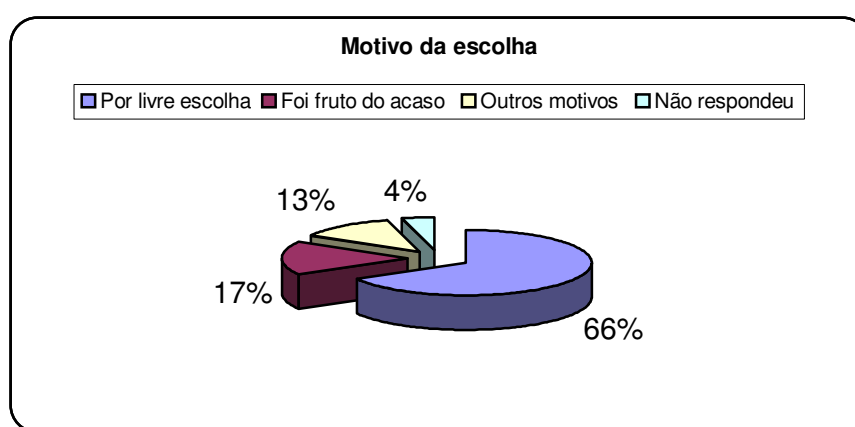
A grande maioria (66%) afirmou ter escolhido a profissão livremente, enquanto que 17% disseram ter sido fruto do acaso, como se observa no quadro/gráfico 13.

Quadro 13 - Distribuição das ocorrências em relação à escolha da profissão – professor de Filosofia

Motivo da escolha	Ocorrências	Porcentagem
Por livre escolha	16	66
Foi fruto do acaso	4*	17
Outros motivos	3**	13
Não respondeu	1	4
Total	24	100%

*Acabou gostando e apostando na Filosofia (1); ** por retorno à universidade (1) e circunstâncias religiosas (1).

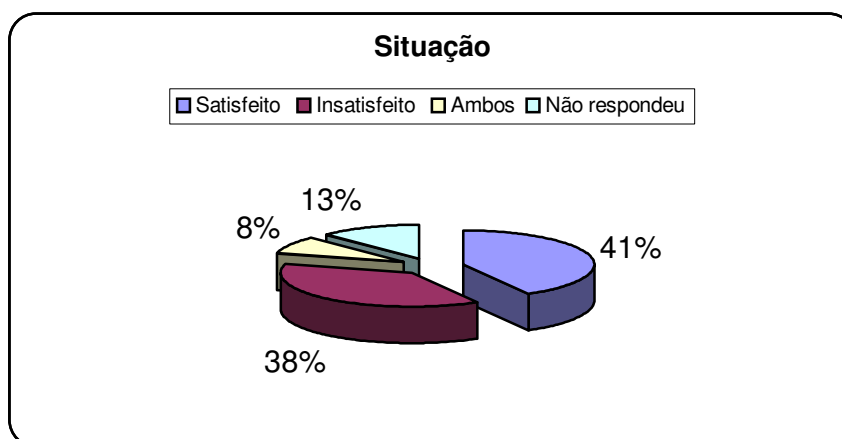
Gráfico 13 - Gráfico indicativo das escolhas pela profissão



Isto se confirma nas duas respostas seguintes do questionário, onde 41% dos entrevistados, embora não seja a maioria, declararam estarem satisfeitos com a profissão que escolheram, mesmo com todas as condições adversas presentes na realidade cotidiana desses profissionais. Tais condições se devem às deficiências de condições para o trabalho, como a “falta de materiais para apoio didático, não valorização do professor de Filosofia de ensino médio, baixo salário, além de poucas aulas de Filosofia e a falta de hábito de leitura dos alunos”, como bem ilustraram alguns professores no quadro/gráfico 14.

Quadro 14 - Distribuição das ocorrências em relação ao nível de satisfação profissional

Situação	Ocorrências	Porcentagem
Satisfeito	10	41
Insatisfeito	9	38
Satisf/insatisf.	2	8
Não respondeu	3	13
Total	24	100%

Gráfico 14 - Gráfico indicativo do nível de satisfação dos professores

Vale destacar as justificativas dos professores que se sentem satisfeitos na profissão, pois: “identifico-me com o que faço” (1); “gosto dos temas filosóficos” (1); “aprendo coisas novas e me conheço” (1); “acredito que através da educação o mundo pode ser transformado” (1); “é importante transmitir o conhecimento para a construção de uma visão crítica da realidade” (1); “há liberdade de trabalho e possibilidades de instruir as mentes” (1); “porque estou praticando a profissão que escolhi” (1); “porque gosto” (1) e “lecionar é a melhor forma de aprender” (1).

Não são muito diferentes dos aspectos já apontados no texto, mas as justificativas dos insatisfeitos com a profissão são as seguintes: “os salários são extremamente baixos” (5);

“falta condições de trabalho” (3); “há poucas aulas de Filosofia no ensino médio” (2); “falta motivação dos estudantes” (2); “há pouco material para apoio didático” (1); “os alunos têm pouco hábito de leitura” (1); “o professor de Filosofia não é valorizado” (1) e “pouca capacidade de leitura e interpretação dos alunos” (1).

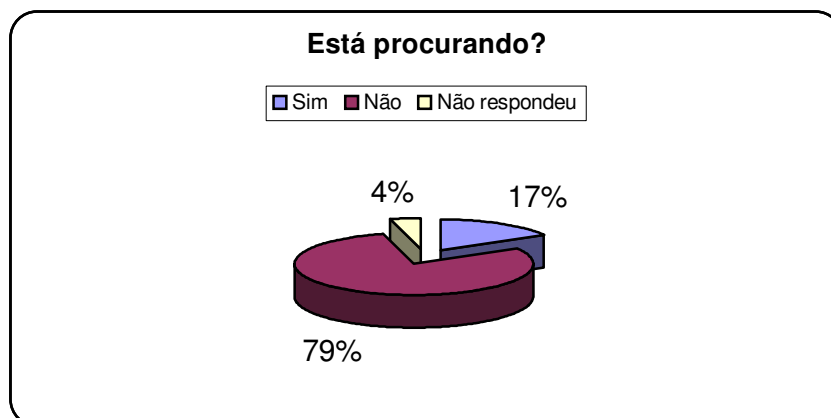
Embora a frequência tenha sido praticamente igual nos índices de satisfação (41%) e insatisfação (38%), o quadro/gráfico 15 mostra que 79% dos professores não estão à procura de outra profissão, indicando haver uma identidade entre a dimensão pessoal e social no exercício de sua profissão docente.

Quadro 15 - Distribuição das ocorrências em relação à procura por outra profissão

Está procurando?	Ocorrências	Porcentagem
Sim	4*	17
Não	19**	79
Não respondeu	1	4
Total	24	100%

* Pois, “quero lecionar Filosofia numa universidade” (1); “quero cursar Mestrado” (1); “porque estou insatisfeito” (1); “porque já atuo na área de geografia” (1); ** “Quero continuar exercendo o ofício de educador” (1); “estou satisfeito com meu trabalho” (2); “já possuo outra profissão” (1); “estou fazendo outro curso” (1); “falta tempo para procurar” (1); “porque adoro o que faço”; “sou apaixonado pela educação”; “a escola é minha vida e os alunos são a minha maior certeza do quanto essa paixão é verdadeira e comprometida com um espaço que acolha a todos” (1).

Gráfico 15 - Gráfico indicativo da procura por outra profissão



Mas, além disso, o que este dado pode nos revelar? Imediatamente, ele nos revela que a não opção por mudar de profissão pode representar que esses professores, ao comparar o seu trabalho, salário e *status* com outras profissões, percebem que não se encontram em uma situação tão ruim. Além disso, em âmbito geral, os professores usufruem de um *status* social de destaque. Os argumentos a seguir demonstram bem o que acabamos de escrever: nesta profissão não se desenvolve apenas um trabalho, mas “se aprende, com possibilidade de construção de uma visão crítica da realidade”, pois através da “educação o mundo pode ser transformado”. Além disso, de acordo com as respostas, os níveis de insatisfação parecem não dizer respeito diretamente à própria Filosofia, mas às condições de trabalho, como apontamos anteriormente.

É curioso observar que, no caso desses profissionais, há uma forte identificação entre o ser pessoal do professor e seu ser profissional. Não se percebe uma dualidade que possa originar uma rejeição plena à condição profissional, pois a Filosofia está diretamente relacionada com a vida, pois é sempre um re-aprender a ver o mundo, como destacam.

Dentre os que declaram estar procurando outra profissão, as respostas confirmam que o fazem por necessidades financeiras. Há também aqueles que querem se qualificar

profissionalmente para continuar na atividade docente, mas em instituições de ensino superior.

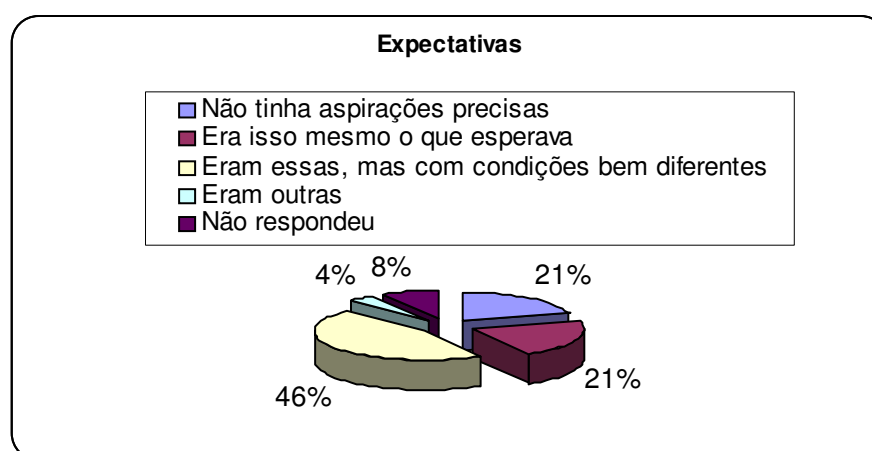
Quando perguntados sobre as aspirações profissionais no início de carreira, 21% dos professores declararam não tê-las muito precisas; 21% declararam que era exatamente o que esperavam, enquanto 46% afirmaram que era essa a escolha, mas em condições bem diferentes, como ilustra o quadro/gráfico 16.

Quadro 16 - Distribuição das ocorrências em relação às aspirações profissionais quando começou a lecionar

Expectativas	Ocorrências	Porcentagem
Não tinha aspirações precisas	5*	21
Era isso mesmo o que esperava	5	21
Era essa, mas com condições bem diferentes	11**	46
Era outra	1	4
Não respondeu	2	8
Total	24	100%

* Pois, “pensava em ser padre” (1) e “encarava a docência de Filosofia como um bico” (1); ** Pois, “estou insatisfeito com o salário” (1); “pretendo trabalhar em uma universidade” (1); “acredito que hoje há mais espaço para a Filosofia” (1); “como todo acadêmico, falei sobre os problemas da realidade escolar e idealizei soluções, no entanto, vivê-las foi um susto (no primeiro momento), pois a realidade é ainda mais complexa e a falta de recursos é maior do que nos mostra a academia” (1) e “nunca pensei que a mídia promovesse tanta insegurança diante do futuro dos educandos, como uma antiFilosofia” (1).

Gráfico 16 - Gráfico indicativo em relação às aspirações profissionais



Isto parece indicar que existem alguns problemas associados à decisão pessoal e à formação inicial. Quando muitos alunos realizam seus estágios de conclusão de curso, ou quando iniciam a lecionar, se deparam com desafios para os quais sua formação pode não ter sido suficiente. Com isso, inicia-se o processo de dúvida profissional, de questionamentos dos estudos realizados na universidade, uma vez que não se sentem preparados para tais desafios. Segundo um professor, o estágio “é a primeira oportunidade de perceber que a teoria está muito longe da prática”. Isto é um indicativo de que, em sala de aula, os professores devem coordenar, articular e resolver situações complexas, que vão desde a escolha do conteúdo, até as habilidades didático-metodológicas para o ensino e a aprendizagem.

3. Escolha profissional

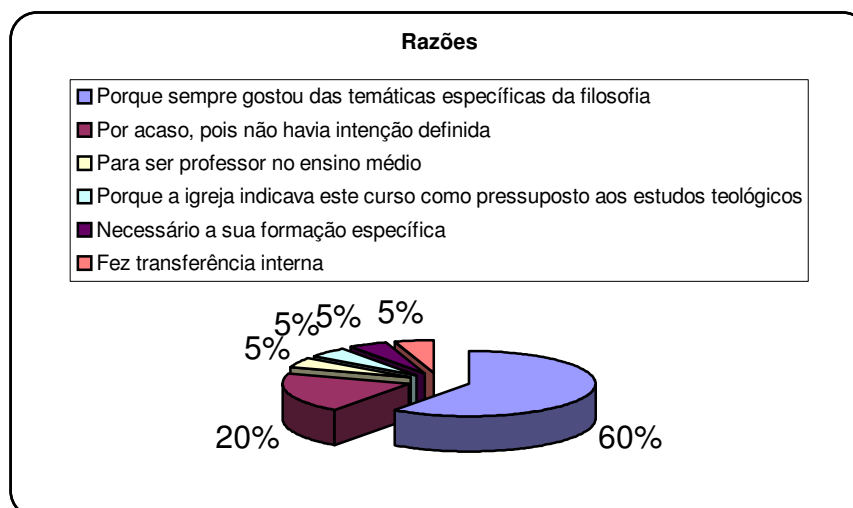
A maioria dos professores respondeu que a escolha para cursar Filosofia se deu por afinidades e interesses pela área. Do total geral, 60 % afirmaram que a escolha se deu porque sempre gostaram das temáticas específicas da Filosofia, enquanto 20% afirmaram que foi por acaso. Dentre outras justificativas pela escolha, destacamos aqui que apenas um sujeito declarou ter escolhido o curso para ser professor no ensino médio, como se observa no quadro/gráfico 17.

Quadro 17 - Distribuição das ocorrências em relação às razões que os levaram a prestar vestibular para cursar Filosofia*

Razões	Ocorrências	Porcentagem
Porque sempre gostou das temáticas específicas da Filosofia	12	60
Por acaso, pois não havia intenção definida	4	20
Para ser professor no ensino médio	1	5
Porque a igreja indicava este curso como pressuposto aos estudos teológicos	1	5
Necessário a sua formação específica	1	5
Fez transferência interna	1	5
Total	20	100%

* Devido à especificidade das perguntas para os quadros/gráfico 17 e 18, consideraremos apenas os professores que fizeram a graduação em Filosofia, ou seja, o total de 20 professores.

Gráfico 17 - Gráfico indicativo das razões em prestar vestibular para cursar Filosofia



Com relação às justificativas daqueles que fizeram a escolha porque sempre gostaram das temáticas específicas da Filosofia, destacamos duas justificativas: “os temas abordados na Filosofia abrangem uma extensa área, não se restringindo somente a particularidades, sendo algo que contribui para enriquecer o conhecimento” (1); “sempre gostei das temáticas, embora

a universidade me decepcione um pouco” (1). Entre aqueles que responderam ter escolhido por acaso, destacamos: “como eu era seminarista a condição (para ser padre) era cursar Filosofia” (3); “ingressei como segunda opção, porque tive Filosofia no ensino médio e gostei das temáticas e me apaixonei” (1); “foi por acaso, pois não continha o senso [sic] quando fiz o vestibular”(1). Uma resposta destaca que a Filosofia era necessária à sua formação específica, pois ela “despertou meu interesse de antemão, embora eu poderia [sic] ter escolhido outro curso como História, Psicologia, etc.” (1).

Estes dados são preocupantes? Sim, pois indicam um aspecto contraditório do momento da escolha do curso de graduação a ser realizado, pois os alunos de ensino médio são forçados a decidir por uma profissão ainda muito cedo, e isto na maioria das vezes não é salutar. Entretanto, observa-se que muitos profissionais tornaram-se professores por condição e não por uma escolha pessoal.

A demonstração de que embora os professores desde o início não tivessem clareza do curso de graduação e da profissão que exerceriam no ensino médio, 75% deles afirmaram que não mudariam de profissão, como se observa no quadro/gráfico 18.

Quadro 18 - Distribuição das ocorrências em relação a outras escolhas

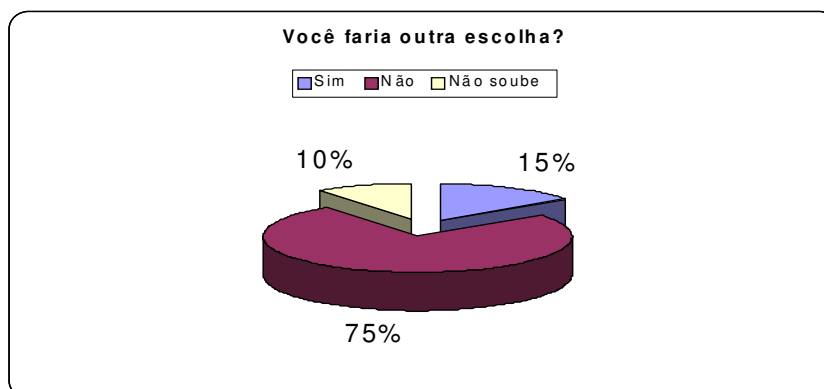
Você faria outra escolha?	Ocorrências	Porcentagem
Sim	3*	15
Não	15**	75
Não soube	2	10
Total	20	100%

* “Escolheria outro curso como Letras Português/Inglês” (1); “Sociologia” (1) e “Direito” (1); ** “Porque estou fazendo o que gosto” (1); “Porque o que sou, na minha totalidade, é devido a minha formação acadêmica. Eu me respeito e faço me respeitarem. Minha práxis é sempre atribuída a minha formação” (1) e “pois adoro Filosofia” (1).

Dentre aqueles que responderam que não sabem se fariam outra escolha, destacamos as seguintes respostas: “provavelmente, escolheria outro curso, pois, avaliando o passado, considero que fiz um curso fraco e bagunçado” (1); “porque acredito na importância e no

valor da Filosofia em minha vida, na vida das pessoas, dos alunos, da escola e da sociedade” (1); “seriam outras condições, um outro contexto” (1) e “tenho convicção que minha escolha foi pertinente” (1).

Gráfico 18 - Gráfico indicativo das demais escolhas



4. Formação continuada

Destacamos nossa preocupação com o índice de frequência de leitura de revistas especializadas em Filosofia. Dos pesquisados, apenas 17% responderam que as lêem com frequência, enquanto que 21% nunca lêem e 54% lêem às vezes, como ilustram os dados do quadro/gráfico 19.

Quadro 19 - Distribuição das ocorrências em relação à frequência com que lêem revistas de Filosofia

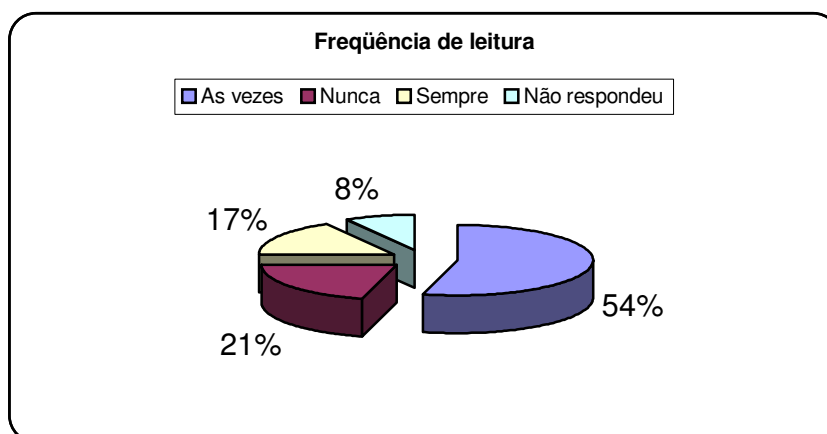
Frequência de leitura	Ocorrências	Porcentagem
Às vezes	13	54
Nunca	5	21
Sempre	4	17
Não respondeu	2	8
Total	24	100%

Com relação às revistas de Filosofia que às vezes os professores lêem, a maioria delas é de conteúdo geral sobre a educação, como a “Nova Escola” (1); de conteúdos genéricos da

Filosofia, como é o caso da “Revista de Filosofia” (1); “Revista de Filosofia Analítica” (1); de assuntos gerais como é o caso da “Revista do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC” (1); “Revistas da FEBE” (1) e a “Revista Veja” (1). Ou seja, a realidade é gritante, pois os professores não lêem praticamente nada da área de Filosofia. Entre aqueles que sempre lêem, as revistas destacadas foram “Philos” (1), “Páginas Abertas” (1), “Nova Escola” e “Revista Veja” (1). Estes dados revelam uma verdadeira pobreza cultural dos professores.

É muito grave a confirmação de que um em cada quatro professores não lê nada, além de desconhecer “a circulação das principais revistas” (1), como destacou um deles. Aqui, vale recolocar a pergunta: “como estão sendo formados os professores formadores dos adolescentes”? De um lado, perguntamos: o que tem feito a Secretaria Estadual de Educação, que não assiste estes professores, que não investe em revistas de Filosofia para que esses possam atualizar seus conhecimentos?

Gráfico 19 - Gráfico indicativo da freqüência de leitura de revistas de Filosofia



De outro lado, a que se deve esta situação? Seria a falta ou dificuldade de acesso a tais revistas? Ou seria o baixo poder aquisitivo dos professores? Um professor respondeu que desconhecia a “circulação das principais revistas”, o que indica ser de fato um problema. Há poucas e, na maioria das vezes, estas publicações circulam apenas em espaços restritos à

universidade e Secretarias de Educação. Todavia, acreditamos que o baixo índice de leitura esteja mais relacionado aos aspectos financeiros, como ficou explicitado nas justificativas dos professores, destacas na análise do gráfico 14.

Outra indagação decorrente dessa anterior é: mesmo havendo condições de aquisição de alguma revista de interesse pessoal, a atual sobrecarga de trabalho possibilitaria a cada professor condições para que pudessem lê-las?

Perguntados sobre as revistas e periódicos que os professores lêem com maior frequência, encontramos as seguintes indicações: revista *Veja* (6), revista *Istoé* (4), sem respostas (4), *Folha de São Paulo* (2) e *Diário Catarinense* (2), como se observa no quadro 20.

Quadro 20 - Distribuição das ocorrências em relação às demais revistas/periódicos que os professores lêem com maior frequência⁸⁸

Revistas/periódicos	Ocorrências
<i>Revista Veja</i>	8
<i>Istoé</i>	6
<i>Sem resposta</i>	4
<i>Superinteressante</i>	3
<i>Folha de São Paulo</i>	2
<i>Diário Catarinense</i>	2
Outros	14*
Total	39

* Estes títulos tiveram apenas uma citação: “Ciência e Ensino; Educação e Sociedade; Caminhos da Terra; Jornal Opinião Socialista; Convivium; Saúde e Turismo; Época; Conjuntura Econômica; Economia e Desenvolvimento; Revistas Cristãs; Caros Amigos; Nova Escola; e Revista dos Curiosos”.

As revistas/periódicos aqui destacados, diferentemente daqueles especializados na área da Filosofia, têm circulação em muitas escolas e estas geralmente mantêm assinaturas regulares de alguma delas, a fim de possibilitar aos professores o acesso a temáticas atualizadas. Observa-se que as revistas especializadas e mesmo didáticas ainda circulam em espaços restritos, não chegando às escolas e muito menos nas salas de aula. Os dados da pesquisa indicam que os professores lêem as revistas de informações semanais e jornais

⁸⁸ Como a citação foi livre, naturalmente sistematizamos todas as revistas/periódicos mencionados pelos professores.

diários. A formação continuada fica em último plano. Vejamos a seguir, no quadro 21, os principais temas de interesse indicados pelos professores para sua formação continuada.

Quadro 21 - Distribuição das ocorrências em relação aos temas mais importantes para a formação enquanto professor de Filosofia

Temas	Ocorrências
<i>Ética</i>	12
<i>Filosofia Política</i>	11
<i>Metodologia de ensino</i>	6
Lógica	5
Sexualidade	3
Epistemologia	3
Violência	3
Estética	3
Novas tecnologias/ Sociedade da Informação	3
Cidadania	3
Família	2
Valores	2
História da Filosofia	2
Globalização	2
Antropologia Filosófica	2
Bioética	2
Outros	29 ⁸⁹
Total	80

Os temas mais importantes que os professores sugeriram para sua formação são os seguintes: “Ética” (10), “Política” (7), “Metodologia” (4), “Violência”, “Sexualidade”, “Epistemologia” (3), “Família”, “Valores”, “Lógica”, “História da Filosofia”, “Estética”, “Globalização”, “Antropologia Filosófica”, “Bioética”, “Filosofia Política” e “Cidadania” (2). Merece destaque o fato de 96% dos professores terem demonstrado interesse em relação à própria formação profissional. Observa-se que os temas mais citados estão diretamente relacionados aos problemas atuais, vividos por professores e alunos.

⁸⁹ Estes temas tiveram apenas uma citação: “Arte; Metafísica; Teoria do Conhecimento; Planejamento; Avaliação; Natureza e Meio Ambiente; Profissão; Economia; Trabalho; Corrupção; Sociedade; Filosofia da Ciência; Filosofia da Educação; Auto-conhecimento; A Existência Humana; Cultura; Existencialismo; Democracia; A Ciência e as Clonagens; A Psique Humana; Poder; Vontade; Drogas; Autonomia; Projetos de Trabalhos; Mito; Marxismo e Interdisciplinaridade”.

As instituições promotoras de atividades de formação para os professores são a “Secretaria Estadual de Educação” (8), a “Escola” onde trabalham os professores (7) e as “universidades públicas” (7). Mesmo assim, vários deles têm-nos dito informalmente que há muitos anos não são oferecidos cursos na área de Filosofia para aqueles que lecionam no ensino médio.

Quadro 22 - Distribuição das ocorrências em relação às instituições promotoras das atividades de formação

Instituição	Ocorrências
Secretaria Estadual de Educação	8
Escola	7
Universidades Públicas	7
Ninguém promoveu	2
Instituições privadas	4
Não participou	5*
Sindicato dos Trabalhadores em Educação	1
Outros	1
Centro de Filosofia Educar para o Pensar	1
Não respondeu	1
Total	39

* Um professor respondeu que não teve “conhecimento de atividades gratuitas promovidas por universidades ou Secretaria de Educação”.

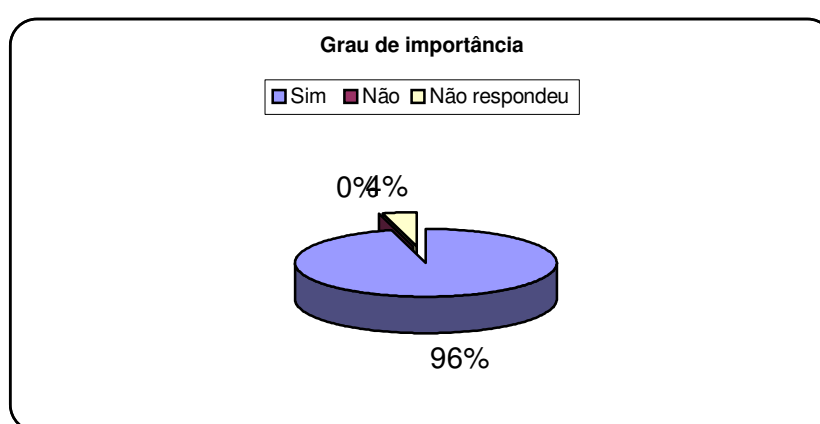
5. Formação inicial: a formação didático-metodológica

As respostas obtidas sobre a formação didático-metodológica indicam ser este um dos grandes entraves na formação inicial e continuada dos professores de ensino médio. Os dados dão-nos a confirmação de nossas perguntas de pesquisa. Quando perguntados sobre a importância dessa formação, 96% dos professores foram enfáticos ao responderem afirmativamente pela necessidade da mesma, como se pode ler nas justificativas elencadas abaixo.

Quadro 23 - Distribuição das ocorrências sobre a importância da formação didático-metodológica para os professores de Filosofia

Grau de importância	Ocorrências	Porcentagem
Sim	23	96
Não	0	0
Não respondeu	1	4
Total	24	100%

Gráfico 23 - Gráfico indicativo da importância da formação didático-metodológica para os professores de Filosofia



As justificativas dos professores foram as seguintes: “na sua atuação em sala de aula, ele [o professor] precisa ter conhecimento didático-metodológico, visto que ele lecionará para turmas diversas e precisará ser rigoroso com algumas e maleável com outras” (1); “é melhor do que não fazer nada, se tem pelo menos uma base e uma pequena noção do tamanho da tarefa” (1); “em qualquer área do conhecimento é necessário construir uma base teórica para elaboração de metodologias adequadas para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem” (1); “é imprescindível que isto aconteça, mas não de uma forma irreal como é feita nas universidades, só para ter nota. É preciso que se elabore algo que seja prático e que contemple o tempo do professor” (1); “é necessário instrumentalizar-se nas várias concepções de educação e construir uma metodologia para atingir os fins educativos, no caso da Filosofia, que pense por si mesmo, que preze a liberdade e seja participativa” (1); “para melhor motivar

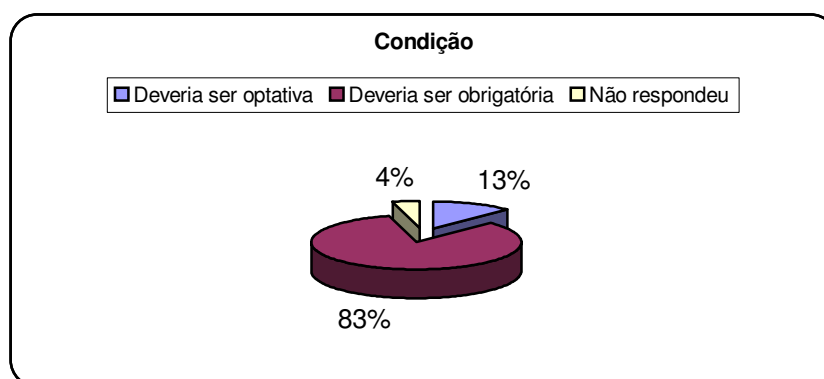
e conduzir os seus trabalhos” (1); “para estar atualizado e entrar em sintonia com os alunos” (1); “não ficar atrasado e arcaico” (1); “para inteirar-se dos problemas vigentes na sociedade” (1); “não basta ser conhecedor somente dos conteúdos. É muito importante a maneira, o jeito, o método para comunicar” (1); “para que os conteúdos possam ser melhor absorvidos pelos estudantes e para a melhor fluência das aulas” (1); “para realizar um melhor trabalho, atingir objetivos” (1); “é algo implícito à própria Filosofia – sem método não há transmissão do conhecimento, das idéias, dos conceitos, etc...”(1); “enriquece as aulas, tornando-as mais atrativas e esclarecedoras” (1); “é a primeira oportunidade de perceber que a teoria está muito longe da prática” (1); “como o conteúdo é complexo e há falta de preparo dos alunos em termos de abstração, torna-se importante o desenvolvimento de métodos didáticos que despertem a atenção do aluno para a disciplina” (1); “é imprescindível na Filosofia, por se tratar de uma realidade conjunta, radical e rigorosa” (1) e “para prender a atenção dos educandos, inteirando-os com a realidade em que vivemos” (1).

A maioria das respostas (83%) aponta que essa formação deveria ser obrigatória, enquanto que 13% dos professores definem que ela deveria ser optativa (ver quadro/gráfico 24). Esta discussão será retomada no quarto capítulo.

Quadro 24 - Distribuição das ocorrências em relação à condição da formação didático-metodológica.

Condição	Ocorrências	Porcentagem
Deveria ser optativa	3	13
Deveria ser obrigatória	20	83
Não respondeu	1	4
Total	24	100%

Gráfico 24 - Gráfico indicativo quanto à condição da formação didático-metodológica



Do total, 58% dos professores responderam que a formação didático-metodológica deveria ser realizada tanto no bacharelado quanto na licenciatura, enquanto 21% afirmaram que deveria ser realizada só na licenciatura; 4% afirmaram que deveria ser realizada durante e após o curso, 4% durante todo o curso e 13% não responderam, como se observa no quadro/gráfico 25.

Quanto à condição da formação didático-metodológica optativa, os professores destacaram as seguintes justificativas: “sempre acredito mais na opção do que na obrigação. Isto faz com que os professores também se esmerem na formação didático-metodológica” (1); “o professor tem que estar atento a sua metodologia e buscar as adequações necessárias ao desenvolvimento da disciplina que leciona” (1); “deve resultar da escolha deliberada de cada um” (1).

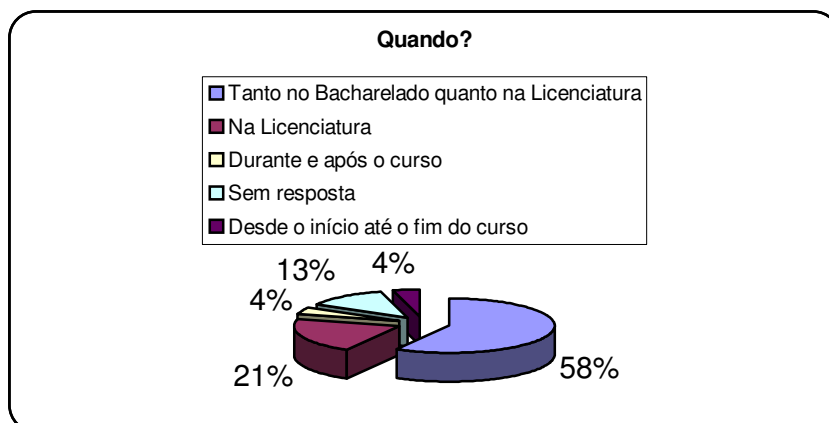
Quanto à condição da formação didático-metodológica obrigatória, os professores destacaram as seguintes justificativas: “é imprescindível para o bom funcionamento das aulas” (1); “para lecionar é preciso um método adequado. Muitas vezes os estudantes não gostam de Filosofia porque o professor não sabe como ensinar” (1); “para ampliar os conhecimentos da área aplicada da Pedagogia e educação em geral” (1); “deveria ser uma formação didático-metodológica diferenciada, pois é uma disciplina que envolve um raciocínio ímpar e da forma como foi na graduação muitas vezes não resolve” (1); “pois o

professor vai reger uma classe de aula” (1); “lecionar significa interagir com jovens, com colegas professores, com a sua estrutura educativa que não pode ser feita de forma espontaneísta” (1); “para que se saia bem na atuação em sala de aula” (1); “já pensaste em Filosofia sem dinâmica?”; “se o graduando opta por um curso que forma professor, como é o caso da licenciatura, ele espera que a Academia lhe proporcione subsídios para o exercício de sua profissão, como em qualquer curso” (1); “para se conhecer várias metodologias” (1); “para sentir-se mais qualificado” (1); “é fundamental que os educadores saibam lidar com os educandos da melhor forma possível. Os educadores, bem como os educandos, devem aprender a aprender. A educação é uma troca” (1) e “ensina os alunos a pensar e ter um senso crítico” (1). O quadro/gráfico abaixo indica o momento de preferência que os professores definem para a formação didático-metodológica.

Quadro 25 - Distribuição das ocorrências em relação à formação didático-metodológica.

Quando?	Ocorrências	Porcentagem
Tanto no bacharelado quanto na licenciatura	14	58
Na licenciatura	5	21
Durante e após o curso	1	4
Sem resposta	3	13
Desde o início até o fim do curso	1	4
Total	24	100%

Gráfico 25 - Gráfico indicativo do momento em que deveria ser realizada a formação didático-metodológica.



Em síntese, a formação didático-metodológica, é considerada uma temática central na formação dos professores, com predominância absoluta para a licenciatura e bacharelado, como responderam os professores.

CAPITULO IV

REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE SUA FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

“A prática pedagógica do professor está intrinsecamente relacionada com a sua história de vida e formação, ou seja, *ninguém se forma no vazio*”.

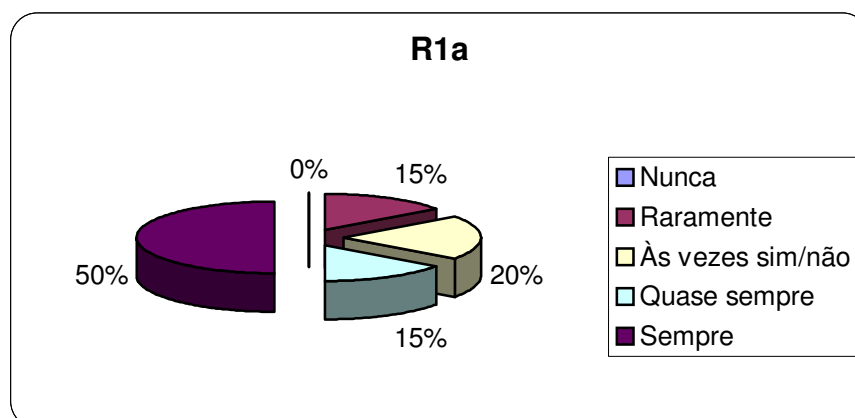
Sofia L. Vieira

I - FORMAÇÃO INICIAL⁹⁰

1. Avaliação do desempenho dos professores da graduação⁹¹

Em resposta à pergunta referente ao desempenho de seus professores na universidade, dos pesquisados destacaram - 15% (quase sempre) e 50% (sempre) - que os seus professores “demonstravam/demonstram possuir conhecimentos atualizados dos conteúdos” que ensinavam na disciplina de Filosofia, como se pode observar no gráfico R1a.⁹² Estes percentuais podem ser indicativos de que, em geral, os professores universitários desta área possuem uma boa formação acadêmica. Isto, porém, não é suficiente para garantir um bom ensino e aprendizagem dos alunos, como indicam os dados sobre a didática e metodologias de ensino, expostos mais adiante.

Gráfico R1a - Demonstravam/demonstram possuir conhecimentos atualizados dos conteúdos



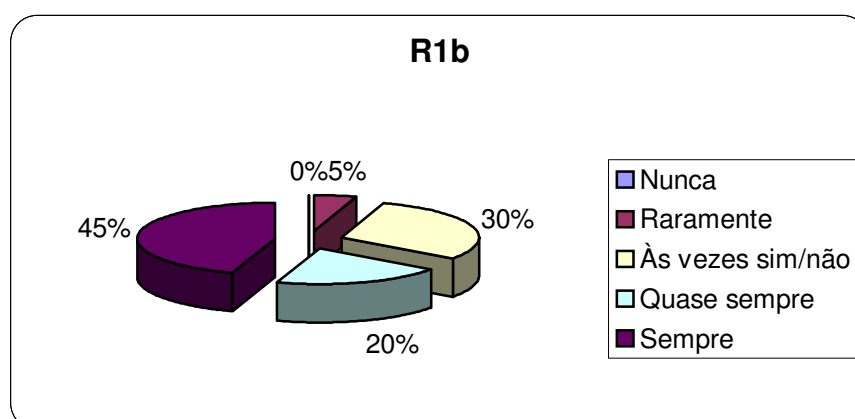
⁹⁰ Ver, no anexo 02, os quadros que deram origem aos gráficos que utilizamos no texto.

⁹¹ Como já mencionamos no instrumento de pesquisa (anexo 01), nesta pergunta, especificamente, utilizamos, de forma adaptada ao contexto de nossa pesquisa, os critérios de avaliação de desempenho docente do Programa de Avaliação Institucional da Pró-Reitoria de Ensino – ProEn da Universidade do Vale do Itajaí.

⁹² Refere-se a resposta (a) da pergunta nº 1. Utilizaremos esta seqüência em todo o capítulo. Ver instrumento de pesquisa (anexo 01) – item IV – Formação Inicial/Prática Pedagógica.

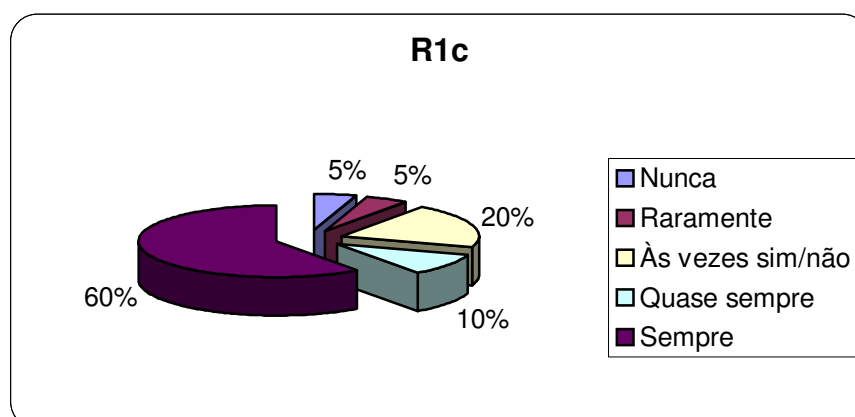
Observa-se que, para 20% (quase sempre) e 45% (sempre) dos pesquisados, os professores “abordavam/abordam os conteúdos de acordo com os objetivos da disciplina”, como se verifica no gráfico R1b. Porém, o dado de 30% (às vezes sim/não) é preocupante, quando se trata de relacionar conteúdos com seus objetivos. Ter objetivos é um aspecto fundamental, pois a partir deles se selecionam textos, materiais, conteúdos, além de se desenvolver procedimentos para as aulas. É claro que os objetivos são sempre uma escolha dos professores, porém, estes podem estar em consonância com aqueles das instituições e da sociedade, ou em constante conflito com eles. Contudo, os desafios dos professores não são apenas instrumentais, tais como aplicar recursos e estratégias para a obtenção de objetivos.

Gráfico R1b - Abordavam/abordam os conteúdos de acordo com os objetivos da disciplina



O gráfico R1c mostra que, para 10% (quase sempre) e 60% (sempre) dos pesquisados, os seus professores “indicavam/indicam bibliografias adequadas para aprofundar os conteúdos”. Por sua vez, os dados preocupantes são os de 5% (nunca) e 5% (raramente), para este aspecto. Ora, então o que fazem/fizeram estes professores durante suas aulas na graduação? Estes dados são reveladores de distorções que comprometem a qualidade da formação dos futuros professores.

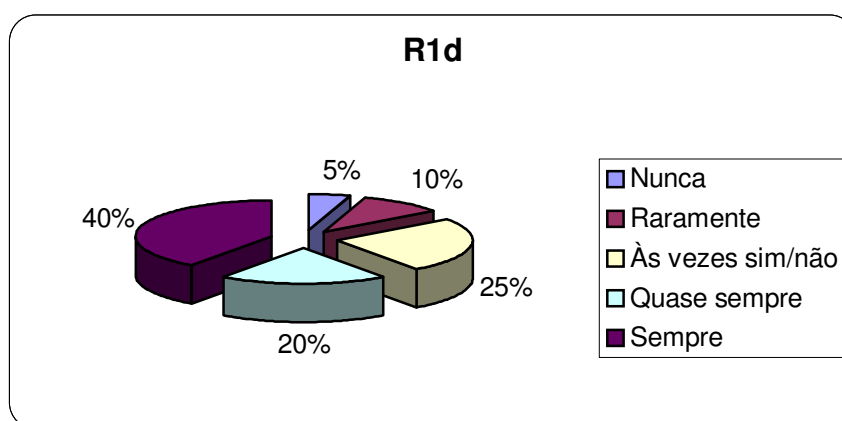
Gráfico R1c - Indicação de bibliografias adequadas para aprofundar os conteúdos



Atualmente, as relações professor-aluno estão passando por uma ampliação de sua democratização. Muitos professores vêm suas atividades melhor desenvolvidas a partir da participação dos alunos. Nunca é demais lembrar, por exemplo, o clamoroso papel de Paulo Freire na luta pela democratização das relações pedagógicas. Essa relação ocorre mediante a dialogicidade, que é a essência para uma educação como prática da liberdade. Assim, Freire (1987) destaca que esta começa não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas, antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. O professor que se coloca como condição a livre expressão de idéias, se coloca também no lugar de “testemunha de sua des (ordem) interior”, como destaca Merleau-Ponty (Chauí, 1982, p. 02), e de interrogar-se sobre o ensinar e o aprender Filosofia. Se esta relação for menosprezada, o professor e o aluno perdem o lugar comum e seus sentidos de existirem. Naturalmente, o diálogo não se trava com o professor, mas com o próprio conhecimento. Neste contexto, o gráfico R1d indica que, para 20% (quase sempre) e 40% (sempre) dos pesquisados, os professores “incentivavam/incentivam a participação e expressão de idéias durante as aulas”. É um bom índice, porém, ainda restam

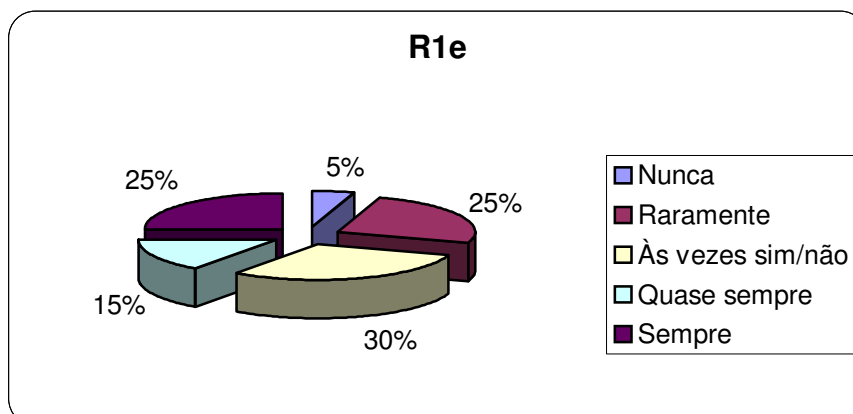
outros por serem alcançados, uma vez que para 5% (nunca) e 10% (raramente) os professores não possibilitam voz e vez aos seus alunos.

Gráfico R1d - Incentivo à participação e expressão de idéias durante as aulas



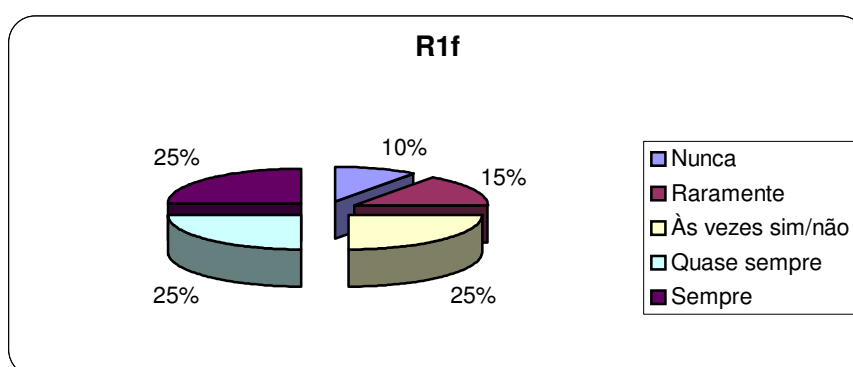
No gráfico R1e, observa-se que, do total dos pesquisados, para 15% (quase sempre) e 25% (sempre) os professores “promoviam/promovem a integração entre os alunos para favorecer a aprendizagem”. Aqui podemos encontrar um dos aspectos importantes a serem levados em consideração na análise, pois os dados parecem indicar que predomina o enfoque acadêmico na formação inicial feita pelos professores que lecionam no ensino médio. Este enfoque é portador de uma cultura que individualiza a aprendizagem, diminuindo os intercâmbios pessoais e sociais, que promovem uma racionalização no ensino, ocultando o “conteúdo político dos problemas instrutivos, sob uma máscara de decisões técnicas acerca dos meios mais efetivos para promover determinados objetivos e fins” (Pérez Gómez, 2001, p. 188).

Gráfico R1e - Promoção de integração entre os alunos para favorecer a aprendizagem



Os dados acima estão relacionados com as atividades extraclasse, como indicam os percentuais. Para apenas 25% (quase sempre) e 25% (sempre) dos pesquisados, os professores “promoviam/promovem dinâmicas de estudos e pesquisas extra-classe”, conforme ilustrado no gráfico R1f.

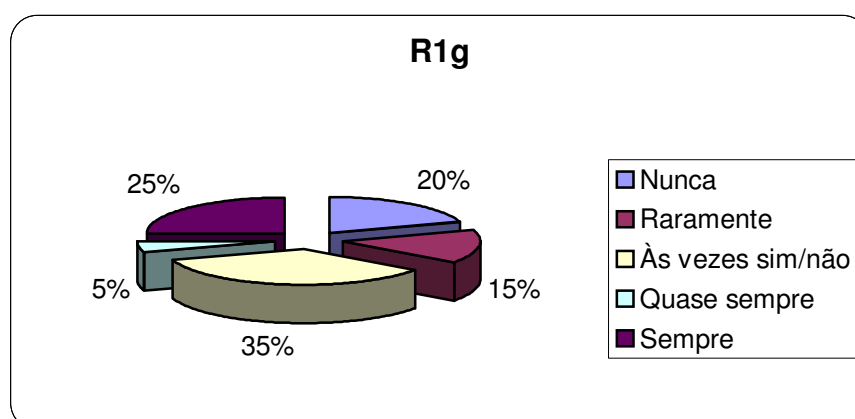
Gráfico R1f - Promoção de dinâmicas de estudos e pesquisas extraclasse



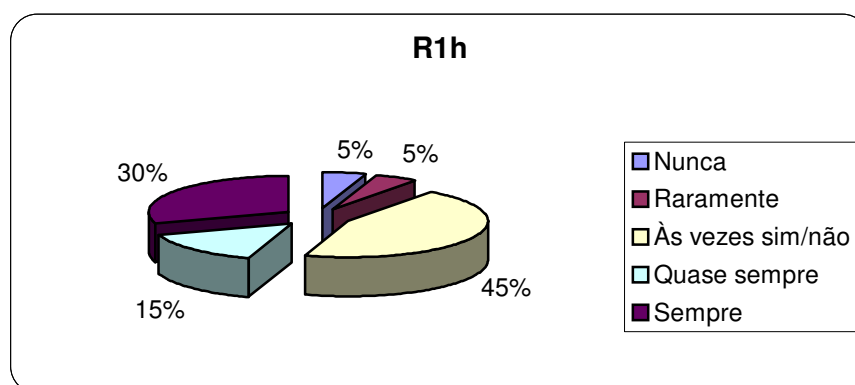
Com relação à avaliação, 5% (quase sempre) e 25% (sempre) dos pesquisados indicam que seus professores “comentam os resultados das avaliações em sala-de-aula”, como indica o gráfico R1g. Gravíssimo isto, se levarmos em consideração que a avaliação é um dos aspectos que devem estar articulados com uma concepção de educação. Ora, esses dados indicam que

se os professores não comentam os resultados das avaliações com os alunos, os mesmos podem ser usados como instrumentos de controle das atividades acadêmicas e de poder. Diante disto, o interlocutor poderá exclamar: não é obrigação do professor discutir a avaliação com seus alunos. A resposta é breve. Se não o faz, dificilmente esse professor está interessado em saber se o que ele está comunicando está sendo aprendido pelos alunos. A avaliação é um dos momentos fundamentais para o processo ensino-aprendizagem e determinante para a vida do aluno. Avaliar requer sempre tirar conseqüências e definir novos objetivos e ações. A avaliação não pode ser analisada “como um processo final e isolado do conjunto das ações pedagógicas” (Proposta Curricular, 1998, p. 69).

Gráfico R1g - Comentam os resultados das avaliações em sala-de-aula



Os dados acima se completam quando observamos que, para apenas 15% (quase sempre) e 30% (sempre) dos pesquisados, os professores “deixavam/deixam claro os objetivos da avaliação”, como se observa no gráfico R1h. É gritante, portanto, o percentual de 45% (às vezes sim/não), 5% (nunca) e 5% (raramente), sobre tal propósito.

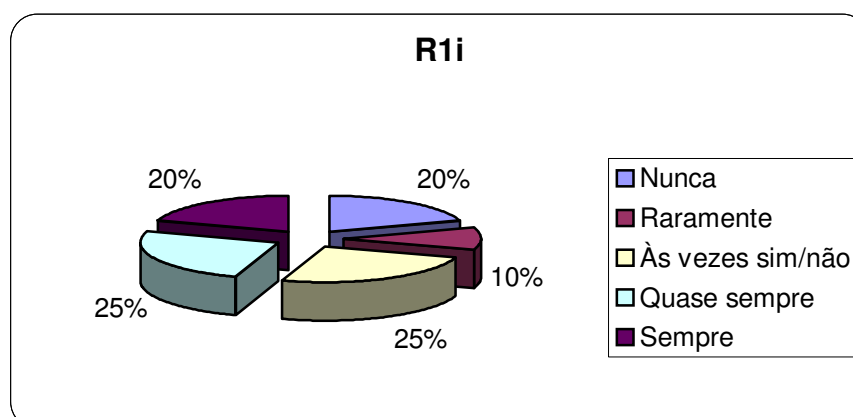
Gráfico R1h - Deixavam/deixam claro os objetivos da avaliação

Em geral, em todos os níveis de ensino, o problema da avaliação é um dos grandes temas que começa a ser mais discutido em nível de sistema de ensino. E, no caso da Filosofia e das Ciências Humanas, Sociais e Educação o problema é um pouco maior, pois geralmente a avaliação é subjetiva e isto nos remete ao “como” e “por que” avaliar. Além disso, embora a discussão não seja nova, dificilmente deixará de ser um instrumento de controle e de seleção.⁹³ Acreditamos ser fundamental que os professores discutam também os resultados da avaliação com os alunos, pois isto denota coerência a partir de sua relação com os objetivos adotados publicamente para tal tarefa.

No que diz respeito ao relacionamento entre as distintas áreas do conhecimento, sobretudo da Filosofia com a Pedagogia e as Ciências Humanas, o gráfico R1i apontou o seguinte dado: 25% (quase sempre) e 20% (sempre) dos professores indicam que eles “relacionavam/relacionam as disciplinas com a Pedagogia e as Ciências Humanas”. Todavia, é preocupante o percentual de 20% (nunca) e 10% (raramente), para aqueles que não relacionam as áreas do conhecimento.

⁹³ Sobre este tema, ver: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 1999.

Gráfico R1i - Relação com as disciplinas da Pedagogia e as Ciências Humanas



Este, aliás, é um dos graves problemas entre os professores universitários. Em situação de agravo estão aqueles que são das Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas. No âmbito das Ciências Humanas, Sociais e da Educação, bem como em Filosofia, um aspecto importante a ser levado em consideração é o de que as disciplinas curriculares de muitos cursos de graduação, sobretudo os da licenciatura, continuam sendo concebidos a partir das disciplinas dos cursos de bacharelado. A estrutura das áreas de conhecimento nas diferentes Faculdades das universidades, e também na maioria dos cursos de Filosofia, demonstra uma incapacidade de relação com os distintos campos do conhecimento, necessários à compreensão dos problemas, sejam filosóficos, científicos ou sociais. Neste sentido,

a história, no interior das universidades, nem sempre foi favorável à formação dos professores e ao seu potencial de socialização e integração dos conhecimentos das várias áreas. Cultivou-se, por longo tempo, uma tradição de desqualificação tanto dos profissionais que atuam nas faculdades de educação quanto dos professores que elas formam nos cursos de pedagogia, de licenciaturas e de pós-graduação. Essa tradição foi sendo atualizada em níveis cada vez mais complexos ao se definirem as concepções sobre o papel da universidade, estimulando certas áreas e/ou cursos em detrimento de outros; separando o ensino da pesquisa; a graduação da pós-graduação etc.. (Scheibe, 2002, p. 55)

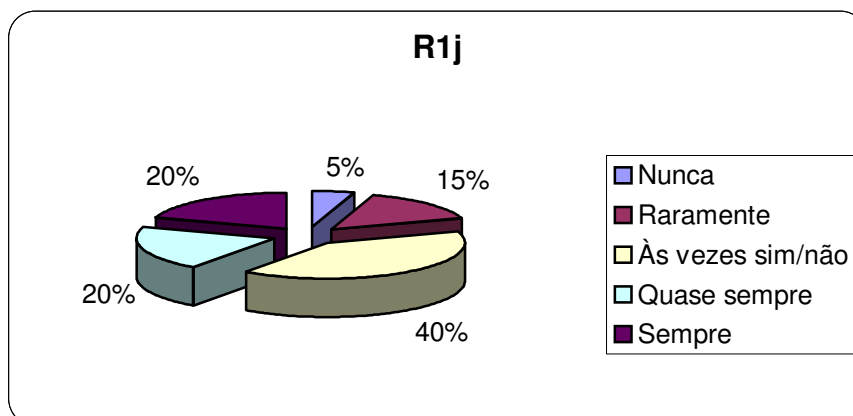
Morin (2002) afirma que a solução disto começa por uma reforma do pensamento e do ensino, e este é um trabalho que deve ser empreendido pelo universo docente, o que comporta

a formação de formadores e auto-educação dos educadores. Além disso, esse autor destaca que é deplorável que o mundo das Humanidades, principalmente o da Filosofia, esteja geralmente fechado às Ciências, da mesma forma que o mundo das Ciências esteja fechado à Filosofia.

Um desafio que vem incomodando alguns pesquisadores e professores da área, principalmente aqueles voltados a uma formação crítica, é a discussão dos conteúdos e teorias didático-metodológicas para o ensino de Filosofia, tanto na universidade, quanto nas escolas de ensino médio. Este debate tem sido realizado com maior ímpeto no âmbito da realidade do ensino médio, contudo, ele não tem alcançado maiores expressões quando se trata de discutir o ensino de Filosofia nas universidades. Assim, parece-nos que, por certos motivos aqui não identificados, as universidades e muitos professores de Filosofia têm se omitido neste debate. Paira no ar um certo obscurantismo. E, portanto, queremos indagar: por que esta caixa preta tem sido mantida em silêncio? Por que será que a maioria dos professores não se dispõem a discutir as questões didático-metodológicas para o ensino de Filosofia dos cursos de graduação? Trata-se de tarefa para os pedagogos? Afinal, “quem educará os educadores”, como muito bem questionou Marx? (Morin, 2002, p. 36).

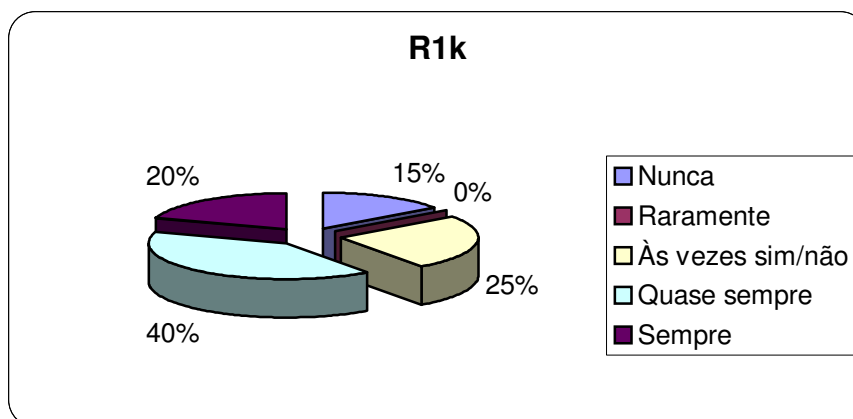
O gráfico R1j indica que, para 20% (quase sempre) e 20% (sempre) dos pesquisados, os professores “usavam/usam estratégias de ensino eficazes à aprendizagem”. Este percentual é alarmante, pois significa que para os demais 60% dos pesquisados - 5% (nunca), 15% (raramente) e 40% (às vezes sim/não) – os professores não utilizam estratégias eficazes de ensino. Aqui, de novo, cabe enfatizar que não são as estratégias que garantem a aprendizagem, mas elas são importantes.

Gráfico R1j - Uso de estratégias de ensino eficazes à aprendizagem



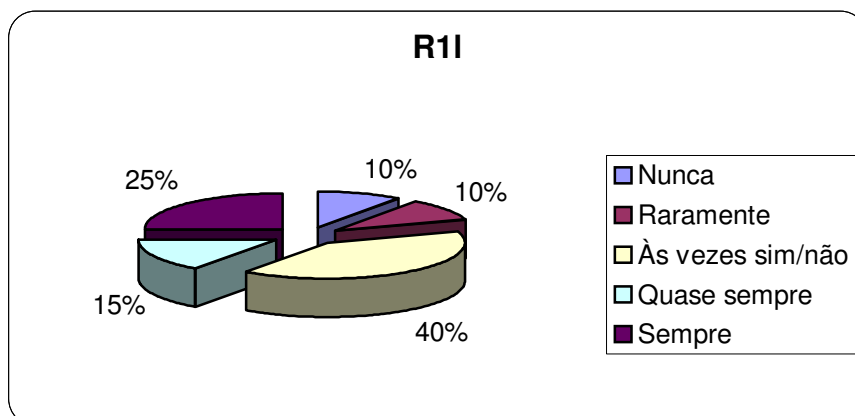
Preocupa-nos o fato de que somente 40% (quase sempre) e 20% (sempre) dos pesquisados referem que os professores “utilizavam/utilizam linguagens claras ao ministrar as aulas”, como se observa no gráfico R1k.

Gráfico R1k - Uso de linguagens claras ao ministrar as aulas



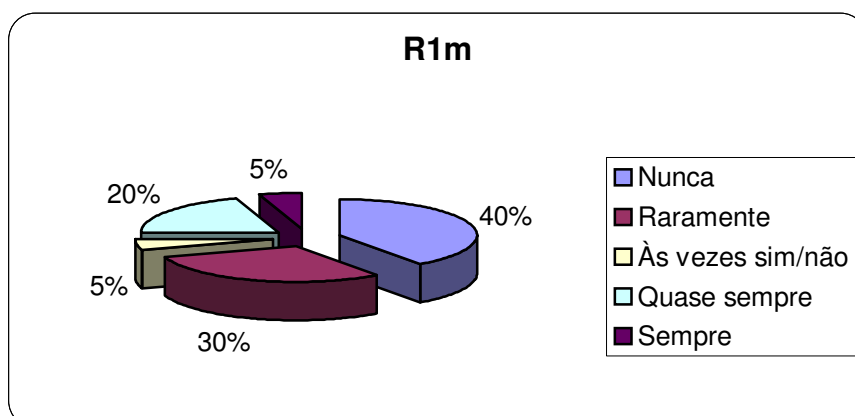
Sobre a “relação que seus professores faziam entre a teoria e prática na abordagem dos conteúdos”, os sujeitos pesquisados indicam outro dado preocupante, pois 10% (nunca), 10% (raramente) e 40% (às vezes sim/não) declararam que seus professores não estabeleciam relações entre teoria e prática, como mostra o gráfico R1l.

Gráfico R1l - Relação entre a teoria e prática na abordagem dos conteúdos



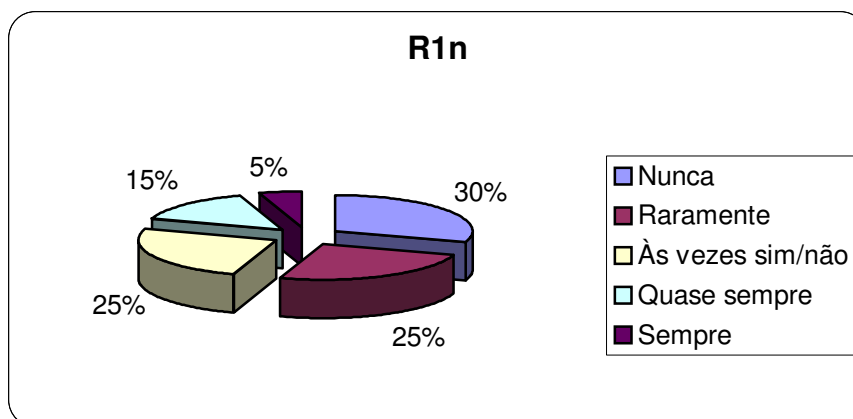
Outro aspecto bastante problemático apontado pelos professores de ensino médio na pesquisa foi em relação à participação dos alunos em atividades de caráter político, tanto na universidade quanto nas organizações sociais, tais como os movimentos populares. O gráfico R1m indica que para 40% (nunca) e 30% (raramente), os professores da graduação “incentivavam/incentivam a participação em atividades políticas na universidade”. Ou seja, os dados apontam que os conhecimentos aprendidos na universidade parecem não estar relacionados com a dinâmica de vida social dos estudantes.

Gráfico R1m - Incentivavam/incentivam a participação em atividades políticas na universidade



Com percentuais quase semelhantes, o gráfico R1n indica que para 30% (nunca) e 25% (raramente), os professores “incentivavam/incentivam a participação nos movimentos populares”.

Gráfico R1n - Incentivavam/incentivam a participação nos movimentos populares



Os dois gráficos anteriores evidenciam bem que para um percentual alto dos pesquisados os professores não incentivavam/incentivam seus alunos a participarem de atividades políticas, tanto na universidade, quanto fora dela. Mas, seria este um papel específico dos professores? Levando em consideração o conceito de práxis social, definido por Marx na tese XI sobre Feuerbach, podemos afirmar que sim, pois até então “os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é *transformá-lo*” (Marx, 1989, p. 14).

Na verdade a realidade não é superada no conceito; porém a partir da construção da figura do real se segue sempre e prontamente a exigência de sua transformação real. O gesto transformador do jogo do enigma – não a mera solução como tal – dá o protótipo das soluções, de que unicamente a práxis materialista dispõe. A essa relação o materialismo denominou com um termo filosoficamente reconhecido: dialética. Só dialeticamente me parece possível a interpretação filosófica. Quando Marx reprovava aos filósofos que apenas haviam interpretado o mundo de diferentes formas, que apenas o haviam confrontado, tratava-se de transformá-lo, essa frase não somente é legitimadora da práxis política e sim também da teoria filosófica (Adorno, 1996, p. 6).

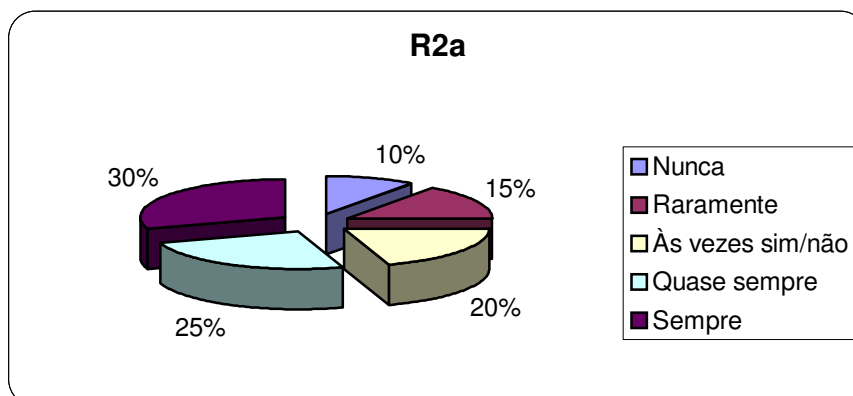
O comprometimento político do intelectual é o desafio apontado por Marx. Porém, alguns filósofos, pedagogos, historiadores e outros, vinculados a concepções mais técnicas de educação, afirmam o contrário, como se tem observado nas últimas décadas, nos diversos movimentos culturais, cujos fundamentos chegam a enfatizar posições extremadas de defenderem o fim da história e das ideologias.

O enfoque técnico, que concebe o ato de pensar como separado da ação, leva à fragmentação do trabalho intelectual que concebe os dois aspectos como distintos, ou seja, a educação como um caráter estritamente técnico-pedagógico e a participação política como autônoma, fora dos muros universitários e das escolas.

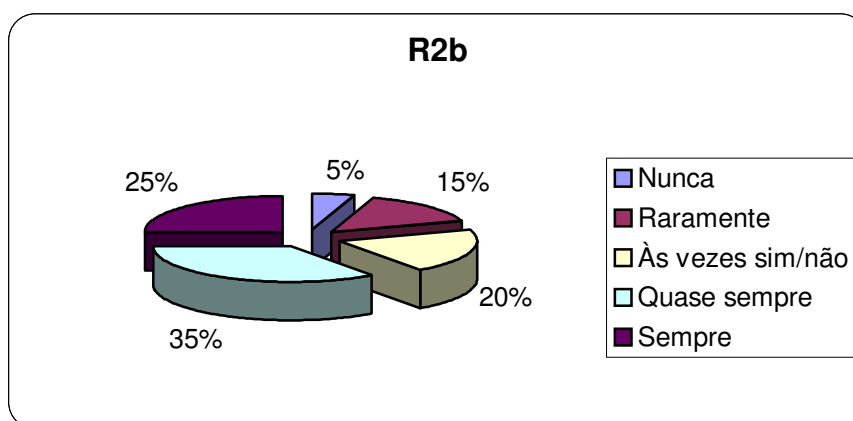
Para completar esse bloco de discussões sobre a formação do professor formador, destacaremos a seguir quais eram as condições que as universidades ofereciam em termos de estruturas para estudo aos futuros professores.

2. Condições para estudos e pesquisas durante a formação inicial

Ao avaliarem as condições para estudos e pesquisas durante a formação inicial, os professores destacaram que a universidade “possuía/possui biblioteca com livros de Filosofia”, como podemos observar nas respostas do gráfico R2a. Do total dos professores pesquisados, 30% (sempre) e 25% (quase sempre) responderam que as bibliotecas possuíam livros de Filosofia, contra 10% (nunca) e 15% (raramente).

Gráfico R2a - Possui/possui biblioteca com livros de Filosofia

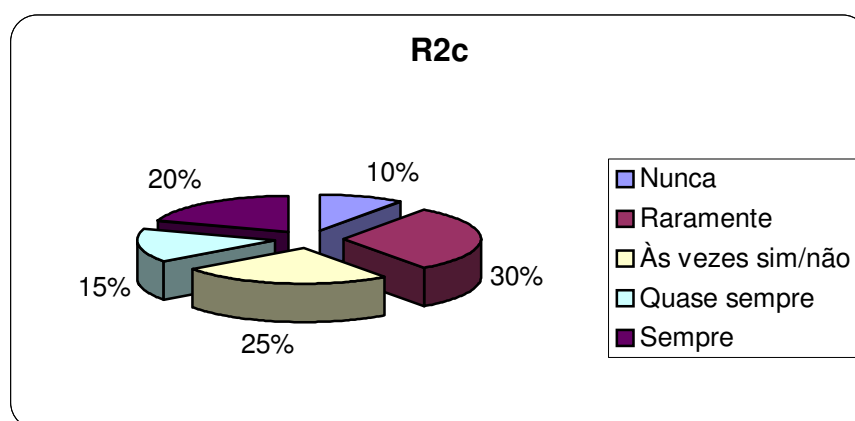
Além disso, 25% (sempre) e 35% (quase sempre) dos professores assinalaram que seus cursos promoviam “eventos na área de Filosofia e Ciências Humanas”, como se observa no gráfico R2b.

Gráfico R2b - Promoção de eventos na área de Filosofia e Ciências Humanas

Com relação ao aperfeiçoamento profissional, o dado mais contrastante é de que 10% (nunca) e 30% (raramente) dos professores revelam que os cursos de Filosofia incentivavam para que “professores e alunos pudessem/possam participar de outras atividades acadêmicas”, tais como congressos, simpósios e seminários, como indica o gráfico R2c. Ou seja, 40% dos

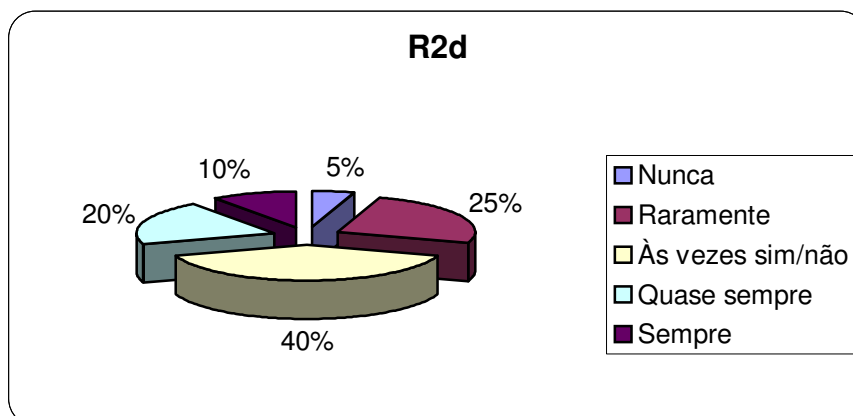
professores afirmam que não havia incentivo. Mesmo assim, muitos participavam por interesse próprio.

Gráfico R2c - Participação de outras atividades acadêmicas

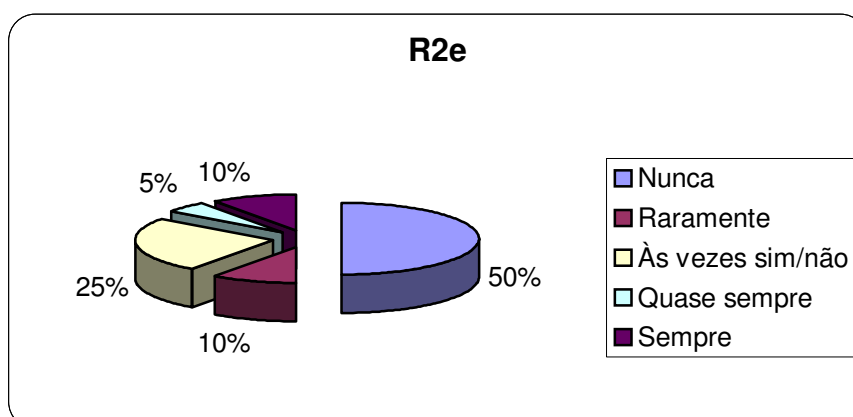


Como há pouco incentivo à participação dos profissionais em atividades de formação continuada, e esta acontece de maneiras distintas, a socialização das atividades é realizada de maneira informal e individualmente. Vale ressaltar que, além disso, quando os professores participavam/participam de atividades de formação, 5% (nunca) e 25% (raramente) deles responderam que os mesmos “socializavam/socializam as atividades em que participavam/participam”, como mostra o gráfico R2d.

Gráfico R2d - Socialização das atividades



Quanto às condições da universidade para o “desenvolvimento de pesquisas com financiamentos institucionais”, observa-se um alto índice de respostas, totalizando 50% (nunca) e 10% (raramente), como se observa no gráfico R2e. Este é um grave problema, pois muitos alunos poderiam ser introduzidos nas atividades de iniciação à pesquisa desde o curso de graduação, e esta reverteria diretamente na ampliação da qualidade do ensino. Uma análise mais cuidadosa pode revelar que a maior parte da pesquisa é realizada na pós-graduação. Porém, “é de esperar que o trabalho dos docentes com a pesquisa se traduza na sala de aula em cursos mais atualizados, aproximando os alunos do campo da produção do conhecimento” (Santos, 2002, p. 13). Além disso, é estranho, por exemplo, que “muitos docentes consideram suas atividades de ensino desconectadas das atividades de pesquisa, ministrando na graduação cursos que não revelam uma marca concreta de seus trabalhos na área da pesquisa” (Ibid.). Todavia, vale destacar que, em geral, as universidades públicas, por sua longa tradição na pesquisa e seu papel de fomento nesta área, têm se destacado em relação a muitas universidades privadas. Como se observa, os percentuais abaixo indicam a ausência de condições materiais para a pesquisa em muitas universidades que mantêm os cursos de graduação em Filosofia.

Gráfico R2e - Desenvolvimento de pesquisas com financiamentos institucionais

II - PRÁTICA PEDAGÓGICA

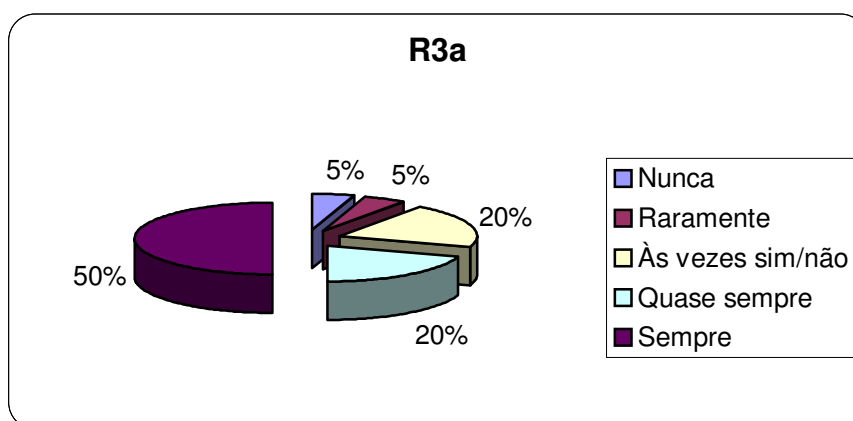
A partir deste momento da pesquisa procuramos conhecer a prática pedagógica dos professores de Filosofia do ensino médio. Para isto, organizamos as perguntas tendo como base os seguintes temas: - Início da profissão e desenvolvimento da prática docente; - Fatores que dificultam a prática pedagógica; - Habilidades didático-metodológicas; - Relações entre os conhecimentos da graduação e a prática pedagógica; - Fatores que facilitam a prática docente; - Finalidade do ensino de Filosofia; - Objetivos do ensino de Filosofia; - Metodologia de ensino e o uso dos textos.

3. Início da profissão e desenvolvimento da prática docente

Diante da pergunta: quando você começou a lecionar, o que foi mais importante para o desenvolvimento de sua prática docente?, os professores responderam como alternativa mais significativa para o próprio exercício profissional “a leitura dos livros didáticos”. Do universo

total de pesquisados, 20% (quase sempre) e 50% (sempre) responderam que este foi/é o recurso mais importante para sua prática pedagógica, como mostra o gráfico R3a.

Gráfico R3a - Leitura dos livros didáticos



Os livros didáticos são produzidos com o intuito de orientar os professores nas suas atividades docentes. Muitas vezes, são utilizados como os únicos textos base, mas também como um recurso pedagógico, como respondeu um professor. Os professores que os utilizam como único texto base correm o risco de se tornarem dependentes deles. Aqueles que os utilizam apenas enquanto recursos pedagógicos podem usufruir uma maior autonomia em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Sabe-se que, no Brasil, o livro didático teve uma grande difusão a partir da década de 1980. A novidade aos poucos foi-se revelando uma preocupação. Autores advindos de outras áreas do conhecimento tornaram-se especialistas em escrever sobre Filosofia. Mas, aos poucos, profissionais da própria Filosofia compreenderam a importância do recurso e passaram eles próprios a produzir os textos a serem utilizados na área. Além destes, diversos textos passaram a ser traduzidos e publicados no país.⁹⁴

⁹⁴ Para ilustrar, cito apenas dois compêndios muito utilizados nas aulas de Filosofia durante as décadas de 1970 e 1980 no Brasil: 1) HUISMAN, Denis & VERGEZ, André. **O conhecimento**. Compêndio Moderno de Filosofia.

Acreditamos que os livros didáticos devem ser utilizados apenas como recursos pedagógicos. O uso de linguagens acessíveis à compreensão dos alunos pode ser capaz de ajudá-los no exercício da reflexão. Estes, porém, devem ser conjugados com textos clássicos dos filósofos. Entretanto, transformar os conteúdos científicos, filosóficos, em uma prática docente no âmbito do universo dos alunos de ensino médio, especificamente, não é uma das tarefas mais fáceis, pela natureza específica da Filosofia e em decorrência da maturidade dos alunos. Por isso mesmo, muitos professores fazem do livro didático o agente intermediário do conhecimento, às vezes em decorrência do reduzido tempo disponível para preparar as suas aulas. Tem-se a impressão de que na luta contra o tempo, que geralmente está ligada com a sobrecarga de trabalho, emerge como fenômeno mais forte a necessidade de que os professores recorram ao livro didático para poder dar conta do fazer pedagógico.

Além disso, muitas vezes, soa negativamente o impacto que um professor pode encontrar diante de um texto filosófico se não estiver devidamente preparado teórica e metodologicamente. A improvisação,⁹⁵ embora soe interessante para algumas situações, remete a um risco. Contudo, no processo de elaboração teórica, é necessário um árduo e profícuo trabalho de mediação do conhecimento que, igualmente, é fruto do texto e do contexto. E isto evidencia o importante papel que corresponde ao planejamento do ensino.

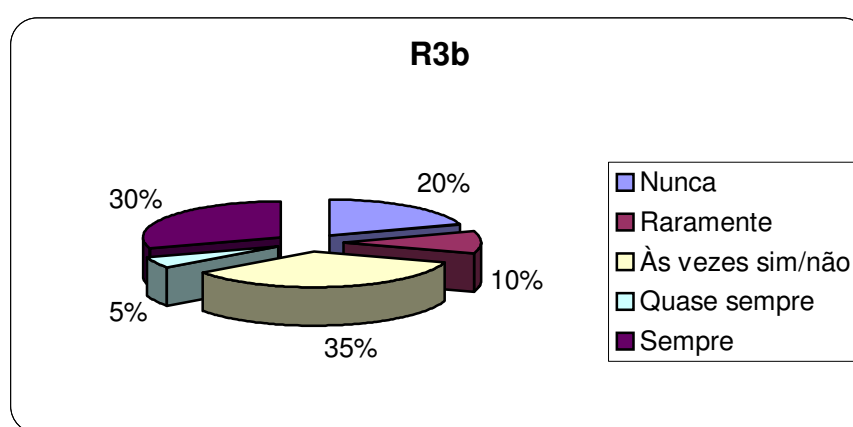
Quando perguntados sobre a contribuição das conversas “com os professores que lecionam na escola” para o início da prática docente, as respostas dos pesquisados indicam que apenas 5% (quase sempre) e 30% (sempre) deles avaliam como importantes para o início da profissão, como se observa no gráfico R3b, embora se saiba que no início de carreira os professores dialogam mais entre si e, com o passar dos anos, há uma tendência ao isolamento

Vol I e II. Tradução de Lélia de Almeida Gonzalez. Rio de Janeiro/São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1968. 2) HUISMAN, Denis & VERGEZ, André. **História dos Filósofos ilustrada pelos textos**. Tradução de Lélia de Almeida Gonzalez. Rio de Janeiro/São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1976.

⁹⁵ A respeito da improvisação no ensino, ver, CANEVACCI, Massimo. Antropologia, ensino e cultura. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 34 –56, jul/dez de 2002.

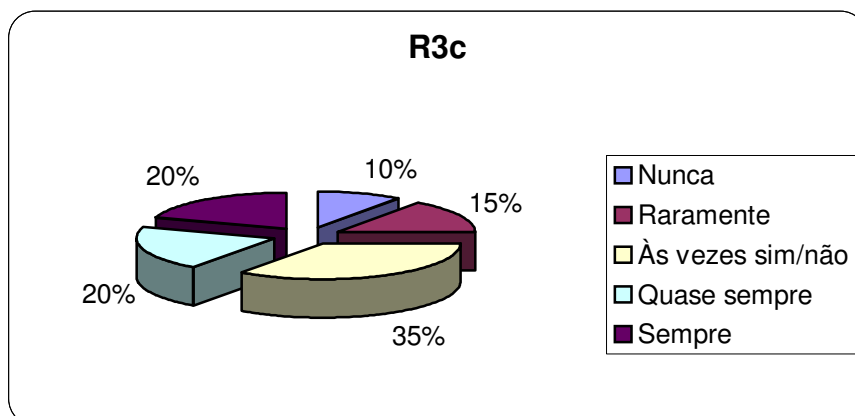
profissional.⁹⁶ Ora, se os professores não conversam entre si, significa que, em geral, praticamente inexistem as atividades de planejamento e reuniões pedagógicas nas escolas para avaliar situações e traçar objetivos para as atividades de ensino. Pode ocorrer que, em geral, o professor vá até a escola, ministre sua aula e saia de cena, como se a escola e os alunos tivessem vida própria.

Gráfico R3b - Conversar com os professores que lecionam na escola

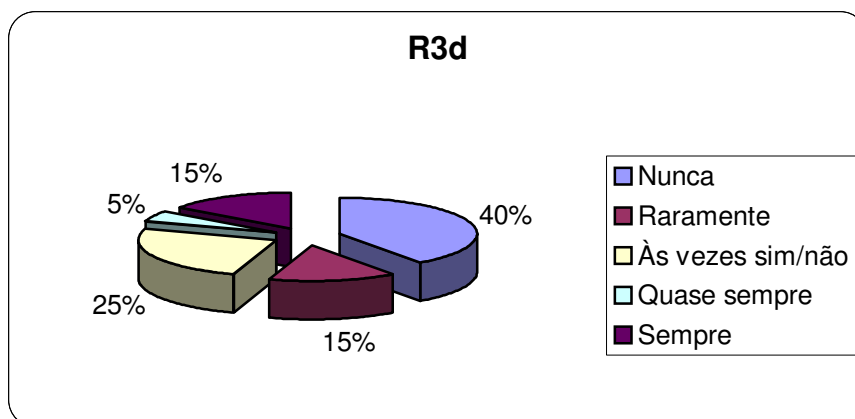


Quando perguntados sobre a contribuição dos “conteúdos e métodos aprendidos na universidade”, apenas 20% (quase sempre) e 20% (sempre) dos professores apontam como importantes esses requisitos para o desenvolvimento da prática docente, como mostra o gráfico R3c. Porém, a situação preocupante desse caso são os índices de 10% (nunca) e 15% (raramente) e 35% (às vezes sim/não) daqueles que não tiveram nenhum tipo de contribuição dos conteúdos aprendidos na universidade para as práticas pedagógicas na escola.

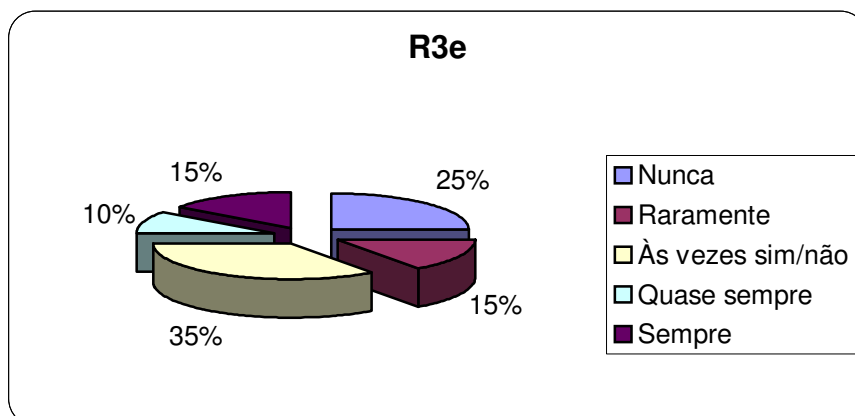
⁹⁶ Não é nosso objetivo aprofundar aqui o conceito de isolamento profissional. Todavia, Pérez Gómez (2001) aponta que o isolamento do docente, vinculado ao sentido patrimonialista de sua sala de aula e seu trabalho, pode ser considerado uma das características mais difundidas e perniciosas da cultura escolar. Além disso, o autor distingue três classes de isolamento: a) o isolamento como estado psicológico; b) o isolamento ecológico etc.) o isolamento adaptativo.

Gráfico R3c - Conteúdos e métodos aprendidos na universidade

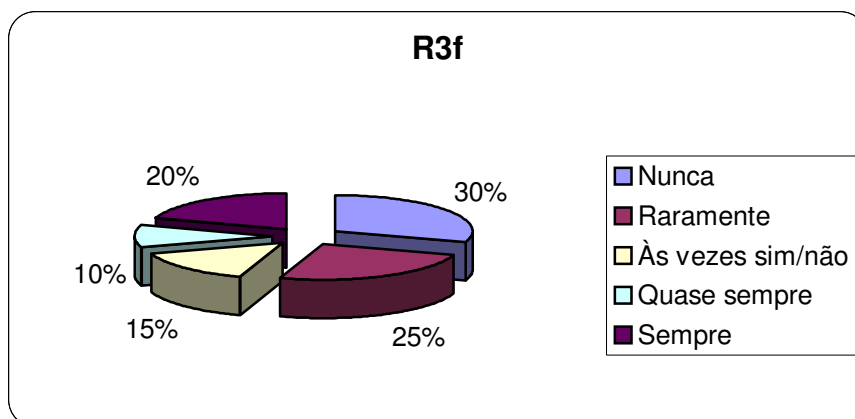
Os fatores que menos contribuíram no início da prática docente, de acordo com os dados da pesquisa, são “as orientações dadas pelo diretor ou equipe pedagógica da escola”, com um total registrado de 40% (nunca) e 15% (raramente), como mostra o gráfico R3d.

Gráfico R3d - Orientações dadas pelo diretor ou equipe pedagógica da escola

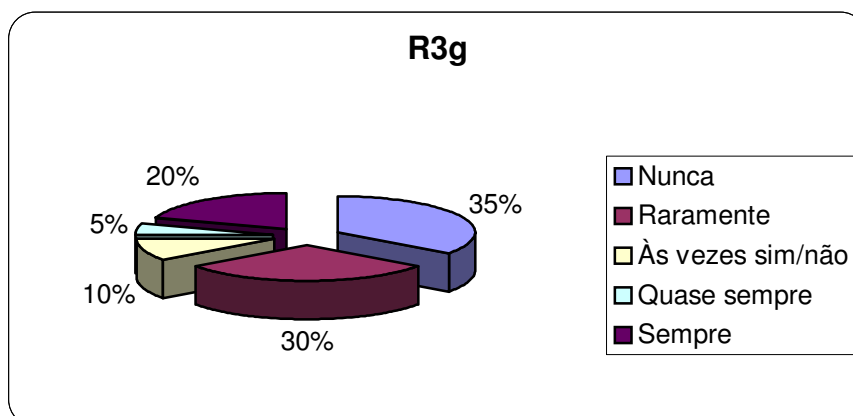
“As apostilas ou livros indicados na universidade” exerceram pouca importância no início da prática docente, como mostram os percentuais de 25% para (nunca) e 25% (raramente) expostos no gráfico R3e.

Gráfico R3e - Apostilas ou livros indicados na universidade

Assim, 30% (nunca) e 25% (raramente) dos professores afirmaram que “as orientações curriculares da Secretaria de Educação”, contribuíram para esse processo, como se vê no gráfico R3f.

Gráfico R3f - As orientações curriculares da Secretaria de Educação

Por último, 35% (nunca) e 30% (raramente) dos professores indicam que “o plano de aula recebido no início da atividade docente” foi significativo como ilustra o gráfico R3g. Isto demonstra que os professores em geral desempenham suas ações de forma autônoma, sem muita articulação com as metas e planejamentos da escola, quando esta os possui.

Gráfico R3g - Planejamento entregue no início da atividade docente

Estes dados são reveladores de situações problemáticas: 1) a direção e equipes de especialistas das escolas não têm orientado devidamente os professores quando estes começam a trabalhar. A ausência de um planejamento discutido e elaborado no início da atividade docente também contribui para o distanciamento das atividades entre as equipes pedagógicas e a prática docente. Resta saber se, ao longo do trabalho, acontece algum tipo de integração com os professores, ou se as barreiras de comunicação permanecem intransponíveis ao longo da carreira profissional; 2) Além disso, o gráfico R3f indica que, ao iniciar as atividades no magistério, o professor não recebe apoio didático da Secretaria Estadual de Educação, assim como orientações sobre a proposta curricular em vigor nas escolas; 3) Além disso, os materiais didáticos utilizados e indicados nas universidades pouco contribuem para o trabalho em sala de aula, conforme as respostas dos professores. Por isso, a procura por livros didáticos parece ser um fator determinante, quase natural e inevitável.

4. Fatores que dificultam a prática pedagógica

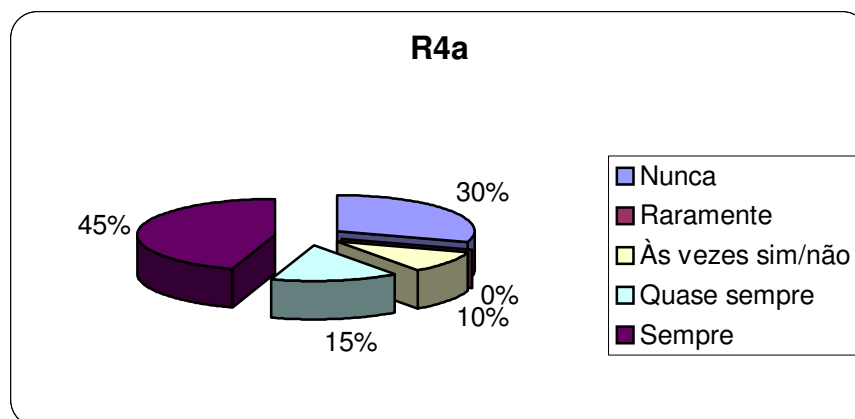
As práticas pedagógicas dos professores que lecionam Filosofia no ensino médio são caracterizadas por um conjunto de fatores que ora as facilitam, ora as dificultam. Elas se encontram diretamente relacionadas com as condições sociais dos alunos, com a carreira profissional, com a formação dos professores e também com os aspectos didáticos e pedagógicos do exercício do magistério.

Sabe-se que, no exercício das atividades docentes, os professores expressam as suas diversas condições sociais, políticas, afetivas, cognitivas etc., que os colocam numa condição de comprometimento com o desempenho de suas responsabilidades. Sobre as dificuldades encontradas, os professores destacaram aquelas que mais complicaram a qualidade dos seus trabalhos.

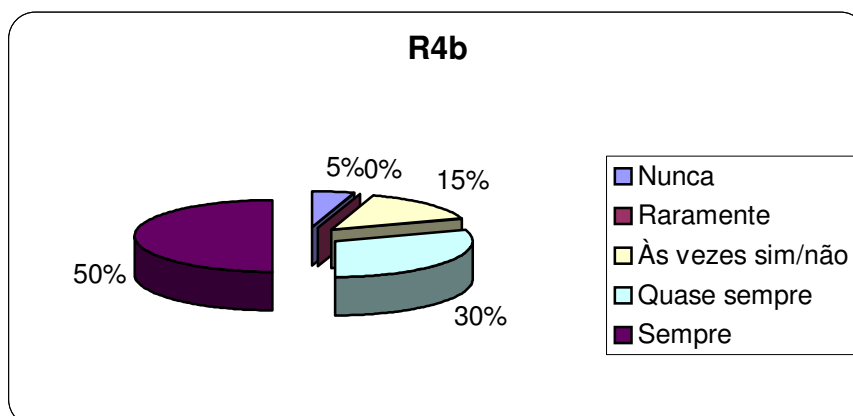
A resposta “carências materiais dos alunos” aparece destacada com 15% (quase sempre) e 45% (sempre), como ilustra o gráfico R4a. Elas dizem respeito à própria estrutura de vida, como condições de trabalho, residência, os valores sociais e afetivos, e estão diretamente relacionadas com as condições de estudos, pois, como se sabe, a maioria dos estudantes dos colégios onde realizamos a pesquisa é pertencente à classe trabalhadora. Ora, se um aluno depende necessariamente do trabalho e o faz juntamente com os estudos, é de se deduzir que suas condições de produção intelectual não são as mesmas daquele que apenas estuda e assim galga os melhores postos no mercado de trabalho. “Referente aos aspectos culturais das famílias dos alunos, deduzimos que os informantes são levados a crer na existência de uma ‘pobreza cultural’ ou numa falta de apoio familiar ao estudante” (Meksenas & Patinha, 1994, p. 49). Essa “pobreza cultural” muitas vezes é estendida também aos conteúdos do próprio ensino. Remetendo-nos para uma compreensão maior, a dicotomia existente entre a realidade dos alunos e a da escola, principalmente no enfoque dos conteúdos,

mostra que a maioria dos professores (60%) refere que seus alunos possuem carências materiais e certamente não recebem ajuda intelectual fora da escola, ou da família, formando-se apenas com as indicações recebidas nas aulas.

Gráfico R4a - Carências materiais dos alunos



Um grupo maior de fatores que dificultam as atividades pedagógicas dos professores de Filosofia está relacionado à estrutura e às condições de trabalho dos mesmos. Quanto a esta realidade, vale ressaltar que 50% deles responderam (sempre) e outros 30% (quase sempre), quando perguntados sobre a “ausência de recursos materiais e didáticos para as aulas”, como se observa no gráfico R4b.

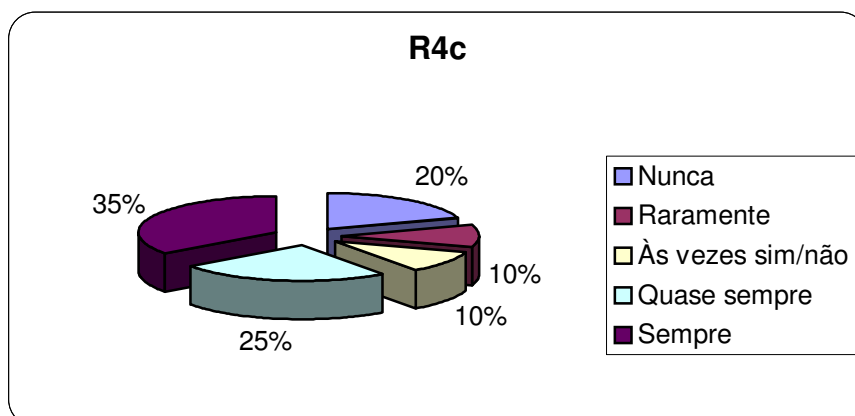
Gráfico R4b - Ausência de recursos materiais e didáticos para as aulas

Esta realidade, infelizmente, tem levado muitos professores a investir recursos pessoais para adquirir materiais pedagógicos a serem utilizados nas aulas, como destacou um professor: “a biblioteca não tem quase nada na área, geralmente sou eu quem pago o xerox”.⁹⁷

Constatamos também que 25% (quase sempre) e 35% (sempre) dos professores responderam que há um “número de horas/atividade insuficientes para preparar as aulas”, como se observa no gráfico R4c. Atualmente, na rede pública estadual de ensino da 1ª CRE, os professores disponibilizam de duas horas/aula para cada 8 horas/aula de trabalho em sala de aula. Esta é certamente uma das razões que contribui para a diminuição da qualidade do ensino em geral, como também de Filosofia.

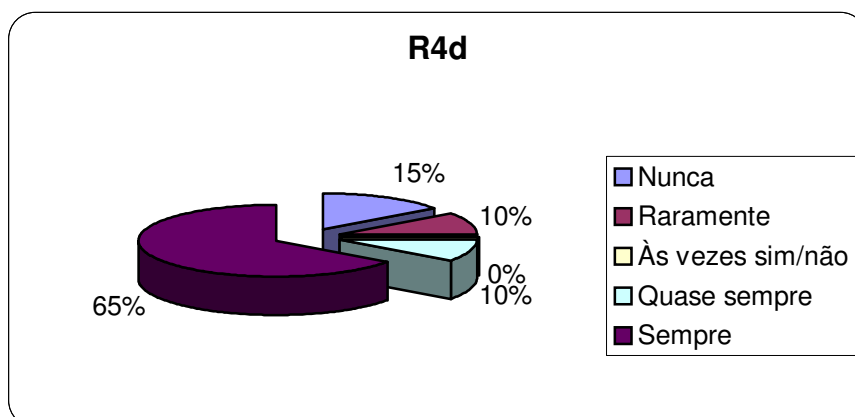
⁹⁷ Ver último quadro deste capítulo.

Gráfico R4c - Número de horas/atividade insuficientes para preparar as aulas



Outro problema identificado pelos professores são os “baixos salários”, com o destaque de 10% (quase sempre) e 65% (sempre), como mostra o gráfico R4d.

Gráfico R4d - Baixos salários



Relacionado com esta realidade, em recente pesquisa da CNTE, já mencionada em nosso trabalho, constatou-se que existe no país professores com o mesmo grau de escolaridade, tempo de serviço e função, mas que recebem salários diferenciados, que chegam aos índices de 900%.

Codo (1999, p. 340) destaca que,

o professor ganha mal, em muitos casos, apenas com o que ganha não é possível fechar as contas básicas do mês, compara seu salário ao de seus colegas engenheiros, analistas de sistemas, todos com curso superior como ele, e descobre que é quem ganha menos. Compara seu salário com o de outros funcionários públicos do Estado e constata que está entre os que ganha pior para o seu nível de formação e responsabilidade [...] aliado a isso tudo, ele, muitas vezes, trabalha em condições precárias, sem infra-estrutura na escola, sem o apoio dos pais na aprendizagem dos alunos, enfrentando uma clientela tão diversificada sócio e culturalmente que não há método de ensino que dê conta de fazer todo mundo aprender, exigindo esforço e criatividade em dobro, em triplo ou mais.

E, diante das mudanças pelas quais a nossa sociedade está passando, diante da pressão e exigências cada vez maiores em relação à escola, tanto no atendimento das demandas, quanto em relação à qualidade de sua atuação, é natural que as velhas estruturas escolares não respondam mais às exigências e ao crescente ritmo de escolarização dos nossos alunos e dos segmentos sociais organizados. Aqueles que procuram responder ou usufruir desta situação, através de uma didática mais renovada, vêem suas ações se limitarem às ruins condições materiais e aos recursos pedagógicos para estudos e pesquisas.

Sabe-se que o ensino de Filosofia não requer meios materiais e pedagógicos sofisticados. Um acervo de vídeos, livros clássicos e didáticos, bem como revistas específicas na área, podem ser considerados as condições razoáveis para um bom trabalho nas aulas de Filosofia. Estes, conjugados com muita habilidade, motivação e criatividade do professor, podem fazer diferença.

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

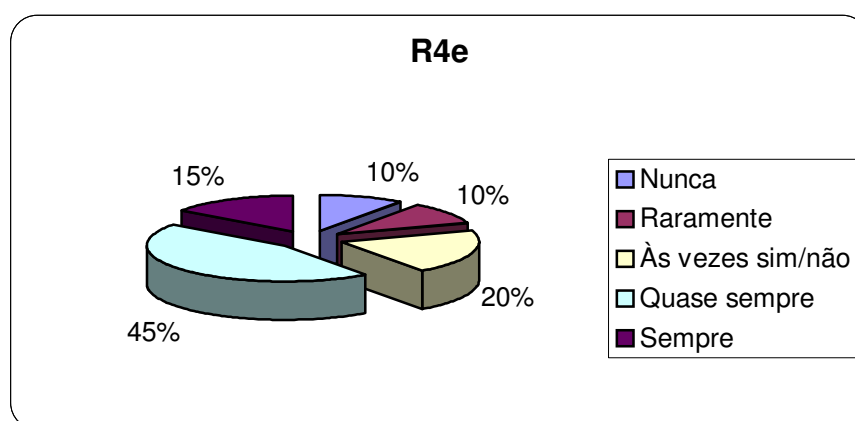
muitas vezes o estudante não tem uma atitude de interesse frente ao estudo da Filosofia. Não tem motivação. Por que isto ocorre? Há, segundo Ricardo Navia, os que priorizam o fator técnico-metodológico chegando a apresentar a Filosofia em videocassetes ou os que pensam que o problema está em aspectos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

Há, naturalmente, outros aspectos que influenciam nessa dinâmica, tais como o próprio trabalho de apoio pedagógico, externo à sala de aula, o número de alunos por classe e as condições de estudo em bibliotecas, em salas de microcomputadores com acesso à internet etc. Mas a ausência dessas condições tende a diminuir a motivação de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem de Filosofia.

Resulta aparentemente contraditório que a grande maioria dos pesquisados afirme que existe uma “inadequação da formação universitária frente aos desafios encontrados na escola”, como indicam os percentuais de 45% (quase sempre) e 15% (sempre), conforme ilustra o gráfico R4e. Neste sentido, destacamos a proposição de que a formação dos nossos professores, ainda fragmentada e de base disciplinar, está direcionada para a obtenção de resultados operacionais e não para a reflexão. Sobre isto, salientamos que

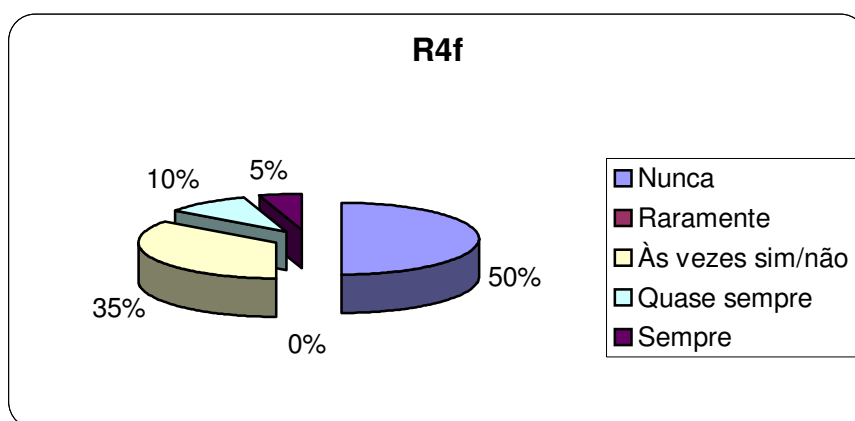
é preciso reconhecer que o conhecimento teórico profissional só pode orientar de forma muito limitada os espaços singulares da prática, na medida em que, por um lado, a distância entre a investigação e o mundo da prática é muito grande e, por outro lado, o conhecimento científico básico e aplicado só pode sugerir regras de actuação para ambientes protótipos e para aspectos comuns e convergentes da vida escolar. Estas considerações são amplamente confirmadas pela frustração de desconcerto dos professores principiantes que enfrentam os problemas educativos com uma bagagem de conhecimentos, estratégias e técnicas que lhes parecem inúteis nos primeiros dias da sua actividade profissional. (Pérez Gómez, 1995, p. 107-8)

Gráfico R4e - Inadequação da formação universitária frente aos desafios encontrados na escola



Embora afirmem não sentir “insegurança frente aos conteúdos da disciplina” que lecionam, como indicam os percentuais de 50% (nunca) e 0% (raramente), como ilustra o gráfico R4f, cabe perguntar: estes professores não selecionam precisamente apenas aqueles conteúdos que melhor dominam? Os professores afirmam que a formação universitária é inadequada aos desafios encontrados nas escolas, mas se sentem seguros diante dos conteúdos da disciplina. Então, perguntamos: será que os respondentes não estão omitindo sua real situação para não admitir as próprias fragilidades enquanto professor?

Gráfico R4f - Insegurança frente aos conteúdos da disciplina



5. Habilidades didático-metodológicas: aprendendo a ser professor na prática

Muito se tem discutido sobre o papel da didática, tanto na formação, quanto em relação ao ensino-aprendizagem. O desafio maior, porém, é de pensá-la na prática, a partir de contextos sócio-educacionais em que professores e alunos se encontram. Além disso, este debate remete sempre ao campo das Ciências da Educação.

Embora se tenha historicamente atribuído à didática um caráter técnico no processo ensino-aprendizagem, a mesma se encontra fortemente articulada com as discussões teóricas e

científicas. Mas ela tem seu sentido de estudo e também enquanto técnica se a compreendermos como uma área capaz de articular as relações entre o conhecimento filosófico e as práticas educativas. Neste âmbito, levando em consideração a função que a Filosofia exerce enquanto educação se torna fundamental que o professor estabeleça uma relação dialética entre o filosofar e os conteúdos específicos da Filosofia. Neste aspecto,

a didática não visa apenas a métodos, técnicas e meios rígidos e estáticos. Não se constitui somente por um conjunto de princípios que se aplicados, dariam resultados imediatos e claramente observáveis e mensuráveis. Dessa forma o educando é tido como um objeto manipulável, que pode ser submetido a qualquer tipo de experimentação ou treino. A didática não é uma pura mecanização e manipulação de métodos e técnicas de ensino que, por vezes, são empregados sutilmente a serviço de ideologias. Ela deve se pôr a serviço do educando como uma totalidade pessoal. [...] A didática deve ser uma disciplina altamente questionadora da realidade educacional, da escola, do professor, do ensino, das disciplinas e conteúdos, das metodologias, da aprendizagem, da realidade cultural, da política educacional. Ela não é uma disciplina com verdades prontas e acabadas, mas uma disciplina que busca, que investiga o universo da educação. (Sant'Anna & Menegolla, 1989, p. 26)

Ao discutirmos a formação didático-metodológica do professor formador, queremos situá-la no âmbito da sua relação com os saberes pedagógicos. Por isto, é fundamental considerar os conteúdos filosóficos que podem se tornar ensináveis e ao mesmo tempo aprendidos.

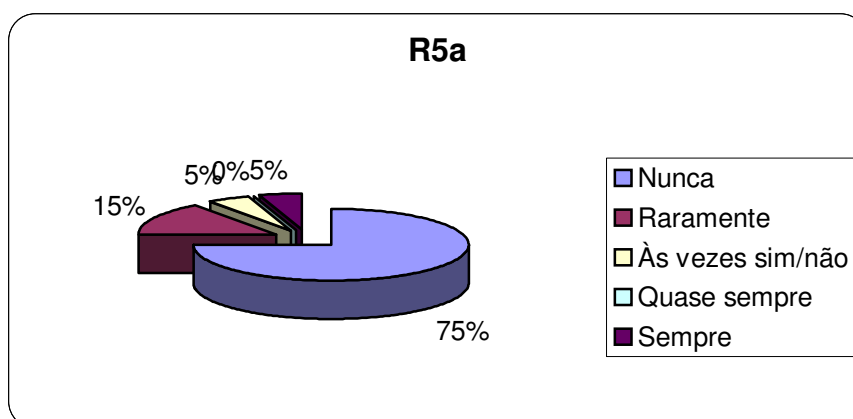
Cabe destacar que as teorias didáticas possibilitam que questionemos as finalidades do processo de ensinar e, inevitavelmente, do aprender Filosofia. Neste processo, é central pensarmos que as ações docentes não deixem de ser portadoras de seu caráter educativo. Por isso, quando se ensina não se deve ensinar qualquer Filosofia. É fundamental que no ato de ensinar o professor pense que os alunos (os de formação inicial e os de ensino médio) possam apropriar-se das estruturas fundamentais do pensamento filosófico.

Levando em consideração os aspectos aqui elucidados como elementos para compreendermos melhor o processo de aquisição das habilidades didático-metodológicas de

ensino na formação inicial dos professores que lecionam Filosofia no ensino médio, destacaremos as respostas mais significativas desses professores, embora não estejamos discutindo, neste momento específico, apenas a didática da Filosofia do ensino médio, mas também como estes foram formados. Todavia, esta didática está diretamente relacionada com os conteúdos e com as habilidades adquiridas na formação inicial.

Quando perguntados se adquiriram as habilidades didático-metodológicas em “cursos específicos”, os mesmos colocam em dúvida este tipo de formação, como indicam 75% (nunca) e 15% (raramente), expressos no gráfico R5a.

Gráfico R5a - Cursos específicos

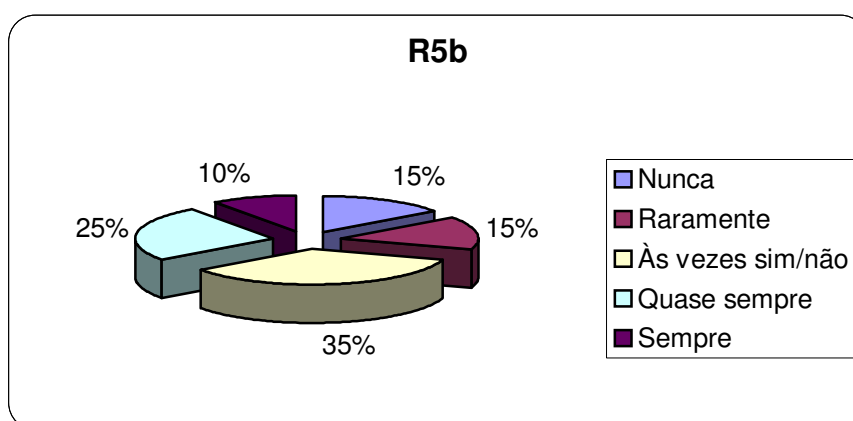


Os dados da pesquisa indicam que a maioria dos professores aprendeu a lecionar na prática. Mas um dos aspectos a serem levados em conta é que muitas vezes as universidades contribuem para que isto aconteça. Um dos aspectos importantes é que, em qualquer grade curricular de formação de professores, a didática deve assumir um papel importante no âmbito do debate sobre o ensino. Além disso, em didática deve-se estabelecer relações entre objetivos, conteúdos, métodos, meios e resultados de ensino. Isto seguramente está associado

a uma concepção de avaliação integradora, que se concretiza em um plano de aulas relacionado a um currículo que integre ensino e aprendizagem.

Esta, aliás, parece ser uma das dificuldades que muitos professores encontram na prática, pois parecem ser conduzidos por agentes externos, sobretudo quando se trata de ensinar. É nesse sentido que enfatizamos o risco de submissão aos roteiros ou conteúdos da disciplina, que são produzidos por outros profissionais e que são incorporados como alternativas para os processos de ensino. O livro didático é este agente externo que age sobre as consciências coletivas. Nas respostas dos questionários, identificamos que apenas 10 % (sempre) e 25% (quase sempre) acreditam que “as pesquisas em livros didáticos” auxiliaram na aquisição das habilidades didático-metodológicas, como se observa no gráfico R5b. Não nos cabe afirmar que a utilização do livro didático é equivocada. Mas, igualmente, ele não contém as receitas para o bom resultado do processo ensino e aprendizagem. Neste sentido, merece ressaltar que 15% (nunca) 15% (raramente) dos professores o mencionam como tendo auxiliado para a aquisição de habilidades didático-metodológicas.

Gráfico R5b - As pesquisas em livros didáticos

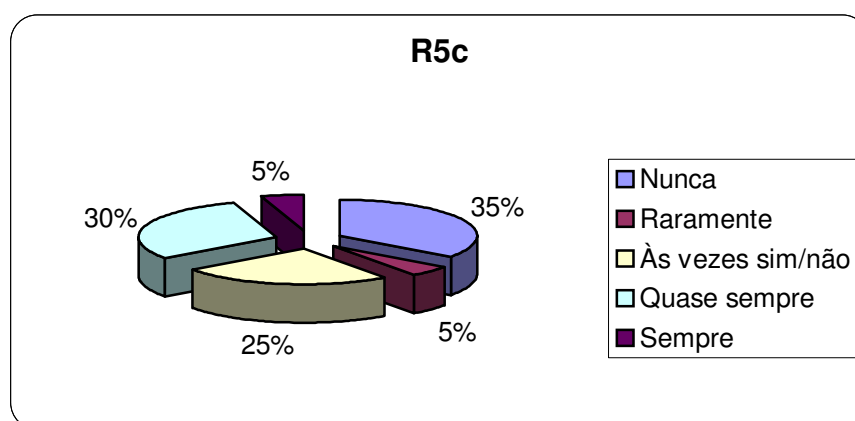


Além disso, apenas 5% (sempre) e 30% (quase sempre) dos professores destacaram que adquiriram as habilidades didático-metodológicas “durante a formação que antecedeu o estágio”, como mostra o gráfico R5c. Isto nos indica que a formação inicial tem se baseado mais nos processos de conhecimentos especializados, evidenciando o predomínio de uma visão técnico-instrumental, cuja

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

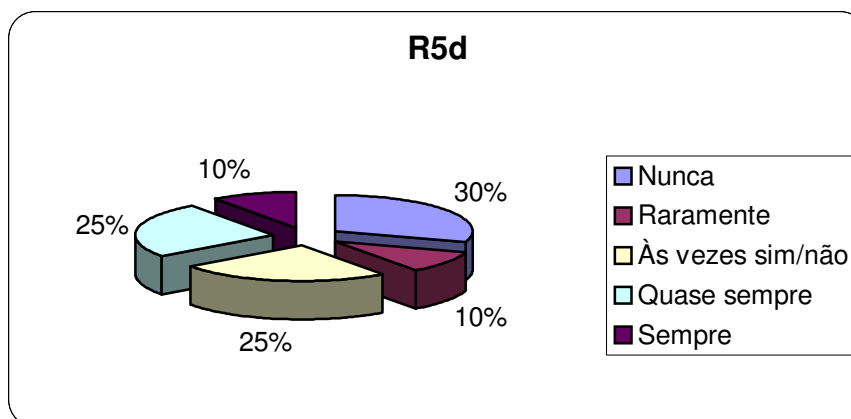
Dentro deste contexto, é natural que os professores se tornem artesãos nos modos de transmissão dos conhecimentos de Filosofia. Ora, se estes não são formados para “ensinar” durante a graduação, os mesmos são levados a aprender as habilidades didático-metodológicas na prática cotidiana de trabalho, como indicamos mais adiante no gráfico R5e.

Gráfico R5c - Durante a formação que antecedeu o estágio



Outro fator preocupante é que 10% (sempre) e 25% (quase sempre) dos professores responderam terem adquirido as habilidades didático-metodológicas “através de conversas com os colegas de trabalho”, como ilustra o gráfico R5d.

Gráfico R5d - Através de conversas com os colegas de trabalho



A autonomia profissional, muitas vezes, leva o professor a isolar-se em pequenas facções, cuja autoridade de governar o faz sentir-se soberano dentro da sala de aula. É fato que o encontro com outros profissionais propicia a criação e partilha de novas idéias, e também é fundamental que os professores usufruam momentos de reflexão individual. Neste sentido, seria exagerado afirmar que os dados acima indicam uma condição de isolamento dos profissionais de Filosofia, mas também não se pode negar isso. É fundamental que

a autonomia profissional do docente e a busca de sua identidade singular supõem, evidentemente, o respeito às diferenças e a estimulação da diversidade nas concepções teóricas e nas práticas profissionais, como condição ineludível do desenvolvimento criativo dos indivíduos e dos grupos de docentes, que precisamente se propõem como objetivo de seu trabalho promover nos estudantes o desenvolvimento de sua autonomia e criatividade pessoal. Na consecução desse propósito, é evidente que o docente precisa de solidão tanto como de colaboração, de reflexão individual tanto como de comunicação e contraste, de modo que seus processos de pensamento e de atuação possam refletir a autonomia intelectual de suas intuições, análises e propósitos, bem como o acordo com seus companheiros para elaborar e desenvolver um projeto comum, flexível o suficiente e convergente para acolher a diversidade criativa e a busca partilhada. (Pérez Gómez, 2001, p. 169)

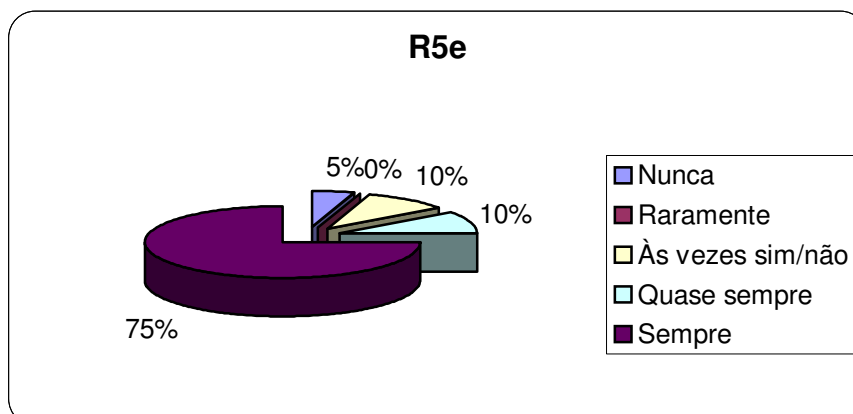
O isolamento não é apenas uma característica profissional, mas é, antes de tudo, uma questão cultural. Muitas vezes a sobrecarga de trabalho, a organização escolar por disciplinas, a baixa carga horária de Filosofia nos currículos de ensino médio e a estrutura funcional das escolas parecem ser elementos que contribuem para agravar esse problema. Contudo, dado o caráter do contrato de trabalho da maioria dos professores de Filosofia, como mostramos no quadro/gráfico 4, torna-se uma atividade praticamente difícil reunir os professores com regularidade para partilhar e discutir seus modos de trabalho.

Como seria de se imaginar, e os dados até o momento vêm indicando isso, o destaque das respostas ficou por conta da afirmação de que 75% (sempre) e 10% (quase sempre) dos professores adquirem as habilidades didático-metodológicas “através da prática em sala de aula”, como se observa no gráfico R5e. Neste sentido, segundo Pérez Gómez (2001, p. 194),

o pensamento prático do docente que irá reger seus modos de interpretar e intervir sobre a realidade concreta da aprendizagem no grupo de estudantes se forma nestas redes de intercâmbio de significados através dos mitos, dos rituais, das perspectivas e dos modos de pensamento ideológico que dominam na instituição escolar. Mais do que teorias científicas sobre os processos de aprendizagem, ou sobre os métodos didáticos, ou sobre o planejamento e o desenvolvimento do currículo, aprendidas academicamente na universidade, o pensamento prático se forma nestes tácitos, obscuros e, ao mesmo tempo, simples intercâmbios de significados no contexto escolar.

A formação universitária, como se observa pelos dados, responde por parcela das habilidades didáticas que os professores desenvolvem.

Gráfico R5e - Através da prática em sala de aula



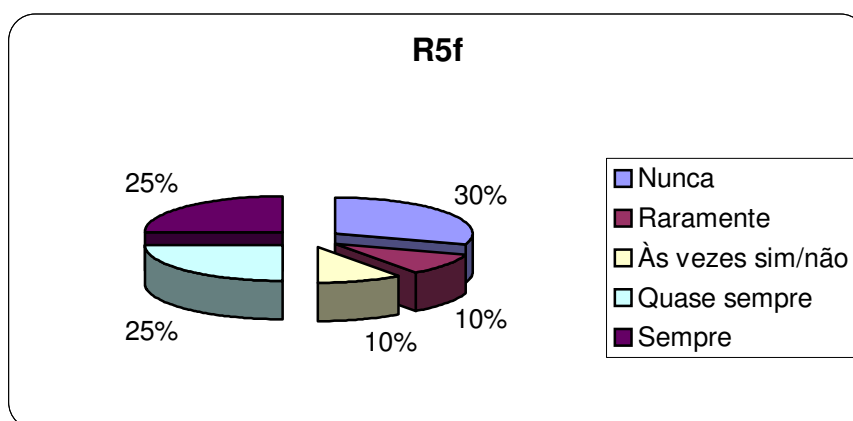
Outro aspecto avaliado pelos pesquisados foi a prática de ensino/estágio que realizam ao final do curso de graduação. Embora 25% (sempre) e 25% (quase sempre) dos professores tenham afirmado que também “adquiriram as habilidades didático-metodológicas na prática de ensino/estágio”, o dado preocupante é que 30% (nunca) e 10% (raramente) deles não o consideram como o momento de sua aquisição, como se observa no gráfico R5f. Entretanto, a prática de ensino/estágio se configura,

como uma experiência que pode oferecer importantes aprendizagens, destacando a relevância desta atividade para sua formação (...). Quando levado a bom termo, o estágio pode representar *luz* na penumbra de um cotidiano onde ‘a fragmentação que se faz presente em todas as instâncias da vida acadêmica dificulta e/ou impede que este seja pensado como práxis formadora’. (Vieira, 2002, p. 75)

Os estágios podem ser considerados como importantes laços entre a universidade e as escolas, teoria e prática, para auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social. Os indicativos de que muitos professores não encontram, no estágio, os lugares de aquisição das habilidades didáticas para o ensino, colocam em dúvida o sentido que se está atribuindo a esta disciplina nos cursos de licenciatura de Filosofia. Os dados são indicativos de que os estágios devem ser

redimensionados, uma vez que, através deles, os alunos podem experimentar situações concretas de sua condição enquanto futuros profissionais.

Gráfico R5f - Aquisição das habilidades didático-metodológicas na prática de ensino/estágio



Assim, os estágios, na forma em que estão colocados atualmente nas licenciaturas, não são suficientes para a resolução dos problemas de aquisição das habilidades didático-metodológicas, haja vista que a maioria dos professores respondentes afirmou que eles próprios têm aprendido a ser professores na prática, como se demonstrou acima. Além disso, os dados evidenciam que o ato de ensinar depende de vários fatores externos à formação inicial, que os professores de Filosofia começam a trabalhar sem terem sido preparados devidamente para tal ofício e na prática precisam refazer sua trajetória de formação, adaptando conteúdos, criando metodologias próprias, improvisando aulas e recorrendo aos livros didáticos.

Se compararmos a formação do professor com a de outras profissões, como a de um médico, por exemplo, pode-se afirmar, sem qualquer receio, que não é admissível que este último aprenda a seqüência dos procedimentos de uma cirurgia simplesmente executando-a, ou que conheça os efeitos de um medicamento após o uso em pacientes.

Neste contexto, é aceitável o discurso de que o trabalho modifica o trabalhador e este constrói a sua identidade. Porém, nada justifica que um professor aprenda a trabalhar, ou a ensinar, apenas ensinando, embora “em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas, fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (Tardif, 2002, p. 56).

Esta é uma das falhas do nosso sistema de ensino universitário, pois, se de um lado, produz-se conhecimento, de outro, os que ensinam nem sempre têm acesso ou se apropriam desse conhecimento produzido. “No caso do magistério, a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores, conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho” (Ibid., p. 57). E nem sempre isto ocorre da melhor maneira.

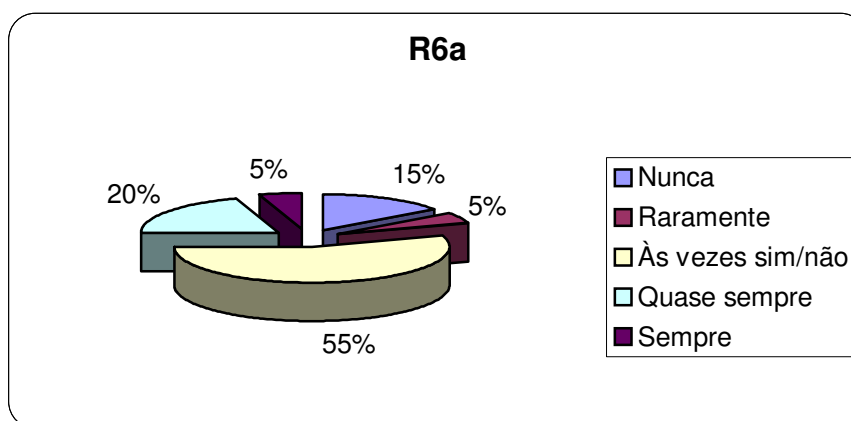
Os dados indicando que 75% dos professores aprendem a lecionar na prática da sala de aula revelam que o aprender a lecionar pode indicar também um reaprender os conteúdos teóricos, a partir da experiência do trabalho, “experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de sua tarefa” (Ibid., p. 57).

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

6. Relações entre os conhecimentos da graduação e a prática pedagógica

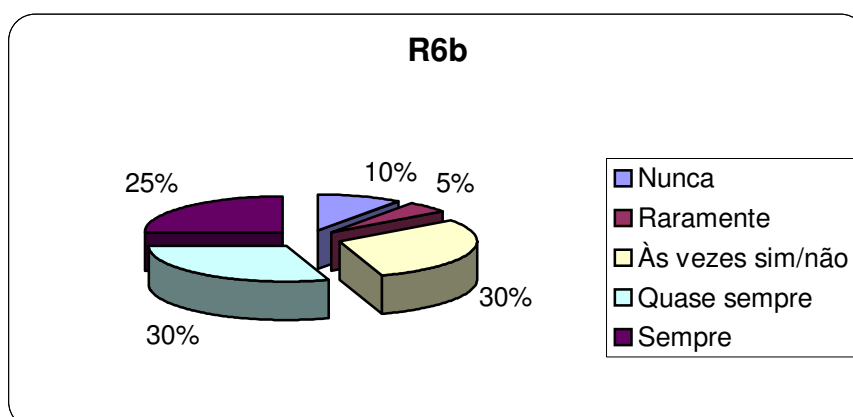
Quando perguntados se os conteúdos aprendidos na graduação “foram suficientes para desempenhar as atividades docentes”, apenas 20% (quase sempre) e 15% (sempre) dos professores os apontam como tendo sido importantes. Este é um índice preocupante como se observa no gráfico R6a. Como se sabe, não são somente os conhecimentos adquiridos na universidade que impõem confiança e garantem o desempenho docente. Há saberes que são adquiridos na prática, mas que não são suficientes. E também não se pode aceitar que apenas o professor é quem cria os saberes no processo ensino-aprendizagem. Porém, o dado preocupante é que 15% (nunca), 5% (raramente) e 55% (às vezes sim/não) avaliam de forma negativa esta importante dimensão.

Gráfico R6a - Os conteúdos da graduação foram suficientes?



A resposta com 25% (quase sempre) e 30% (sempre) dos professores mostra que “o que aprendi estava muito distante da realidade dos alunos e da escola”. Esta é a demonstração mais forte em nossa pesquisa sobre a frágil e contraditória relação entre os conhecimentos adquiridos na universidade e a prática pedagógica dos professores. Ver gráfico R6b.

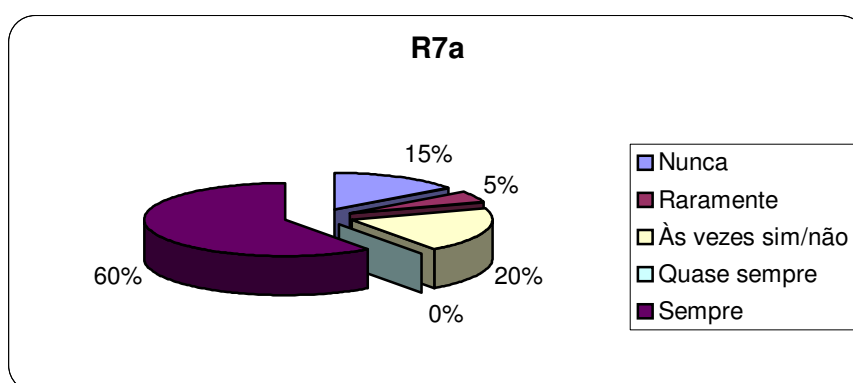
Gráfico R6b - Distância entre os conhecimentos e a realidade dos alunos



7. Fatores que facilitam a sua prática docente

Dentre os fatores que facilitam a prática pedagógica, 60% (sempre) dos professores destacaram como importante o “interesse e participação dos alunos”, como indica o gráfico R7a.

Gráfico R7a - Interesse e participação dos alunos

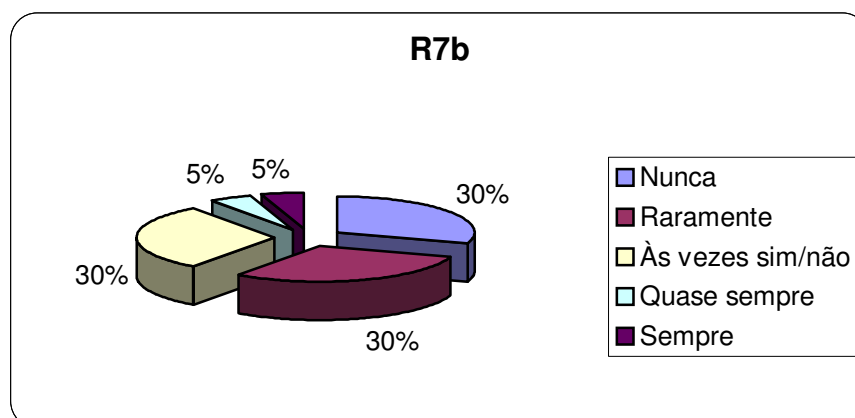


A Filosofia é uma disciplina teórica, cujos conteúdos são complexos e profundos, embora no senso comum se atribua a ela o título de “inútil” e distante da vida dos alunos, como afirma o dito popular italiano: *“la Filosofia è una scienza con la quale il mondo*

diventa tale e quale”, mas na prática os professores afirmam que os alunos de ensino médio têm muito interesse e participação nas suas aulas. É verdade que, além disso, tem prosperado atualmente um maior consenso sobre a importância da Filosofia, sobretudo nos meios acadêmicos e nas classes mais favorecidas. Contudo, percebe-se que esta ainda é insuficiente para um movimento de legitimação da disciplina enquanto parte dos currículos e da cultura escolar.

Do total de professores, 30% (nunca) e 30% (raramente) afirma que “o bom nível sócio-econômico dos alunos” não influencia o interesse e participação dos alunos nas aulas de Filosofia, como indicam os dados do gráfico R7b. Ou seja, pertencer a uma classe economicamente mais favorecida é dos aspectos importantes como indicam os 30% (sempre), mas não são determinantes para que os professores possam trabalhar com os conteúdos de Filosofia.

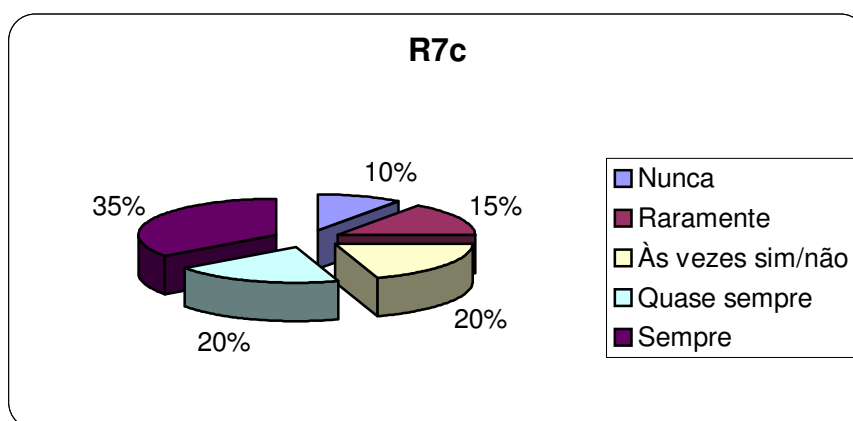
Gráfico R7b - Bom nível sócio-econômico dos alunos



Estes dados revelam que não são estas as questões determinantes para um bom desempenho da prática docente. Embora os professores indiquem haver deficiências na formação didático-metodológica nos cursos de graduação, os percentuais de 20% (quase

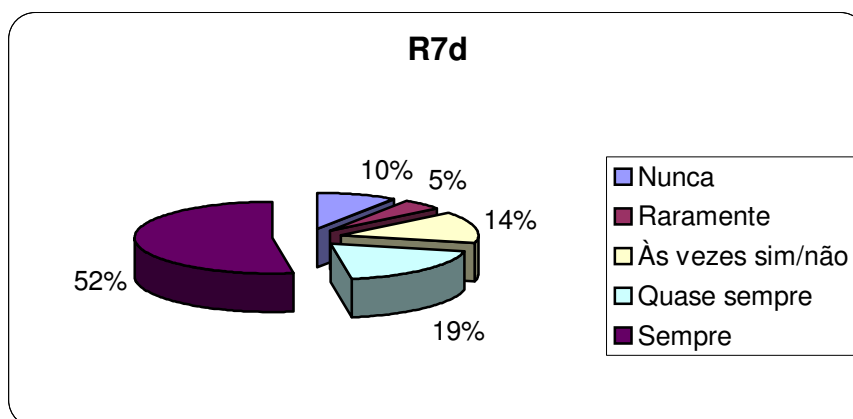
sempre) e 35% (sempre) dos pesquisados indicam que a “boa formação acadêmica realizada na universidade” contribui muito para a prática pedagógica, como se observa no gráfico R7c.

Gráfico R7c - Boa formação acadêmica realizada na universidade



Além do interesse dos alunos, é fundamental destacar que 19% (quase sempre) e 52% (sempre) dos profissionais afirmam, mesmo com todas as adversidades, terem “interesse e dinamismo profissional” para lecionar a Filosofia, como indicam as respostas do gráfico R7d.

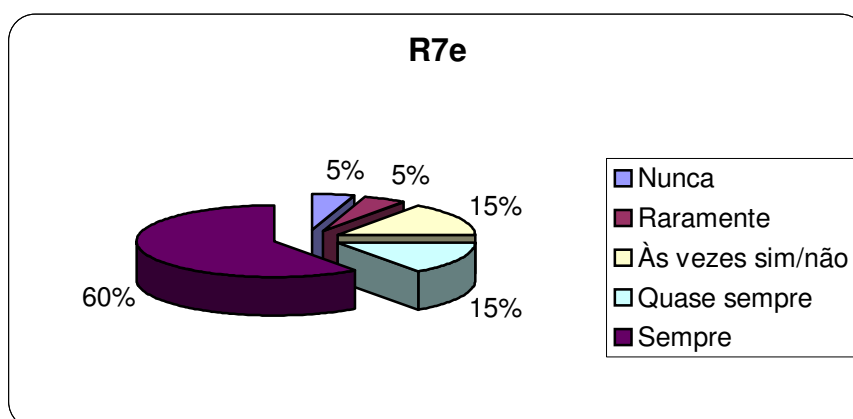
Gráfico R7d - Interesse e dinamismo profissional



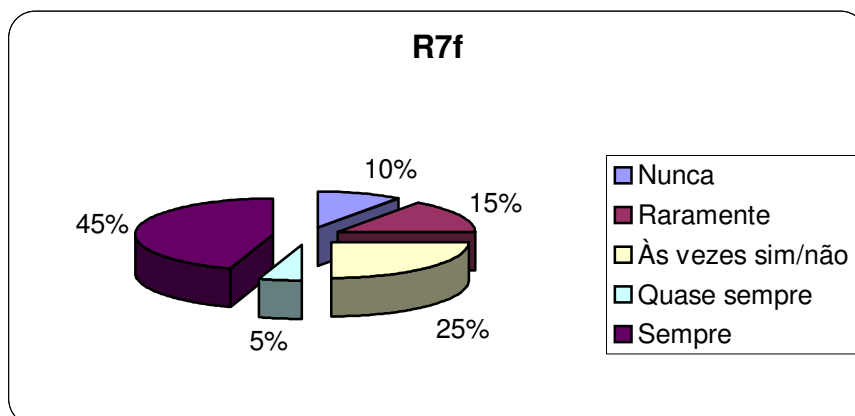
Isto está relacionado com as justificativas que esses profissionais deram em relação à satisfação profissional, como vemos a seguir: “identifico-me com o que faço”, “gosto de temas filosóficos”, “aprendo coisas e me conheço” e “lecionar é a melhor forma de aprender” (ver quadro/gráfico 14).

Se 75% dos professores afirmam que “dominam os conteúdos da disciplina”, o dado mais relevante, porém, é que 5% (nunca), 5% raramente e 15% (às vezes sim/não) reconhecem que não os dominam, como se observa no gráfico R7e.

Gráfico R7e - Dominam os conteúdos da disciplina

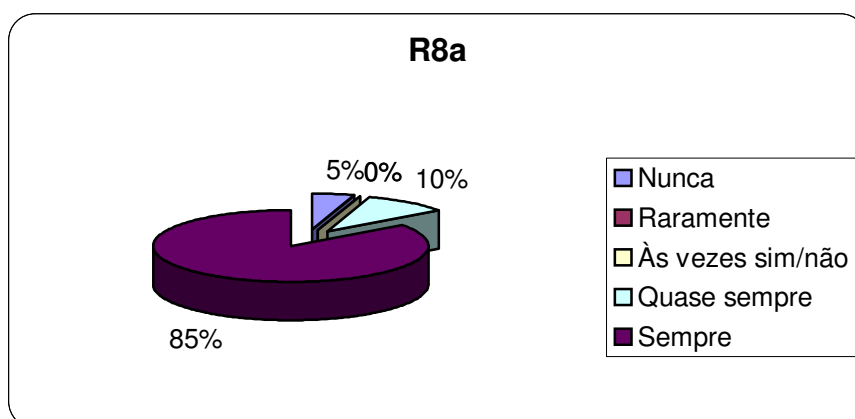


Com relação ao estágio, os professores afirmam “ter realizado um bom estágio supervisionado em Filosofia”, com percentuais de 5% (quase sempre) e 45% (sempre), conforme o gráfico R7f. Contudo, os demais percentuais do mesmo gráfico confirmam os dados anteriores a respeito da formação que antecedeu o estágio. Preocupa-nos, então, a situação de 10% (nunca), 15% (raramente) e 25% (às vezes sim/não) dos professores que não realizaram um bom estágio supervisionado em Filosofia.

Gráfico R7f - Ter realizado um bom estágio supervisionado em Filosofia

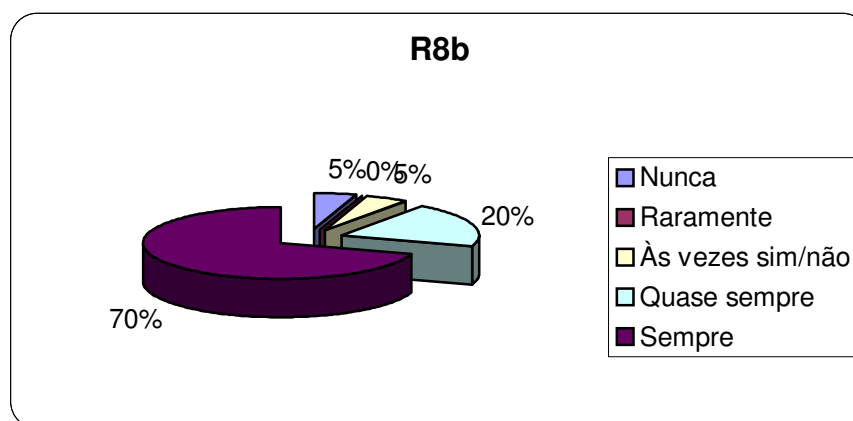
8. Finalidades do ensino de Filosofia

Para além do preconceito que ainda existe em torno da disciplina de Filosofia, existe também um forte apelo pela sua presença nos currículos de ensino médio. E isto se reflete também nas respostas dos próprios professores, uma vez que se encontra uma afirmação sobre o lugar que ela ocupa entre os alunos, como formadora, “enquanto problematizadora do conhecimento, das opiniões e crenças”, com percentuais de 10% (quase sempre) e 85% (sempre), como mostra o gráfico R8a.

Gráfico R8a - Enquanto problematizadora do conhecimento, das opiniões e crenças

Outro aspecto importante é que a Filosofia ocupa um lugar central no “exercício da crítica”, como se observa no gráfico R8b, com percentuais de 20% (quase sempre) e 70% (sempre) dos pesquisados. Compreendemos a crítica enquanto um contradiscurso capaz de fazer falar o silêncio contido nos discursos e nas práticas. Concordamos com Gramsci (1989), quando afirma que a verdadeira crítica é aquela mediante a qual o intelectual destrói em si mesmo a velha concepção de mundo, que inclui em geral o preconceito segundo o qual se pode preferir um compromisso passivo com a situação dada ao incômodo de nos responsabilizarmos mais por aquilo que somos e fazemos; é aquela mediante a qual se busca reduzir a distância entre teoria e prática, promovendo a unidade entre ciência e vida, entre o filósofo e o seu espaço de atuação, na medida em que é daí que ele retira os problemas que propõe solucionar.

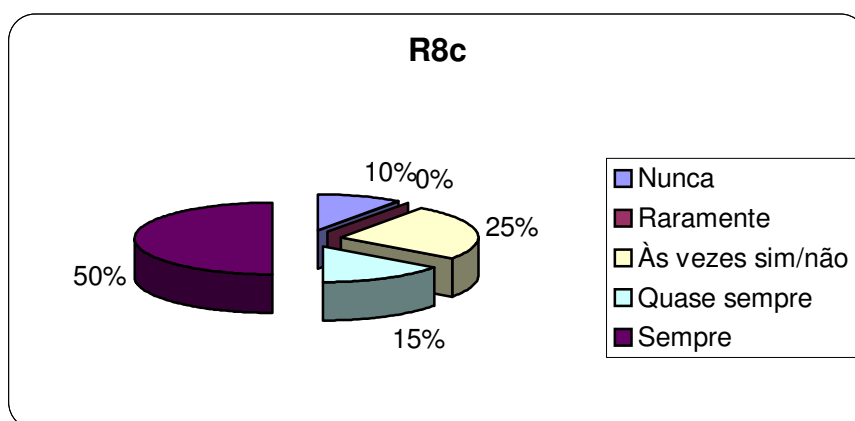
Gráfico R8b - Exercício da crítica



A Filosofia deve contribuir para “exercitar o discurso através da lógica e da argumentação”, como mostram as respostas de 15% (quase sempre) e 50% (sempre) dos professores. Porém, ressaltamos que 10% (nunca) e 25% (às vezes sim/não) dos professores não identificam enquanto finalidade da Filosofia o exercício da discussão através da lógica e

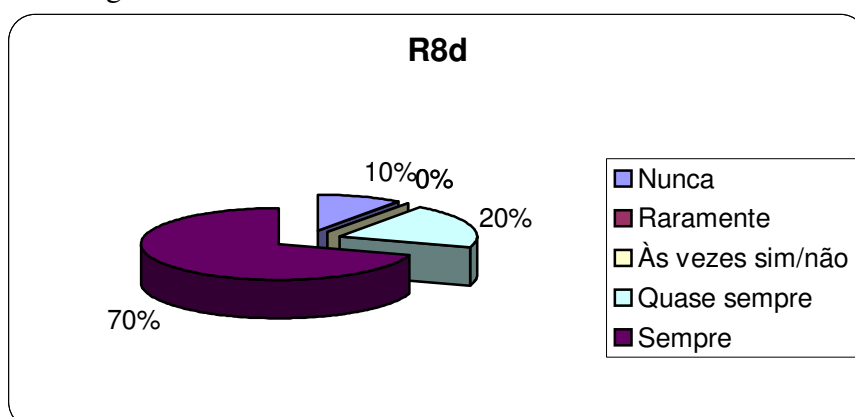
da argumentação, como se observa no gráfico R8c. Esses professores indicam que a finalidade da Filosofia deve ser outra coisa.

Gráfico R8c - Exercitar o discurso através da lógica e da argumentação



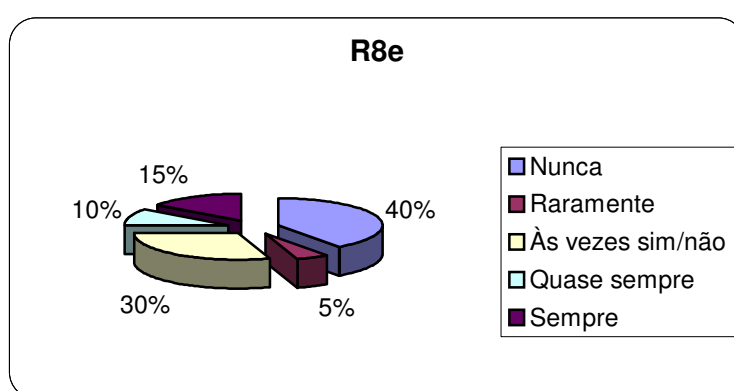
O gráfico R8d, com 20% (quase sempre) e 70% (sempre) dos pesquisados, mostra que “pensar mediante diversos modelos para compreender as transformações científicas e tecnológicas” é uma das finalidades do ensino de Filosofia.

Gráfico R8d - Pensar mediante diversos modelos para compreender as transformações Científicas e Tecnológicas



Para 40% (nunca) e 5% (raramente), o ensino de Filosofia não pode ter como finalidade a “escolha de um número razoável de filósofos”, embora sejam expressivas as outras respostas dos professores, como se observa no gráfico R8e. Isto parece favorecer a indicação de que uma das finalidades possa ser o ensino a partir de uma perspectiva da História da Filosofia.

Gráfico R8e - Escolha de um número razoável de filósofos

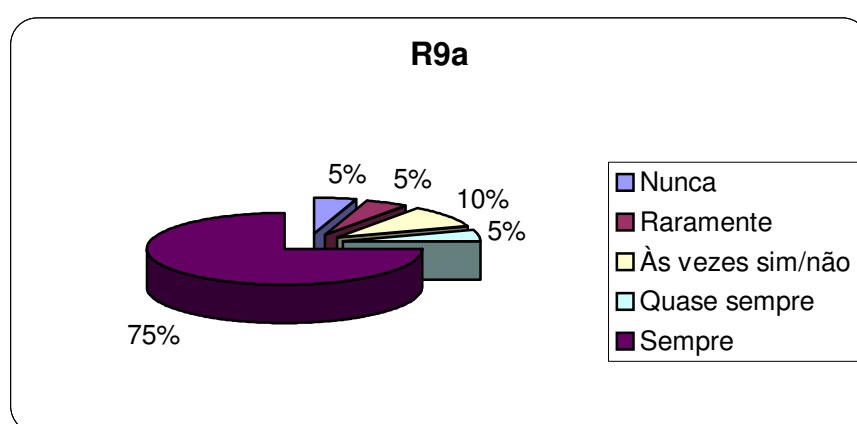


Foi predominante nas respostas acima a indicação de que a finalidade do ensino de Filosofia deve ser orientada por critérios que levam os alunos a desenvolver o exercício da crítica e pensar sob distintos modelos para compreender as transformações científicas e tecnológicas, a fim de que estes se tornem capazes de problematizar os valores, crenças e o conhecimento de sua época histórica. Ao lado disso, é importante deixar claro que se pode atribuir maior ou menor sentido à finalidade do ensino de Filosofia, a partir da formação do professor. E este deve ser capaz de superar aqueles modelos curriculares de ensino, que têm suas diretrizes sustentadas nos enfoques acadêmicos e técnico-instrumentais. Por isto, a finalidade não deve ser apenas uma transmissão dos conhecimentos universalmente acumulados, orientada por um enfoque acadêmico ou técnico, mas enquanto formação de um intelectual crítico-reflexivo.

9. Objetivos do ensino de Filosofia

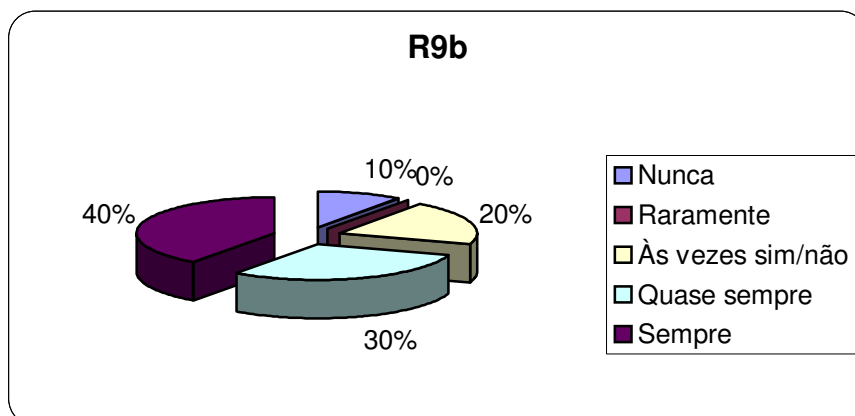
Para a formação do aluno do ensino médio, os professores identificam como objetivos mais significativos da Filosofia aqueles que “evidenciam a complexidade dos grandes temas de nossa época”, como se observa no gráfico R9a, com 5% (quase sempre) e 75% (sempre).

Gráfico R9a - Evidenciam a complexidade dos grandes temas de nossa época



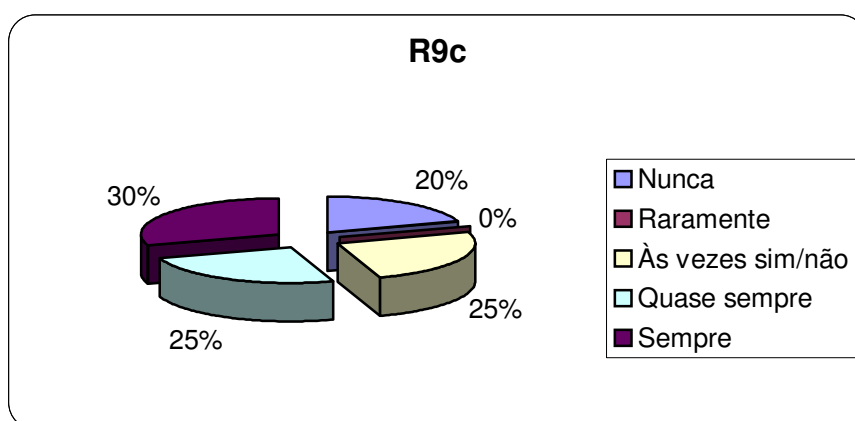
Os professores responderam que outro importante objetivo para o ensino de Filosofia deve ser a realização de “analogias entre os diferentes campos do conhecimento”, como se observa nas respostas, com total de 30% (quase sempre) e 40% (sempre), do gráfico R9b.

Gráfico R9b - Realizar analogias entre os diferentes campos do conhecimento



Além disso, a pesquisa mostra também que o “confronto de diferentes opiniões dos filósofos sobre determinados problemas particulares” é um dos objetivos a serem perseguidos, como se observa nos percentuais de 25% (quase sempre) e 30% (sempre) do gráfico R9c. Contudo, 45% dos professores não identificam a existência dessa possibilidade. Isto indica que os professores têm outras preferências.

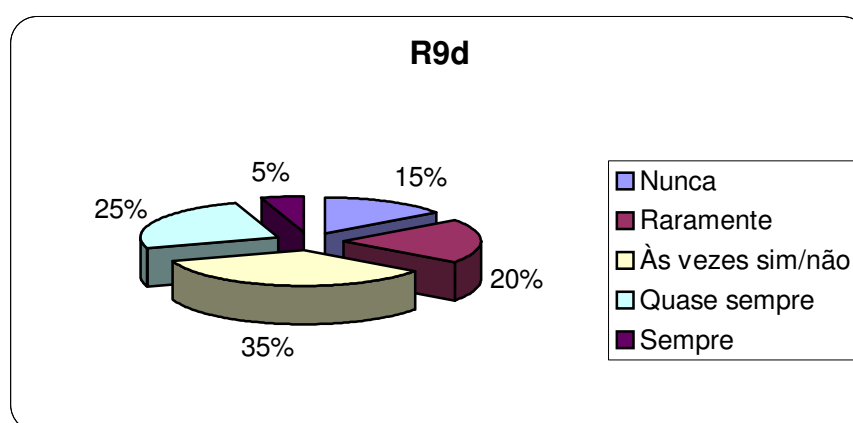
Gráfico R9c - Confrontar as diferentes opiniões dos filósofos sobre determinados problemas particulares



Embora essa resposta aponte para o fato de que a Filosofia tenha um pressuposto epistemológico, pode-se dizer que ela não se reduz à epistemologia, como pretendem muitos,

e nem por isto a dimensão epistemológica deve se constituir num dos seus aspectos centrais. Além disso, as outras dimensões do debate filosófico não devem ser sufocadas em função de uma opção pela epistemologia. Aliás, o gráfico R9d indica que 15% (nunca) e 20% (raramente) dos pesquisados afirmam que “conhecer o léxico filosófico” seja um dos objetivos centrais do ensino de Filosofia. Há uma maior preferência dos professores por outros temas que não estejam diretamente relacionados à própria teoria do conhecimento.

Gráfico R9d - Conhecer o léxico filosófico



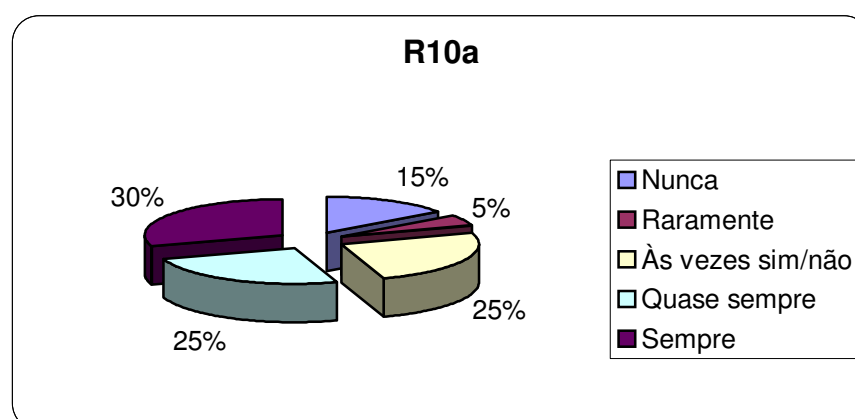
10. Quanto à metodologia

Um aspecto significativo que diz respeito aos objetivos do ensino de Filosofia é a necessária relação entre os saberes. E uma das formas bastante evidenciadas de se trabalhar no ensino médio é através da História da Filosofia, como responderam vários professores. Mas não somente, pois há também, como define a pesquisa, o recurso temático, cujas características espaço-temporais permitem a contextualização dos alunos na realidade sócio-cultural.

O recurso aos temas, sobretudo àqueles derivados das experiências de vida dos próprios alunos, tem despertado o interesse pela constituição dos processos históricos dos mesmos. Isto tem sido uma alternativa para trabalhar com as demais áreas, principalmente com as Ciências Sociais. Esta aproximação pode ser percebida nas respostas sobre os objetivos do ensino de Filosofia, no item anterior.

Quanto à metodologia de ensino, a maioria dos professores respondeu que trabalha com os “temas de Filosofia”, como indicam os percentuais de 30% (sempre) e 25% (quase sempre), expressos no gráfico R10a.⁹⁸

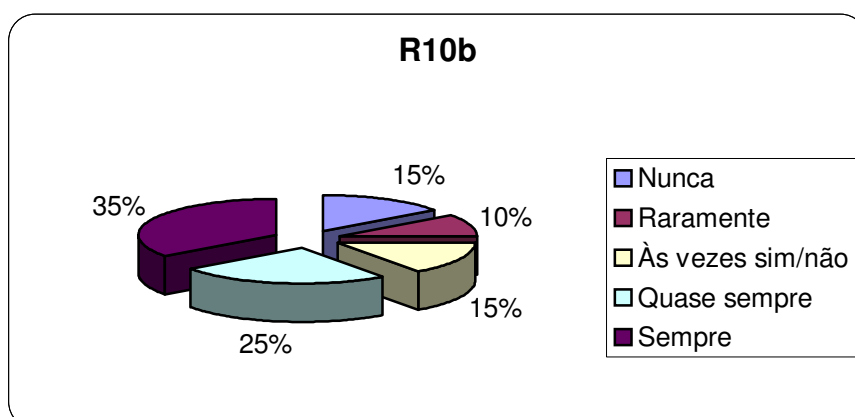
Gráfico R10a - Temas de Filosofia



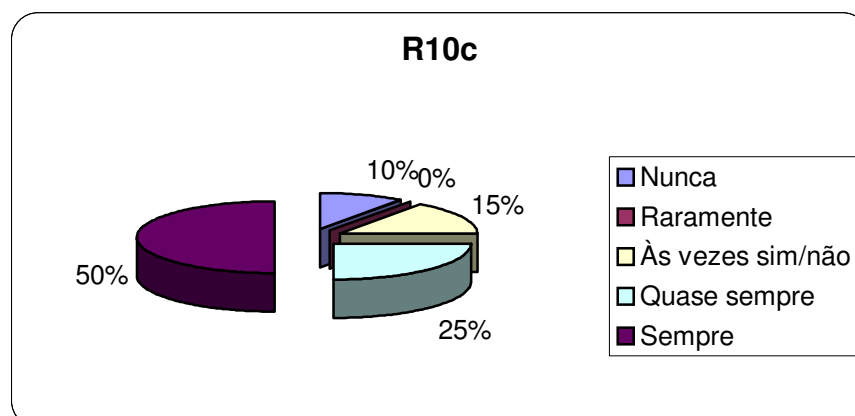
Mas esta forma de trabalho é seguida pelo método mais tradicional que tem sido seguido ao longo da história da Filosofia. Do total geral, 35% (sempre) e 25% (quase sempre) dos professores têm optado pela “história da Filosofia” enquanto referencial para ensinar a Filosofia, como ilustra o gráfico R10b.⁹⁹

⁹⁸ A esse respeito, ver: ARANHA, Maria Lúcia de A MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1992.

⁹⁹ Ver: SILVA, Franklin L. História da Filosofia: centro ou referencial? In: NETO, Henrique Nielsen (org.) **O ensino da Filosofia no 2º grau**. São Paulo: Sofia Editora SEAF, 1986.

Gráfico R10b - História da Filosofia

Quando perguntados sobre os temas a serem trabalhados, os professores foram enfáticos em afirmar que preferem trabalhar com os “temas da atualidade”, como mostra o gráfico R10c, com 25% (quase sempre) e 50% (sempre).

Gráfico R10c - Temas da atualidade

Definir a metodologia para ser trabalhada com os alunos da escola de ensino médio tem se tornado um dos desafios dos professores de Filosofia. Muitos deles declaram que conhecem os conteúdos, não se sentem inseguros para lecionar, como se observa no gráfico R6f, mas desconhecem técnicas e estratégias metodológicas para trabalhar com os alunos. No âmbito do debate sobre as relações entre a didática e a Filosofia, continua presente uma antiga

discussão: história ou temas? Nossa pesquisa mostra que há praticamente duas maneiras de se trabalhar, como indicam as opções dos professores no quadro R10a e R10b.

Até recentemente, houve a predominância da perspectiva histórica. Já desde as primeiras décadas do século XX, na Europa, Gramsci (1988, p. 138) afirmara que “a Filosofia descritiva tradicional, reforçada por um curso de história da Filosofia e pela leitura de um certo número de filósofos, parece ser praticamente a melhor coisa”, para um curso de introdução à Filosofia em nível médio. Entre nós, porém, esta realidade não tem sido diferente até as últimas décadas. Esta visão aparece sintetizada nas palavras de Monteiro (1983, p. 06), quando destaca que “ao jovem estudante deve ser transmitida uma primeira visão da história da Filosofia, através do contato com alguns dos principais textos antigos e modernos, mesmo que seja por meio de uma seleção antológica preparada pelo professor. Por que não ler junto com os alunos um Diálogo de Platão, ou o Discurso do Método de Descartes?”.

Entretanto, observa-se que esta tendência tem se modificado. Aliás, os dados anteriores indicam que atualmente há uma forte preferência pelo estudo de temas atuais. Seguindo aqui o raciocínio de Navia (1989, p. 27), concordamos que

la enseñanza media de la Filosofía se debe orientar a: 1º) dar los elementos para que los jóvenes puedan identificar las características y los grandes temas tanto teóricos como socio-históricos de nuestra época; tendiendo así a crear una conciencia de nuestro tiempo; 2º) actualizar y jerarquizar la información más significativa sobre ellos; 3º) tratar de despertar una actitud crítico-reflexiva, sobre los mismos; y por último y sobre la base de tal conciencia y de tal reflexión se debe estimular una actitud creativa y responsable que eventualmente opere cambios reales y positivos en el comportamiento. En síntesis, consideramos que la enseñanza de la Filosofía debe apuntar a generar una actitud más informada, más consciente, y más reflexiva, frente a los grandes temas de nuestro tiempo.

Neste sentido, o ensino de Filosofia nas escolas não poderia deixar pairar dúvidas quanto à distinção entre as questões filosóficas de relevância atual e aquelas cuja relevância é histórica. Este primeiro aspecto tem sido geralmente o mais negligenciado, desprezado, tanto em cursos universitários como no ensino médio. Porém, em relação ao ensino médio, os

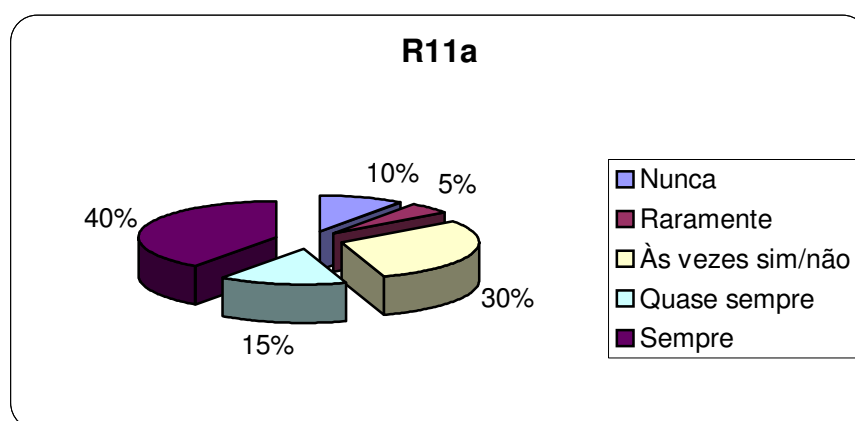
professores indicam, através da pesquisa, que as preferências começam a mudar em favor de temas que tenham mais sentido com as questões cotidianas da vida dos alunos. Em síntese, depois de uma breve passagem pelas épocas históricas, o professor deveria concentrar suas atenções nos temas de Filosofia cuja relevância seja atual.

11. O uso dos textos

O texto filosófico clássico ocupa um lugar de destaque ao longo da história da Filosofia. Através dele se aprende as linguagens vivas do pensamento dos filósofos, cujo lugar privilegiado possibilita, ao mesmo tempo, as mediações interpretativas. Porém, traduzir na prática essas convicções não é uma tarefa das mais fáceis e isto se agrava com o reduzido número de aulas/aula de Filosofia no ensino médio.

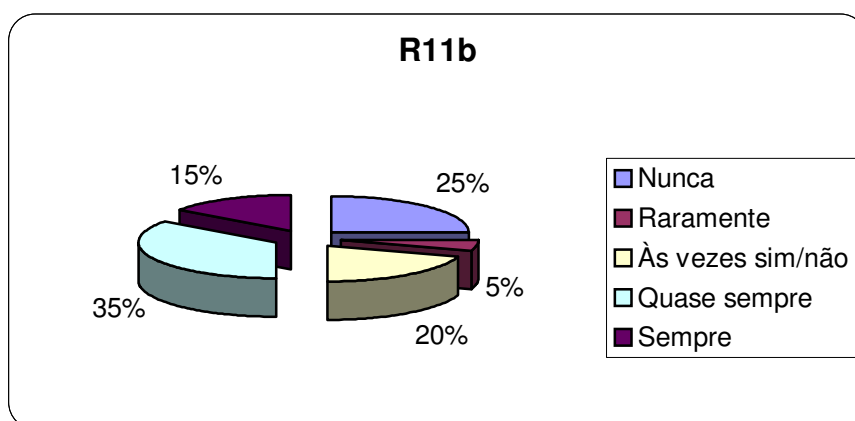
Todavia, a introdução dos textos advém mais “para ilustrar e contextualizar o debate”, como mostra o gráfico R11a, com 15% dos professores (quase sempre) e 40% (sempre).

Gráfico R11a - Para ilustrar e contextualizar o debate



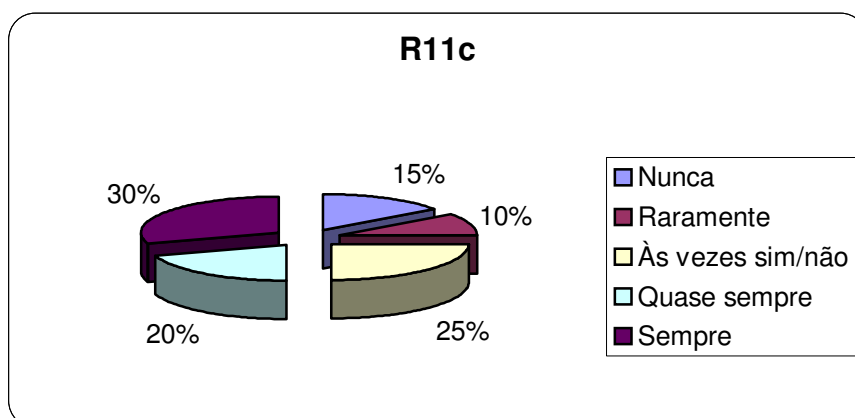
Do total dos professores, 15% (sempre) e 35% (quase sempre) usam os textos “como fonte principal dos conteúdos”, como mostra o gráfico R11b.

Gráfico R11b - Como fonte principal dos conteúdos



Além disso, muitos introduzem também o texto “como leitura e pesquisa complementar”, através de antologias já organizadas, ou através de iniciativas pessoais, que na maioria das vezes se faz com fotocópias, como demonstram os percentuais de 20% (quase sempre) e 30% (sempre) dos pesquisados, e se vê no gráfico R11c.

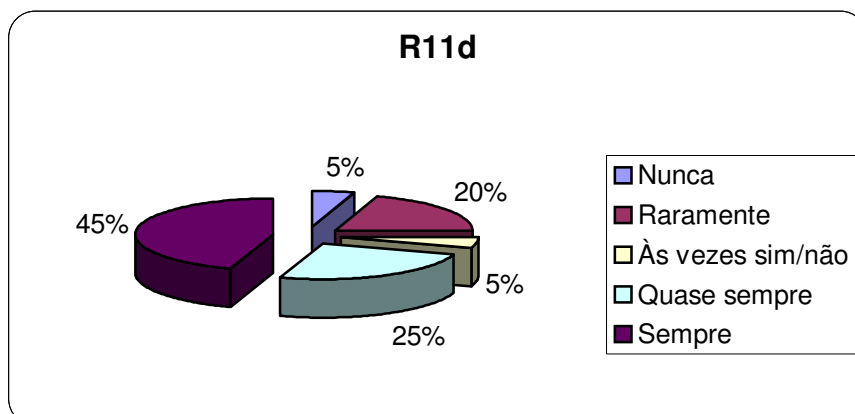
Gráfico R11c - Como leitura e pesquisa complementar



A impressão que se tem é que na luta contra o tempo para aplicação dos programas de ensino conflua, de modo particular em alguns casos, há o desejo de recorrer aos textos para complementar os conteúdos e não apenas como simples respeito aos programas oficiais de ensino.

Um professor pode encontrar diversos obstáculos diante de um texto filosófico se não se apoiar em sólidos métodos para interpretação e isto pode influir negativamente na sua prática pedagógica. Por isso, é fundamental que ele construa instrumentos de mediação para a sua compreensão, e esta se faz pelo conhecimento, tanto do texto, quanto do contexto da própria história da Filosofia, ou do tema em discussão.

Embora a maioria dos professores não os utilize como manuais, usam-nos como recursos didáticos e os consideram indispensáveis, como temos observado na pesquisa. Mas, para os professores, a relação com os textos filosóficos coloca em evidência os eventuais problemas decorrentes da compreensão e interpretação, como já ilustramos aqui. Contudo, isto não diminui a importância da presença do livro didático nas aulas. Um importante aspecto é que o livro didático parece não desenvolver mais uma função monopolizante e a prática pedagógica dos professores se configura muito mais como o resultado das intervenções de diversos fatores, tais como o texto filosófico, o livro didático como manual ou apenas como recurso, comentários críticos, a síntese pessoal do professor, dicionários etc. Assim, o uso de textos constitui uma base de apoio indispensável, principalmente “para leitura e discussão em grupo”, como se observa no gráfico R11d, com percentuais de 25% (quase sempre) e 45% (sempre) dos pesquisados.

Gráfico R11d - Para leitura e discussão em grupo

Para melhor ilustrar a realidade do uso do livro didático nas escolas onde realizamos a pesquisa, destacaremos no quadro a seguir os livros de Filosofia que os professores utilizam como material didático nas aulas, assim como o número de frequência destacada. São os seguintes livros: “Convite à Filosofia”, de Marilena Chauí (14), e “Filosofando”, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins (11) como os mais utilizados. Em seguida são citados: “Para Filosofar” (6), “Temas de Filosofia” (5), a Coleção “Os Pensadores” (3), “O mundo de Sofia” (3), “Fundamentos da Filosofia” (2), “Filosofia para Jovens” (2) e “Filosofia no ensino médio” (2). Ver quadro a seguir.

Quadro 26 - Distribuição das ocorrências em relação aos livros de Filosofia utilizados como material didático nas aulas

Títulos	Ocorrências
<i>Convite à Filosofia</i>	14 ¹⁰⁰
<i>Filosofando</i>	11 ¹⁰¹
<i>Para Filosofar</i>	6
Temas de Filosofia	5
Coleção Os Pensadores	3
O mundo de Sofia	3
Fundamentos da Filosofia	2
Filosofia para Jovens	2
Filosofia no ensino médio	2
Outros	16 ¹⁰²
Total	64

¹⁰⁰ Referem-se ao livro de CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

¹⁰¹ Referem-se ao livro de ARANHA, Maria L. A; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 1998.

¹⁰² “Novo Ensino Médio; Mitologia Grega; Curso de Filosofia I, II e III; Para Filosofar Hoje; Iniciação à História da Filosofia; Textos Básicos de Filosofia; Pensando para Viver; Estado, Governo e Sociedade; Apostila do Colégio Energia; Filosofia da Educação; Filosofia da Ciência; Aprendendo Filosofia; Tecendo a Cidadania; Introdução à Filosofia e Primeira Filosofia”. Todos com apenas uma citação. Vale destacar a afirmação de um professor: “a biblioteca não tem quase nada na área, geralmente sou eu que pago o xerox”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de finalizar este trabalho levando em consideração, de um lado, alguns aspectos relevantes da pesquisa que indicam como os professores de Filosofia do ensino médio avaliam a formação inicial e a própria prática pedagógica, e, de outro, refletir sobre os problemas que consideramos importantes para compreender a situação da Filosofia nas escolas de ensino médio.

Os dados desta pesquisa indicam que os cursos de licenciatura em Filosofia – formação inicial – encontram-se desarticulados do conjunto da realidade educacional, como mostraram as respostas dos professores pesquisados. Além disso, os dados indicam dificuldades de relacionamento/articulação entre as disciplinas do curso de Filosofia, Ciências Humanas e da Educação.

Enquanto muitos filósofos se dedicam ao estudo minucioso dos textos clássicos e a compreensão de alguns autores modernos, freqüentemente em luta pelo reconhecimento acadêmico, (...) o ensino da Filosofia se confina nos guetos universitários. Deixa de enfrentar, com sua reflexão livre e crítica, as novas questões abertas pela modernidade e os novos problemas postos pelo progresso das pesquisas no domínio das ciências humanas e sociais. (Japiassú, 1997, p. 56-7)

No âmbito da formação continuada, os temas sugeridos pelos professores apontam alguns pontos-chave da discussão em torno dessa formação para quem leciona Filosofia no ensino médio, com destaque para Ética, Filosofia política e Metodologia do ensino. Além disso, a pesquisa indica também que os professores de Filosofia desenvolvem seus programas em duas direções: a primeira, através da história da Filosofia e a segunda a partir de temas atuais da Filosofia.

Até recentemente, a definição de ensino de Filosofia vinha imediatamente identificada com o ensino de história da Filosofia. Porém, a pesquisa indica que há um aumento no

interesse pelos temas atuais, indicando uma tendência de mudança. Sobre isto especificamente, corroboramos com a posição de Japiassú (1997, p. 120), de que muitas vezes o ensino de Filosofia “retoma as velhas práticas mais ou menos congeladas em formas dominadas pela *leitura e comentário* de textos descontextualizados, num ‘ritualismo’ sem disputa e sem *inovação*, incapaz de enfrentar os *problemas novos* e de elucidar as questões relevantes atuais”. Nesse sentido, o ensino de Filosofia no nível médio não poderia deixar pairar dúvidas quanto à distinção entre as questões filosóficas cuja relevância é atual, assim como daquelas cuja relevância é histórica.

Se em âmbito universitário há produção de conhecimentos mas pouca socialização, como indicam os dados da pesquisa isto só tende a aumentar o distanciamento entre as universidades e as escolas de ensino médio. Todavia, as pesquisas parecem estar muito distantes dos esforços das universidades para responder e organizar as solicitações dos professores que lecionam nas escolas, uma vez que a formação inicial tem apresentado lacunas e pouco contribui para transpor os problemas das escolas e dos alunos de ensino médio.

Nossa pesquisa mostra que os professores de Filosofia dos cursos de graduação obtiveram uma avaliação positiva em diversos aspectos do ensino. Mas, quando estes dados são comparados com as dimensões pedagógicas, os professores formadores parecem reproduzir, na prática da sala de aula, modelos e técnicas de ensino ainda distantes da vida dos alunos. Neste sentido, concordamos que,

não há dúvida de que as ciências, como conhecimento objetivo do mundo físico e social, ajudam muito, fornecendo sobretudo referências empíricas, eliminando mil dúvidas, ignorâncias e erros. [...] Mas, de per si, os conhecimentos científicos não podem expressar uma razão para nossas escolhas existenciais, para formarmos nossa escala valorativa, para nos sensibilizar à dignidade da vida humana. (Severino, 2002, 187)

Muitos professores se declaram motivados e com entusiasmo/satisfação (41%), tanto em relação ao ensino da Filosofia, quanto em relação a permanência na profissão, como se observa no quadro 14, embora a maioria seja ACT, como demonstramos no quadro 4. Não faltam, porém, comentários e indicações dos problemas decorrentes dessa realidade, com 38% de insatisfeitos. Contudo, 79% declarou não estar procurando outra profissão, como se observa no quadro 15, e não faria outra escolha, como indicam 75% dos pesquisados, conforme o quadro 18. Entretanto, este é um terreno movediço, representado por ambigüidades, uma vez que nem sempre os docentes querem reconhecer os verdadeiros motivos de sua situação profissional. “Na verdade, não raro o ‘acaso’ pode exercer um papel mais preponderante sobre esta aparente escolha” (Vieira, 2002, p. 144) do que possam indicar os dados.

Embora não tenhamos exaurido a discussão de todas as razões que levam os professores de Filosofia a permanecerem na profissão, outras pesquisas realizadas com professores de ensino fundamental e médio indicam que “aparece também de forma significativa a sobrevivência (13% dos professores de ensino fundamental e 19% dos professores de ensino médio) como justificativa para a ‘escolha’ de ser professor (Ibid., p. 59). Contudo, os professores pesquisados apontam outras razões, tais como a realização pessoal, a condição de liberdade de escolha e ação docente, como podem ser observadas no gráfico 14.

É verdade que o ensino da Filosofia se encontra presente em muitas escolas, todavia, é igualmente verdadeiro que a pesquisa indica problemas, deficiências, mal-estar na formação e nas práticas pedagógicas. Para além dos dados da pesquisa isto é, das avaliações positivas da formação cultural e do desempenho dos docentes dos cursos de graduação de Filosofia, mas muito negativa em relação à formação didático-metodológica e aos aspectos políticos da

formação os professores de ensino médio indicam que existem problemas muito concretos a respeito da formação inicial.

Preocupa-nos sobremaneira, no conjunto da presente pesquisa, os dados que indicam que os professores lêem poucas revistas especializadas de Filosofia, como se observa no quadro/gráfico 19. Isto compromete naturalmente a qualidade de ensino. Parece-nos que o problema estaria mais centrado na socialização dos materiais do que na sua produção. Além disso, se percebe que os materiais didáticos de formação existem, mas os professores e as escolas não conseguem adquiri-los.

Segundo esta pesquisa, os professores de Filosofia mostram uma clara insatisfação quanto à condição da disciplina, aos salários, aos aspectos didáticos e materiais das escolas. Esta insatisfação remonta a uma necessidade de renovação, que fica em boa parte frustrada, pois na maioria das vezes os professores não conseguem transpô-la sem uma articulação com os colegas, pois dependem de uma reforma orgânica da organização do ensino médio.

Além disso, os dados desta pesquisa indicam vários aspectos da realidade dos professores, suas dinâmicas profissionais e da situação da disciplina. Muitos desses aspectos foram discutidos em nosso trabalho, embora já saibamos que não somos nós que responderemos a todos os problemas, mesmo porque muitas dificuldades apontadas por esses profissionais não se resolvem teoricamente, mas sim na realidade em que estes se encontram. Além disso, concordamos com Charlot (2002), quando afirma que “a pesquisa ocupa-se de certos aspectos do ensino, e o ensino é um ato global e contextualizado (...), a pesquisa faz análise, é analítica; o ensino visa a metas, objetivos; o ensino tem uma dimensão axiológica, uma dimensão política; o ensino está tentando realizar o que deve ser” e a pesquisa nem sempre pode dizer o que deve ser. Neste sentido, reafirmamos a defesa das idéias desse autor, pois “há diferenças entre uma pesquisa e o ato de ensino. O ato de ensino sempre tem uma

dimensão política e a pesquisa deve ser mais prudente, pois deve analisar o que é e não pode dizer o que deve ser” (Ibid.).

Num mundo marcado por mudanças e por técnicas que procuram explicar a realidade educacional e responder às inquietações do ser humano, cabe à Filosofia ajudar a compreender e a elaborar a crítica dessas mudanças, uma vez que quando as respostas se reduzem aos moldes da racionalidade instrumental, empobrecem inevitavelmente o ser humano e sua capacidade integral de ser, pensar e agir. Assim, tanto a formação do professor quanto a sua prática pedagógica em nível médio podem se articular em torno de outra racionalidade, mais dialógica e emancipatória.

Chauí (1982) ajuda-nos a compreender um pouco melhor a relação da formação do professor com a Filosofia e seu ensino, e alerta:

quando se destrói a arte de ensinar e de aprender, quando se abole o trabalho e o prazer do pensamento pela aquisição de conhecimentos, quando se anula o ponto de emergência da inquietação filosófica, o professor e o estudante de filosofia perderam o solo no qual a filosofia tem sentido: o enigma do visível e o mistério do invisível. O estudo da filosofia, apoiado nas certezas curriculares e nas muletas da administração burocrática, converte-se em pacificação das consciências, sonolência do desejo e purificação ascética do prazer. Morre o amor à sabedoria. (Chauí, 1982, p. 4)

Assim, uma boa formação para a docência em Filosofia vincula-se a um bom curso universitário nesta área, o que está diretamente relacionado à presença de bons mestres, a um projeto pedagógico de curso, a uma didática que se utiliza de recursos que possibilitam pesquisas em bibliotecas, videotecas, e um plano de estudos articulado também com as necessidades e desafios dos alunos. Na fase pós-universitária, o desafio gira em torno da realização de cursos de aperfeiçoamento, da partilha de experiências de ensino, etc., pois esta pesquisa revelou que os professores, não obstante o entusiasmo pela profissão, são pouco capazes de resolver por si os problemas decorrentes da prática. Além disso, um aspecto importante é de que se ensina Filosofia sem o devido cuidado com o contexto social e

psicológico dos jovens. A relação com os jovens vai além da relação disciplinar e cognitiva; ela é encontrada em âmbito social e político. Além disso, a didática no ensino de Filosofia implica a construção de um conhecimento que leve em consideração os distintos aspectos do saber próprio da Filosofia, da pedagogia e da prática educativa.

Muitas vezes,

os currículos parecem irracionais aos estudantes, pois atendem mais às necessidades das disciplinas, daquilo que é considerado fundamental aprender sobre determinado assunto, na visão de alguém que domina o conhecimento especializado, porém sem uma visão que ultrapassa a visão do especialista daquela disciplina. As disciplinas são pensadas como degraus para atingir a sabedoria sobre aquela área de que trata, não para se incorporar com outras disciplinas para permitir uma formação completa aos indivíduos, de tal modo que possam se utilizar das ciências para um entendimento melhor do mundo e da vida, superando a visão ingênua e simplista do senso comum”. (Barros Freire, 2002, p. 74)

Além disto, concordamos com Japiassú (1997), quando afirma que parece haver, atualmente, um recuo maciço da Filosofia às trincheiras acadêmicas, em que os “técnicos” e os “eruditos” analistas dos textos clássicos e da história da Filosofia se refugiam para se protegerem contra as intempéries e os tumultos da Cidade.

A filosofia, ao buscar sua identidade voltando para seu interior, apenas para seu passado glorioso, é *reduzida* a uma disciplina, a um ramo epistemologicamente autodenominado de saber, sem conexão com os demais saberes. Passa a ser ensinada *ao lado* das outras disciplinas, no mais estrito respeito às fronteiras estabelecidas, sofrendo apenas alguns ajustes técnicos, administrativos ou pedagógicos visando instaurar, com os demais saberes, uma relação de amigável vizinhança. De fato, está praticamente insulada, separada dos ‘saberes particulares’: seu saber mais ou menos asséptico ou pasteurizado deveria ter a coragem de correr ao encontro dos demais saberes para tornar-se infectado dos ‘micróbios’ científicos, estéticos e poéticos que não matam, mas restituem e revigoram a vida”. (Japiassú, 1997, p. 81)

Com relação à formação dos jovens no ensino médio, a formação filosófica é imprescindível e, por isso,

é preciso lutar contra os fatos e providenciar para que sejam criadas as condições para que seu ensino venha a ocorrer de forma sistemática. Para inserir-se no mundo

da cultura contemporânea, ao qual estarão sendo iniciados no curso médio, os adolescentes precisam se dar conta do significado de sua existência histórica, do significado de sua paulatina inserção no mundo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica. Cabe aos componentes filosóficos ensinar um processo de análise, de reflexão e de discussão, mediante o qual eles possam lidar de maneira adequada com a própria subjetividade no enfrentamento com a objetividade das condições circunstanciais de suas vidas concretas”. (Severino, 2002, 189)

Para concluirmos essas reflexões, gostaríamos de enfatizar que por diferentes razões, tanto o enfoque acadêmico, quanto o enfoque técnico e o enfoque prático, descritos como racionalidades explicativas da formação e das práticas pedagógicas, produzem uma “profunda dissociação entre teoria e prática e uma clara dissolução do componente autônomo da prática profissional do docente (...) e não superam o estágio de socialização do docente e reforçam a dependência de sua prática seja em relação à Administração ou ao mercado, seja em relação às rotinas da cultura escolar” (Pérez Gómez, 2001, p. 188).

Além disso, “a formação hoje existente, fragmentada e disciplinar está direcionada para a obtenção de pessoas operacionais, não reflexivas, e as disciplinas estruturadas para o domínio de técnicas e conhecimentos práticos, não para a reflexão ou para uma educação para o pensar” (Barros Freire, 2002, p. 84).

Em síntese, é sempre bom lembrar que a pesquisa não é um fim em si mesma, mas um meio para construir projetos de ação e o seu papel não é somente dizer o que um professor deve fazer, mas criar instrumentos para melhor compreender o que de fato está acontecendo e auxiliar os professores na resolução dos problemas encontrados nas salas de aula. Neste sentido, esta pesquisa mostrou aspectos importantes da motivação dos professores, que, mesmo sob adversas condições profissionais e pessoais, não abrem mão da profissão e do desafio de continuarem a ser professores e de investirem na própria formação. Mesmo que a sua prática pedagógica ainda se fundamente em conteúdos apenas disciplinares, com pouca capacidade de integrar os diversos saberes oriundos das demais dimensões da vida social e

política dos alunos, cabe ao professor de Filosofia contribuir para que estes possam exercer a livre reflexão sobre as questões fundamentais do ser, do saber e do fazer.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- _____. **¿Para que aun la filosofia?** Caracas: Monte Avila Editores C.A., 1969.
- _____. **A atualidade da Filosofia**. São Paulo: UNIMEP, 1996.
- ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio**. São Paulo: Fapesp/Autores Associados, 2002.
- ARANHA, Maria L. de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1998.
- ARANHA, Maria Lúcia de A.; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1992.
- _____. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 1998.
- BARROS FREIRE, Roberto de. Filosofia na formação universitária. In: KOHAN, Walter (Org.). **Ensino de filosofia: Perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BATISTA, Anália B.; CODO Wanderley. Crise de Identidade e Sofrimento. In: CODO, Wanderley (Coord). **Educação: carinho e trabalho**. Brasília/Rio de Janeiro:UNB/CNTE/Vozes, 1999.
- BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- CANEVACCI, Massimo. Antropologia, ensino e cultura. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 34 –56, jul/dez de 2002.
- CARMINATI, Celso João. **O Ensino de Filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução** (A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF). 1997. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis.
- CASTANHO, Maria Eugênia L. M. A didática no ensino da Filosofia no 2º grau. In: **Filosofia no 2º grau**. Revista Reflexão. Nº 43, PUCCAMP/SCP, 1989.
- CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. Ensinar, Aprender, Fazer Filosofia. In: **Revista do ICHL**. Goiânia, 2 (1) 1-10, jan/jun. 1982, miemo.
- _____. A universidade Operacional. (In) **Folha de São Paulo**. Caderno Mais. 09/05/99.

_____. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

COSTA, Marisa C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, Luis A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CUNHA, Luiz A.; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987

DANTAS, Rodrigo. Filosofia, educação e história. In: KOHAN, Walter. (Org). **Ensino de Filosofia: Perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DAROS, Maria das D. **Em busca da participação**: a luta dos professores pela democratização da educação. Florianópolis: UFSC/NUP, 1999.

D`AMBRÓSIO, Ubiratan. Um embasamento filosófico para as Licenciaturas. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JUNIOR, Celestino A. da. **Formação do Educador**. São Paulo: Unesp, 1996, vol 2.

ESTEBAN, Maria T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

FAVARETTO, Celso F. Notas sobre ensino de Filosofia. In: Arantes, Paulo E. *et alii*. **A Filosofia e seu ensino**. São Paulo: Vozes/Educ, 1995, pp 77-85.

FERRATER MORA, José. **Diccionario de Filosofia**. Madrid (Espanha): Alianza Editorial, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALLO, Sílvio. A Filosofia e a Formação do Educador: os desafios da modernidade. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JUNIOR, Celestino A. da. **Formação do Educador**. São Paulo: Unesp, 1996, vol 2.

GARCIA, Carlos M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto editora, 1999.

_____. A formação e professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GENTILLI, Pablo. **A falsificação do Consenso**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOLDMANN, Lucien. **Epistemologia e Filosofia Política**. Lisboa: Editorial Presença, 1978.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HABERMAS, Juergen. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1988.

_____. **Discurso Filosófico da Modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HEGEL, Georg W. Friedrich. **Escritos Pedagógicos**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1991.

HORN, Geraldo Balduino. Filosofia no Ensino Médio. In: Kuenzer, Acácia. (Org.). **Ensino Médio**. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

HUISMAN, Denis & VERGEZ, André. **O conhecimento**. Compêndio Moderno de Filosofia. Vol I e II. Tradução de Lélia de Almeida Gonzalez. Rio de Janeiro/São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1968.

_____. **História dos Filósofos ilustrada pelos textos**. Tradução de Lélia de Almeida Gonzalez. Rio de Janeiro/São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1976.

JANTSCH, Ari P. e BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

JAPIASSÚ, Hilton. **Um desafio à Filosofia**. Pensar-se nos dias de hoje. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Maria Anita V. Formação de professores segundo os significados atribuídos por eles mesmos. In: BICUDO, Maria A. P.; SILVA JUNIOR, Celestino A. da. **Formação do Educador**. São Paulo: UNESP, 1996, vol. 2.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1989.

MASSA, Ricardo. **Cambiare la Scuola**. Educare o istruire? Roma/Bari: Laterza, 1999.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2002.

MEKSENAS, Paulo & PATINHA, Vitalina A. Licenciatura em Geografia. In: **Revista a Capital**. São Paulo: Instituto Luso Brasileiro de Educação e Cultura, 1994.

MELLO, Guiomar N. de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez, 1982.

MENDES, Durmeval T.(Coord.). **Filosofia da Educação Brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MESNARD, Pierre. **La pedagogia de los jesuítas.** México: Fundo de Cultura Econômica, 1992.

MIGUEL, Denise S. **O trabalho temporário no magistério público estadual de Santa Catarina.** 1996. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis.

MONTEIRO, João Paulo. **Razões e ações da Filosofia.** 1983 – mimeo.

MORAES, Maria C. M. **Jogos de Fragmentos, horizontes de mediações: onde fica o conhecimento da História? Texto para discussão do Departamento de Economia – UFF.** Rio de Janeiro: 1992. Texto não publicado.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2002.

_____. **A cabeça bem feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MOROZ, Melânia.; Mônica GIANFALDONI, Helena T. A. **O Processo de Pesquisa: iniciação.** Brasília: Editora Plano, 2002.

NAVIA, Ricardo J. El problema de la motivación en la enseñanza media de la Filosofía – la enseñanza media de la Filosofía y los grandes temas de nuestro tiempo. In: **Filosofia no 2º grau.** Revista Reflexão, ano XV, n. 43. Campinas – SP, 1989.

_____. Reflexiones sobre la metodologia en la enseñanza media de la Filosofía. In: **Filosofia no 2º grau.** Revista Reflexão, ano XV, n. 43. Campinas – SP, 1989.

NOSELLA, Paulo. **Compromisso político como horizonte da competência técnica.** Educação e Sociedade, nº 14, pp 91-97, São Paulo, 1983.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila A. **Gestão Democrática na Educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

PACHECO, José A.; FLORES, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de Professores.** Porto-Portugal: Editora do Porto, 1999.

PAIVA, Vanilda.; WARDE, Mirian J **Dilemas do ensino superior na América Latina.** São Paulo: Papyrus, 1994.

PARO, Vítor H. **Gestão Democrática na Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PEREIRA, Júlio E. D. **Formação de Professores**. Pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

_____. A licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**. São Paulo, nº 68 especial, p. 109- 125, 1999.

PEREIRA, Júlio C. R. **Análises de Dados Qualitativos**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, J. Gimeno.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIMENTA, Selma G. **O Estágio na Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLATÃO. **A República**: livro VII. Brasília/São Paulo: UNB/Ática, 1989.

POPPER, Karl. **Conjecturas e refutações**. Brasília: EdUNB, 1972.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

PUIGRÓS, Adriana; BERTUSSI, Guadalupe T.; FRANCO, Maria A Ciavatta. **Estudos comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1992.

REGUZZONI, Mario. **Riforma della scuola in Italia**. Milano: Franco Angeli, 2000

RUGIU, Antonio Santoni. **Il professore nella scuola italiana**. Firenze: La Nuova Italia, 1989.

SACRISTAN, José G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002

SACRISTAN, José G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANT'ANNA, Ilza M. & MENEGOLLA, Maximiliano. **Didática**: Aprender a ensinar. São Paulo: Loyola, 1989.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas (SP): Papirus, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Primeiras aproximações. São Paulo: Editora Autores Associados, 1994.

SCHEIBE, Leda. Formação dos Profissionais na Educação Pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A. & AMARAL, Ana L. **Formação de Profesores**. Políticas e debates. Campinas (SP): Papirus, 2002.

_____. Licenciaturas: novas demandas de investigação. Anais **IX ENDIPE**. São Paulo, 1998.

SCHON, Donald. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio J. **Filosofia e Ciências Humanas no ensino de 2º grau**: uma abordagem antropológica da formação dos adolescentes. São Paulo, 1995 (mimeo).

_____. **Por uma Formação Multidimensional do Pedagogo**. Caxambu – MG: 2001.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1979.

TODESCHINI, Marco. A difícil transição para um Sistema de Ensino Superior na Itália. Tradução realizada por Celso João Carminati. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 197-221, jan/jun. 2001.

_____. **Le caratteristiche dell'istruzione Universitaria in Italia e nelle Sperienze Internazionale**. Milano: Angeli, 1993.

SILVA, Franklin L. Por que filosofia no II grau. São Paulo: Revista de **Estudos Avançados**. 1992. pp 157-166.

_____. História da Filosofia: centro ou referencial? In: NETO, Henrique Nielsen. (Org.). **O ensino de filosofia no 2º grau**. São Paulo: Sofia editora SEAF, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

VENDRAMI, Paulo. **O livro didático de filosofia para o segundo grau**. 1992. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

VIEIRA, Sofia L. **Ser Professor**: pistas de investigação. Brasília: Editora Plano, 2002.

ZEICHNER, Ken. **Novos caminhos para o *practicum***: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio. (Coord). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

DOCUMENTOS

1. BRASIL. Semtec. (1999a). **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**: Parte I – Bases Legais. Brasília, MEC/SEMTEC.
2. BRASIL. Semtec. (1999b). **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**: Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, MEC/SEMTEC.
3. **Despachos do Presidente da República**. Mensagem nº 1.073, de 8 de outubro de 2001.
4. **ESTADO DE SANTA CATARINA**. Lei complementar nº 173, de 21 de dezembro de 1998.
5. **ESTADO DE SANTA CATARINA**. Proposta Curricular. Florianópolis: COGEN, 1998.
6. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. CNTE, ano II, nº 3, março de 1997.
7. **MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL**. Manual do Servidor. Florianópolis: IOESC, 1991.
8. **Cadernos de Avaliação Institucional** – UNIVALI. Avaliação do *Lato Sensu*, Itajaí: UNIVALI, Coordenadoria de Avaliação Institucional, ano 6, n. 1, out. 2001, 55 p. Disponível em: <http://www.univali.br/avalia>. Acesso em 10 de junho de 2002.
9. Resolução nº 005/CEPE/1994 – UFSC.

BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

- ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizes do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ALVES, Jussara T. **O significado do ensino da Filosofia no 2º grau**. 1985. 104 f. Curso de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação – UFRGS, Porto Alegre (RS).
- ASSMANN, Selvino J. **O que têm a ver os filósofos com a Política?** Florianópolis, agosto de 1997. mimeo.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). **Trama e texto**. São Paulo/Passo Fundo: Plexus/EdiUPF, 1997.
- CALDEIRA, Anna Maria S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.
- CAMPOS, Rogério C. **A Luta dos Trabalhadores pela Escola**. São Paulo: Loyola, 1989.
- CANDAU, Vera M. F. (Coord) **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.
- _____. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em aberto**: Brasília, 1982.
- CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- _____. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1993.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- COUTINHO, Carlos N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- CUNHA, Luiz A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- CUNHA, Maria Isabel da. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 97, p. 31- 46, maio. 1996.
- CURY, Carlos Roberto J. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões. **O ensino médio e a reforma da educação Básica**. Brasília: Editora Plano, 2002.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1985.

FERRETTI, Celso J.; SILVA JR. João dos Reis.; OLIVEIRA Maria R. N. S. **Trabalho, Formação e Currículo**. Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

FREITAS, Marcos C. de. (Org.) **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GASPARELLO, Arlette M. **A questão do ensino de filosofia no 2º grau**. 1986. 424 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFF, Niterói (RJ).

GERMANO, José W. **Estado Militar e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

GRAMSCI, Antônio. **Literatura e Vida Nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HORA H. UNIÚÍ (RS), Maio de 2002. **II Simpósio Sul-Brasileiro sobre ensino de Filosofia**. 12 p. Encarte.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo**. São Paulo: Ática, 1997.

KOPNIN, P. V. **Lógica Dialética**. Ciudad de La Habana (Cuba): Editorial Pueblo y Educación. 1983.

LINARES, Felipe S. **Es ciencia la filosofia?** La Habana (Cuba): Editora Política, 1990.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

LORIERI, Marcos. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÖWY, Michel. **Ideologias e Ciência Social**. São Paulo: Cortez, 1985.

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARTINS, José de S. **O poder do atraso**. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MATOS, J. C. **Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de Filosofia**. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas.

MEKSENAS, Paulo. **A escola secundária na memória de professores.** s/d. mimeo.

MENDONÇA, Ana W. P. C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 90, p. 36-44, ago. 1994.

MORAES, Maria C.; DUAYER, Mário. **Richard Rorty: a ética pragmática do neo-conservadorismo.** Florianópolis, s/d.

MORAES, Maria Célia M. de. **Aventuras e desventuras da Epistemologia na História da Educação.** Florianópolis: s/d. Texto não publicado.

_____. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. In: **Perspectiva.** Ano 14 – n. 25 – jan/jun de 1996, p. 46 – 53. Florianópolis.

_____. **Paradigmas e adesões:** temas para pensar a teoria e a prática em educação. Caxambu (MG): 1998. Texto não publicado.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro.** São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2002.

_____. **A religião dos saberes.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **La testa bem fatta.** Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000.

NUNES, César A. **A construção de uma nova identidade para a Filosofia no segundo grau:** contradições e perspectivas. 1990. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas (SP).

OBIOLS, Guilherme. **Uma introdução ao ensino da Filosofia.** Ijuí: Unijuí, 2002.

OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia. **Os sentidos da Democracia.** Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do Antivalor.** Petrópolis: Vozes, 1998.

PEREIRA, Júlio E. D. **As licenciaturas e as lutas concorrenciais do campo universitário.** s/d. mimeo.

_____. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Educação e Sociedade.** São Paulo: Cedes, n. 68/especial, dezembro 1999, p. 109-125.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antônio Paulo F. de. **Referências Bibliográficas.** São Paulo: Olho d'Água, 2001.

PIMENTA, Selma G.; ANASTACIOU, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

RUSSO, Hugo A. **Didática Especial da Filosofia no Segundo Grau**: subsídios para uma teoria da didática. 1990. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas (SP).

SADER, Emir. **O Poder, cadê o poder?** São Paulo: Boitempo, 1997.

SANTOS, Lucíola. **Formação de professores e qualidade de ensino**. Campinas (SP): Papirus, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/autores associados, 1991.

SCHEIBE, Leda. Licenciaturas: novas demandas de investigação. In: **Anais IX ENDIPE**. São Paulo, 1998.

SERAFINI, Maria T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1995.

SEVERINO, Antônio J. **A Filosofia contemporânea no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Como estão sendo formados os nossos educadores. In: SEVERINO, Antônio J. **Filosofia da Educação**. São Paulo: FTD, 1994.

SILVEIRA, René J. T. **A Filosofia vai à escola?** São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.

SPOSITO, Marília P. **A Ilusão Fecunda**. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1993.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOBIAS, José A. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Ibrasa, 1986.

TODESCHINI, Marco; ZIGLIO Corrado. **Comparazione Educativa**. Firenze: La Nuova Itália, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, n. 21 (2), p. 161-175, jul/dez 1996.

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

XAVIER, Maria E.; RIBEIRO, Maria Luiza; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação**. São Paulo: FTD, 1994.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1	QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	206
Anexo 2	QUADROS SISTEMÁTICOS DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES.	219
Anexo 3	GRADE CURRICULAR 0458.....	224
Anexo 4	GRADE CURRICULAR 0490.....	226

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO = ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES
PESQUISADOR: CELSO JOÃO CARMINATI
ORIENTADORA: DRA. LEDA SCHEIBE**

**INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA PROFESSORES(AS) DE FILOSOFIA DO
ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL –
1ª CRE – MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS**

I - DADOS PESSOAIS¹⁰³ E DE HABILITAÇÃO¹⁰⁴

1. Nome.....

2. Ano de nascimento.....

Cidade.....

Estado.....

Endereço para correspondências.....

.....

.....

E-mail: **Fone:**

3. Você cursou:

() bacharelado

() licenciatura

() ambos (bacharelado e licenciatura)

¹⁰³ Se você quiser manter o anonimato, use apenas um pseudônimo. Mesmo assim, sua identidade será preservada em sigilo.

¹⁰⁴ Se você trabalha em mais de uma escola, responda somente a um questionário.

está cursando o bacharelado

está cursando licenciatura

3.1. Nome do curso em que você se graduou.....

3.1.1. Instituição Superior onde você se graduou.....

3.2. Você está habilitado a lecionar quais disciplinas no ensino médio?.....

.....
.....

4. Você possui outro curso superior? () sim () não () incompleto

Qual?

5. Você concluiu algum curso de Pós-graduação?

sim () não

especialização

mestrado

doutorado

Em qual área:

6. Você está cursando pós-graduação?

sim () não

especialização

mestrado

doutorado

Em qual área:

7. Em quais escolas da rede pública você leciona Filosofia, qual a carga horária em cada uma delas e qual a forma de contrato?

NOME DAS ESCOLAS	Carga Horária (H/A)
1.	
FORMA DE CONTRATO: () efetivo () act	
2.	
FORMA DE CONTRATO: () efetivo () act	
3.	
FORMA DE CONTRATO: () efetivo () act	
4.	
FORMA DE CONTRATO: () efetivo () act	

8. Há quantos anos você leciona a disciplina de Filosofia na rede pública de ensino?

.....

9. Jornada atual de trabalho semanal na rede pública de ensino:.....h/a

10. Você trabalha também na rede privada de ensino?

() sim () não

Onde?

.....

10.1. Jornada atual de trabalho semanal na rede privada de ensino:.....h/a

11. Lecionar é a sua principal atividade profissional?

() sim () não

Qual é a outra?.....

.....

12. Além da Filosofia, quais são as outras disciplinas que você leciona no ensino médio?

.....

12.1. Por que você exerce outra atividade profissional?

.....

.....

II – IDENTIDADE PROFISSIONAL

(Assinale uma alternativa e quando necessário responda e ou vice-versa)

1. Você trabalhou durante seus estudos universitários? () sim () não

Onde e o que fazia?

.....

2. O que você fez após ter-se graduado?

() procurou trabalho

() começou a trabalhar imediatamente

() continuou frequentando algum curso na graduação

() iniciou um curso de pós-graduação

() outras atividades

Quais?.....

.....

3. Por que você escolheu esta profissão – professor de Filosofia?

() por livre escolha

() não sabia que havia outras oportunidades, posteriormente descobertas

() sabia que era a única alternativa, não teve outras escolhas

() foi fruto do acaso

() outros motivos

Quais:

.....

4. Enquanto professor de Filosofia como você se encontra profissionalmente?

() satisfeito () insatisfeito

Por que?.....

.....

.....

5. Você está procurando outra atividade profissional?

() sim () não

Por que?

.....

6. Era este o trabalho – professor de Filosofia - que você aspirava para depois de sua graduação?

- não tinha aspirações precisas
 sim, era isso mesmo o que esperava
 sim, era esse mas com condições bem diferentes
 não, era outro

Comentários:

.....

III – FORMAÇÃO CONTINUADA

(Assinale uma alternativa e quando necessário responda e ou vice-versa)

1. Por que você prestou vestibular para cursar Filosofia?

- por acaso, pois não havia intenção definida
 porque é um curso mais curto e mais fácil de entrar
 porque sempre gostou das temáticas específicas da filosofia
 para ter um título de graduação
 para ser professor no ensino superior
 para ser professor no ensino médio
 para ser pesquisador

Comentários:.....

.....

2. Hoje você faria outra escolha?

- sim, escolheria outro curso como.....
 não
 não, não faria nenhum curso superior
 não sabe

Por que?

.....

3. Você lê revistas de Filosofia para sua atualização e formação?

() sempre

() as vezes

() nunca

Quais?

.....

4. Quais são as outras revistas/periódicos que você lê com maior frequência?

.....

5. Quais são os livros de Filosofia que você utiliza como material didático nas suas aulas?

.....

6. Você tem interesse em investir na sua formação profissional?

() sim () não

Por quê?

.....

7. Que temas são mais importante atualmente para sua formação de professor de Filosofia?

1.	2.
3.	4.
5.	6.
7.	8.
9.	10.

8. Quem promoveu as atividades de formação de que você participou nos últimos anos?

a Secretaria Estadual de Educação

sua escola

instituições privadas

universidades públicas

o Sindicato dos Trabalhadores em Educação

não participou

ninguém participou

Outros.....

.....

9. É importante ao professor de Filosofia realizar a formação didático-metodológica para lecionar? () sim () não

Por que?.....

.....

.....

.....

10. Quando deveria ser realizada a formação didático-metodológica?

na graduação, tanto no bacharelado quanto na licenciatura

na graduação, durante a licenciatura

na pós-graduação

em cursos extra escolares após a graduação

Outros

Quais:.....

11. Quanto à formação didático-metodológica do professor de Filosofia:

deveria ser optativa

deveria ser obrigatória

Por quê?.....

.....

.....

IV - FORMAÇÃO INICIAL/PRÁTICA PEDAGÓGICA

Assinalar com um (x) as alternativas de respostas - de acordo com o grau de importância - (1) nunca (2) raramente) (3) as vezes sim/não (4) quase sempre (5) sempre

1. Quanto ao desempenho de seus professores na Universidade: ¹⁰⁵					
a) eles demonstravam/demonstram possuir conhecimentos atualizados dos conteúdos					
b) abordavam/abordam os conteúdos de acordo com os objetivos da disciplina					
c) indicavam/indicam bibliografias adequadas para aprofundar os conteúdos					
d) incentivavam/incentivam a participação e expressão de idéias durante as aulas					
e)) promoviam/promovem a integração entre os alunos para favorecer a aprendizagem					
f) promoviam/promovem dinâmicas de estudos e pesquisas extra-classe					
g) analisavam/analisa e comentavam/comentam os resultados da avaliação com os alunos					
h) deixavam/deixam claros os objetivos da avaliação					
i) relacionavam/relacionam as disciplinas com a Pedagogia e as Ciências Humanas					
j) usavam/usam estratégias de ensino eficazes à aprendizagem					
k) utilizavam/utilizam linguagens claras e acessíveis ao ministrar as aulas					
l) relacionavam/relacionam teoria e prática na abordagem dos conteúdos					
m) incentivavam/incentivam a participação em atividades políticas na universidade					
n) incentivavam/incentivam a participação nos movimentos populares					

¹⁰⁵ Os itens desta questão específica, são resultantes da adequação ao nosso contexto de pesquisa, do Programa de Avaliação Institucional de desempenho docente da ProEn – da Universidade do Vale do Itajaí.

2. Quanto às condições para estudos e pesquisas durante sua formação na universidade					
a) possuía/possui biblioteca com livros de filosofia					
b) havia/tem incentivo para que professores e alunos pudessem/possam participar de outras atividades acadêmicas					
c) propiciou/propicia condições para o desenvolvimento de pesquisas com financiamentos institucionais					
d) promovia/promove eventos na área de filosofia e ciências humanas					
e) seus professores socializavam/socializam as atividades de formação em que participavam/participam.					

3. Quando você começou a lecionar, o que foi mais importante para o desenvolvimento da sua prática docente?					
a) conversar com os professores que lecionam na escola					
b) ler os livros didáticos de filosofia					
c) as orientações dadas pelo diretor ou equipe pedagógica d escola					
d) os conteúdos e métodos de ensino aprendidos na universidade					
e) as apostilas ou livros indicados na universidade					
f) orientações curriculares da Secretaria de Educação					
g) o planejamento que lhe foi entregue no início da sua atividade docente					

4. Fatores que dificultam a sua prática docente					
a) carências materiais dos alunos					
b) ausência de recursos materiais e didáticos para as aulas					
c) insegurança frente aos conteúdos da disciplina que leciona					
d) inadequação da formação universitária frente aos desafios encontrados na escola					
e) número de horas/atividade insuficientes para preparar as aulas					
f) baixos salários					

5. Onde você adquiriu as habilidades didático-metodológicas?					
a) na prática de ensino/estágio					
b) conversando com os colegas professores					
c) depois de ter feito um curso específico para lecionar					
d) pesquisando em livros didáticos					
e) durante a formação que antecedeu o estágio					
f) na prática da sala de aula					

6. Relações entre os conhecimentos adquiridos na graduação e a sua prática pedagógica?					
a) o que aprendi foi suficiente para desempenhar minhas atividades docentes					
b) o que aprendi estava muito distante da realidade dos alunos e da escola					

7. Fatores que facilitam a sua prática docente					
a) interesse e participação dos alunos					
b) bom nível econômico e social dos alunos					
c) boa formação acadêmica realizada na universidade					
d) interesse e dinamismo profissional					
e) domínio dos conteúdos da disciplina					
f) ter feito um bom estágio supervisionado em Filosofia					

8. O que você considera como finalidade do ensino de Filosofia?					
a) formação e exercício da crítica					
b) capacidade de problematizar conhecimentos, idéias e crenças					
c) exercitar o discurso através da lógica e da argumentação					
d) pensar mediante diversos modelos para ser capaz de compreender as atuais transformações científicas e tecnológicas					
e) conhecer um número razoável de filósofos					

9. Enquanto objetivos do ensino de Filosofia o que você considera mais importante?					
a) evidenciar a complexidade dos problemas do mundo contemporâneo					
b) realizar analogias e diferenças entre os distintos campos do conhecimento					
c) confrontar as diferentes opiniões dos filósofos em torno de problemas particulares					
d) conhecer o léxico filosófico					

10. Quanto à metodologia, como você trabalha?					
a) numa perspectiva histórica					
b) por problemas filosóficos					
c) por áreas e temas da filosofia					
d) com temas contemporâneos					

11. Como você faz uso dos textos?					
a) para contextualizar e ilustrar a explicação					
b) para pesquisa complementar					
c) para leitura e discussão em grupo					
d) como fonte principal dos conteúdos					

OBS: segue na próxima página ⇒

PREZADO (A) PROFESSOR (A)

Gostaria imensamente de agradecer a sua disponibilidade e atenção ao responder este questionário. Com esse instrumento, tenho a certeza que estaremos iniciando uma parceria de trabalho, e que não se restringirá à coleta de dados para essa pesquisa.

Noutro momento oportuno, após a conclusão da tese, gostaria de estar apresentando os resultados da pesquisa a todos vocês que colaboraram nesta etapa.

Coloco-me a disposição para troca de experiências e partilha de materiais sobre o ensino de filosofia no ensino médio. Aliás, este vem sendo meu objeto de estudo desde o mestrado, cujo título da dissertação: **“O Ensino de Filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução (A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF), Florianópolis, 1997,** indica o debate que realizei sobre o ensino de filosofia nas últimas quatro décadas da história da educação brasileira.

Outrossim, pediria a gentileza de entregar ao diretor de sua escola o questionário respondido, em envelope lacrado, conforme lhe encaminhei, endereçado ao pesquisador. O mesmo será recolhido por mim pessoalmente.

Ou se você preferir, faça um contato pessoal para combinarmos o recolhimento.

De novo, muito obrigado pela sua atenção!

Celso João Carminati

Florianópolis, 15 de agosto de 2002.

ANEXO 2**QUADROS SISTEMÁTICOS DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES**

QUADROS SISTEMÁTICOS DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS¹⁰⁶
(Capítulo IV)

Quadro 1: Quanto ao desempenho de seus professores na Universidade

Respostas	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Total
	Nunca	Raramente	Às vezes Sim/Não	Quase sempre	Sempre	
R1a¹⁰⁷	0	3	4	3	10	20
R1b	0	1	6	4	9	20
R1c	1	1	4	2	12	20
R1d	4	2	5	5	4	20
R1e	1	3	8	4	4	20
R1f	3	0	5	8	4	20
R1g	2	2	8	3	5	20
R1h	1	1	9	3	6	20
R1i	4	3	7	1	5	20
R1j	1	3	5	3	8	20
R1k	1	5	6	3	5	20
R1l	7	7	1	4	1	20
R1m	1	2	3	5	9	20
R1n	2	3	5	5	5	20
R1o	6	5	5	3	1	20

Quadro 2: Quanto às condições para estudos e pesquisas e formação universitária

Respostas	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Total
	Nunca	Raramente	Às vezes sim/não	Quase sempre	Sempre	
R1a	2	3	4	5	6	20
R1b	2	6	5	3	4	20
R1c	10	2	5	1	2	20
R1d	1	3	4	7	5	20
R1e	1	5	8	4	2	20

¹⁰⁶ Estes quadros têm como fonte os dados tabulados dos questionários que foram respondidos pelos professores.

¹⁰⁷ Neste quadro sistemático, as respostas foram cifradas nos modos (R1a), (R2a), etc, até a última resposta (R11d), que corresponde a última alternativa de resposta da pergunta nº 11.

Quadro 3: O que foi mais importante no início da atividade docente?

Respostas	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Total
	Nunca	Raramente	Às vezes sim/não	Quase sempre	Sempre	
R3a	4	2	7	1	6	20
R3b	1	1	4	4	10	20
R3c	8	3	5	1	3	20
R3d	2	3	7	4	4	20
R3e	5	3	7	2	3	20
R3f	6	5	3	2	4	20
R3g	7	6	2	1	4	20

Quadro 4: Fatores que dificultam a sua prática docente

Respostas	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Total
	Nunca	Raramente	Às vezes sim/não	Quase sempre	Sempre	
R4a	6	0	2	3	9	20
R4b	1	0	3	6	10	20
R4c	4	2	2	5	7	20
R4d	3	2	1	1	13	20
R4e	2	2	4	9	3	20
R4f	10	0	7	2	1	20

Quadro 5: Onde você adquiriu as habilidades didático-metodológicas

Respostas	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Total
	Nunca	Raramente	Às vezes sim/não	Quase sempre	Sempre	
R5a	6	2	2	5	5	20
R5b	6	2	5	5	2	20
R5c	15	3	1	0	1	20
R5d	3	3	7	5	2	20
R5e	7	1	5	6	1	20
R5f	1	0	2	2	15	20

Quadro 6: Relações entre os conhecimentos adquiridos na graduação e a sua prática pedagógica

Respostas	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Total
	Nunca	Raramente	Às vezes sim/não	Quase sempre	Sempre	
R6a	3	1	11	4	1	20
R6b	2	1	6	6	5	20

Quadro 7: Fatores que facilitam a sua prática docente

Respostas	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Total
	Nunca	Raramente	Às vezes sim/não	Quase sempre	Sempre	
R7a	3	1	4	0	12	20
R7b	6	6	6	1	1	20
R7c	2	3	4	4	7	20
R7d	2	1	2	4	11	20
R7e	1	1	3	3	12	20
R7f	2	3	5	1	9	20

Quadro 8: O que você considera como finalidade do curso de filosofia

Respostas	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Total
	Nunca	Raramente	Às vezes sim/não	Quase sempre	Sempre	
R8a	1	0	1	4	14	20
R8b	1	0	0	2	17	20
R8c	2	0	5	3	10	20
R8d	2	0	0	4	14	20
R8e	8	1	6	2	3	20

Quadro 9: Enquanto objetivos do ensino de filosofia o que você considera mais importante?

Respostas	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Total
	Nunca	Raramente	Às vezes sim/não	Quase sempre	Sempre	
R9a	1	1	2	1	15	20
R9b	2	0	4	6	8	20
R9c	4	0	5	5	6	20
R9d	3	4	7	5	1	20

Quadro 10: Quanto a metodologia como você trabalha?

Respostas	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	
	Nunca	Raramente	Às vezes sim/não	Quase sempre	Sempre	Total
R10a	2	0	3	5	10	20
R10b	3	3	6	5	3	20
R10c	3	1	5	5	6	20
R10d	3	2	3	5	7	20

Quadro 11: Como você faz uso dos textos?

Respostas	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	
	Nunca	Raramente	Às vezes sim/não	Quase sempre	Sempre	Total
R11a	2	1	6	3	8	20
R11b	3	2	5	4	6	20
R11c	1	4	1	5	9	20
R11d	5	1	4	7	3	20

ANEXO 3

GRADE CURRICULAR 0458

ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
DIRETORIA DE ENSINO MÉDIO
GRADE CURRICULAR: 0458 - EM VIGOR, IMPLANTADA NO ANO 2000.
CURSO: 9920 – ENSINO MÉDIO
TURNO NOTURNO: SEM EDUCAÇÃO FÍSICA

	DISCIPLINAS	1ª fase	2ª fase	3ª fase	4ª fase	5ª fase	6ª fase	Total
Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	L. Port. e Lit.	4	4	4	3	4	4	368
	Inglês	2	2	2	2	2	2	192
	Artes	2	2	-	-	-	-	64
	Subtotal	7	7	6	5	6	6	624
Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias	Química	2	2	2	3	3	3	240
	Física	-	3	3	3	3	3	240
	Biologia	2	2	3	3	3	3	256
	Matemática	4	4	4	4	4	4	384
	Subtotal	8	11	12	13	13	13	1120
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	-	-	2	2	2	2	128
	Geografia	2	2	2	2	-	-	128
	Filosofia	2	2	-	-	-	-	64
	Sociologia	-	-	-	-	2	2	64
	Subtotal	4	4	4	4	4	4	384
Parte Diversificada	L. Est. Mod.Esp.	5	2	3	3	2	2	272
TOTAL SEMANAL		25	25	25	25	25	25	2400

Carga horária mínima anual para alunos – 800 horas

Número de dias de efetivo trabalho escolar – 05

Duração da hora-aula – 40 minutos

Turno – Noturno para escolas que não oferecem a disciplina Educação Física

ANEXO 4

GRADE CURRICULAR 0490

ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO
DIRETORIA DE ENSINO MÉDIO
CURSO: 9920 – ENSINO MÉDIO
TURNO NOTURNO – SEM EDUCAÇÃO FÍSICA
E. E. M. PRESIDENTE CASTELO BRANCO – ARMAÇÃO DO PANTANO DO SUL
E. E. M. ANTÔNIO PASCHOAL APÓSTOLO – RIO VERMELHO
E. E. B. HENRIQUE VERAS – LAGOA DA CONCEIÇÃO
E. E. B. DR. PAULO FONTES – SANTO ANTÔNIO DE LISBOA

	DISCIPLINAS	1ª fase	2ª fase	3ª fase	4ª fase	5ª fase	6ª fase	Total
Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	PORTUGUÊS	3	3	4	3	4	3	336
	INGLÊS	2	2	2	2	2	2	192
	ARTES	1	1	1	1	1	1	96
TOTAL		6	6	7	6	7	6	624
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	QUÍMICA	2	2	2	2	3	3	224
	FÍSICA	2	2	2	3	2	3	224
	BIOLOGIA	2	2	2	2	3	3	224
	MATEMÁTICA	4	4	3	3	3	3	304
TOTAL		10	10	9	10	11	12	976
Ciências Humanas e suas Tecnologias	HISTÓRIA	2	2	2	2	2	2	192
	GEOGRAFIA	2	2	2	2	2	2	192
	FILOSOFIA	1	2	1	2	1	2	144
	SOCIOLOGIA	2	1	2	1	2	1	144
TOTAL		7	7	7	7	7	7	672
Parte Diversificada	ESPAÑHOL	2	2	2	2	-	-	128
TOTAL GERAL		25	25	25	25	25	25	2400

Carga horária mínima anual para alunos – 800 horas

Número de dias de efetivo trabalho escolar – 05

Duração da hora-aula – 40 minutos