



FORMAÇÃO DOCENTE EM FILOSOFIA: DESAFIOS PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA

Carlos Diogo Mendonça da Silva ¹

Sônia Maria Soares de Oliveira ²

RESUMO

O presente trabalho parte de uma reflexão crítica sobre o Ensino de Filosofia no Brasil. Nossa hipótese de trabalho sugere que a formação docente em filosofia pouco privilegia o debate filosófico acerca da escolarização filosófica, reduzindo a temática aos aparatos programáticos, didático/metodológicos ou pedagógicos. O objetivo geral deste estudo é apresentar uma concepção de ensino de Filosofia que associe os conteúdos do ensino médio a reflexão crítica filosófica. A metodologia utilizada foi um estudo exploratório descritivo, de natureza qualitativa que utilizou a pesquisa bibliográfica como fonte de dados. O presente estudo conclui que a relação entre o ensino e a aprendizagem de filosofia traz características peculiares a este saber e que atravessam uma atitude filosófica por parte do professor.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Formação Docente; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Assentamos essa questão porque acreditamos ser imprescindível uma discussão mais ampla da atual situação das licenciaturas em filosofia no Brasil e no Ceará. Uma vez que boa parte do debate sobre a filosofia no ensino médio surgiu, atualmente, das determinações indicadas pela Lei no 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No presente extrato, a filosofia e sociologia são tomadas enquanto noções “necessárias ao exercício da cidadania”, ou seja, artifícios que se colocam como um sortilégio, auxiliando na compreensão do que seria a cidadania. Tal perspectiva coloca a filosofia numa

¹ Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Graduação em Filosofia – Licenciatura – UFC. Graduando em História pelo Centro Universitário Estácio do Ceará – ESTÁCIO-FIC, diomendonca@gmail.com;

² Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, coautor1@email.com;



condição ambígua, uma vez que não fica claro qual o seu lugar, em relação ao ensino da filosofia.

Tomaremos como hipótese de trabalho que a formação universitária dos professores em filosofia no Brasil raramente contribuiu para as exigências do ensino de filosofia na educação básica. Historicamente o ensino de filosofia é contido na academia e pouco efetivo diante de alguns profissionais, sobretudo quando se compreende a leitura e a escrita do texto filosófico na universidade como pura exegese (GALLO, 2012).

Sendo assim, é preciso que se reconstrua a compreensão do trabalho do professor de filosofia, levando-se em consideração o professor como educador que pensa sua prática e direciona sua ação para a reestruturação de suas condições de trabalho, assumindo a atividade docente como prática transformadora. Essa é uma das tarefas que se põem como urgentes na discussão da formação do docente em filosofia na educação básica.

O presente texto contribui para refletir sobre a constituição da subjetividade do professor de filosofia, graduados e discentes em filosofia, contribuindo para a análise da efetivação da disciplina no currículo da educação básica. Já o social, terá significativa importância, pois abordará a realidade do ensino de filosofia em escolas do Ceará, tecendo um deslocamento da prescrição para a prática docente no interior da escola. Além disso, busca avultar a importância da presença da filosofia na educação básica, principalmente diante da incerteza como disciplina obrigatória com a nova reforma³ do Ensino Médio.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para uma melhor compreensão do nosso objeto de investigação, reconhecemos ser necessário adentrarmos ao campo da formação docente, pois entendemos que embora a formação do professor se dê ao longo da vida, é na formação inicial e mesmo na continuada (em serviço) que os saberes da profissão podem ser melhor apreendidos. Os estudos efetuados para explicar o conhecimento advindo pela prática dos professores

³ A reforma educacional para o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica brasileira, proposta por meio da Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016) e sancionada por meio da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, configura-se em mais um abalo nos princípios democráticos do país. Em meio a um contexto de crises políticas, sociais e econômicas enfrentadas pelo Brasil, esta política se constitui em mais um produto que compõe o pacote de medidas, a qual alcunhamos de neoliberal, cuja ótica visa favorecer aos interesses eminentemente capitalistas, em desfavor da democracia e em detrimento ao desenvolvimento humano do indivíduo enquanto sujeito social.



possibilitaram o desenvolvimento de uma *Epistemologia da Prática Docente* que, em linhas gerais, investiga o conhecimento produzido, elaborado e mobilizado durante a ação, ou seja, a prática profissional docente em si.

A organização dos saberes de experiência do professor advém dos conhecimentos alcançados no exercício de seu trabalho, a partir das competências obtidas através do contexto de formação na história de vida e de formação profissional. Sobre a questão da formação profissional dos professores relacionados à construção dos saberes a partir da experiência, pode-se afirmar, de acordo com Maurice Tardif, que:

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. (TARDIF, 2002, p.21)

Os saberes adquiridos decorrem de diversas fontes como: a formação inicial e contínua dos professores, o currículo e a socialização escolar, o conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, as experiências na profissão, a cultura pessoal e profissional, a aprendizagem com os pares, entre outros (TARDIF, 2002). A partir dessas informações, pode-se dizer que para a constituição da identidade do educador, inclusive do professor de música, é necessário compreender que “A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional” (TARDIF, 2002, p.86).

Nóvoa (2009) afirma que os processos formativos dos professores se encontram muito afastados da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais e que estes continuam a ser dominados mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho do professor. Esta situação contribui para a degradação da profissão docente, além de retirar-lhe margens importantes de autonomia profissional.

O ensino de filosofia, por sua vez, não pode ser compreendido como o ensino tradicional científico⁴. A causa disso é o caráter intrinsecamente problematizante da própria natureza filosófica: Ensinar a filosofia implica caracterização própria deste saber. E tal distinção só pode ser feita levando em consideração uma argumentação filosófica.

⁴ Monteiro (2007) estabelece que por muito tempo esteve em vigor o paradigma da racionalidade técnica como o responsável por explicar a relação dos professores com os saberes que mobilizam em suas práticas. Nesse sentido, o professor começou a ser visto como “um profissional que produz saberes no próprio trabalho que desenvolve.” (RODRIGUES E THERRIEN, 2014, p. 05).



O ponto problemático desta relação é que na formação filosófica brasileira dos professores em filosofia, afora raríssimas exceções, os discentes pouco ou nada são instigados a refletirem filosoficamente sobre noções como “ensino”, “aprendizagem”, “educação” e, por sua vez, as (im)possibilidades ou não de como em se ensinar filosofia.

De acordo com Obiols (2002) este descaso da comunidade filosófica com a reflexão sobre o seu ensino, para além de priorizar as pesquisas, ancora-se em uma espécie de “herança pedagógica”. Retomando Obiols, Eduardo Rabossi (2002 p. 15-16) explicita esta hipótese:

Alguém aprendeu a filosofia de determinada maneira, ensinada por professores que por sua vez também a aprenderam dessa maneira e, como é natural, segue-se com o costume de ensinar da mesma forma, sem sentir a necessidade de algum tipo de questionamento. É que quando uma prática se torna padrão, quando é canonizada, o exame crítico não apenas é considerado desnecessário, mas também pode ser tachado de mal gosto.

Esta herança é fomentada na estrutura curricular de boa parte dos cursos universitários em filosofia no Brasil. Como já pressupõem técnicas de ensino e aprendizado, que foram definidas pela didática, há pouco ou quase nada a ser pensado. E quando há, deve ser refletida pelo pedagogo, originariamente legado à problemáticas menores. O filósofo há de se ocupar com as grandes questões da humanidade, que se inserem nas áreas éticas, epistemológica ou políticas, ainda que o que se tenha feito nas universidades brasileiras seja uma reprodução de comentários do já pensado pelos filósofos célebres.

O ensino de filosofia, desse modo, reduz-se ao arremedo do já feito. Uma vez que o professor de filosofia pouco refletiu filosoficamente sobre noções como ensino e aprendizado, há a transposição da docência recebida na academia para a escola. Não em raras vezes, este docente entende que o objetivo de um ensino filosófico, quando em contato com adolescentes, seria o de inundá-los com as melhores técnicas da explicação e do comentário de textos em filosofia, ou ainda, possibilitar a erudição nos entornos de sua história.

Marilda da Silva em seu trabalho denominado ‘O Habitus Professoral’ estabelece uma relação entre o pensamento de Bourdieu (2011) e de Tardif (2002), demonstrando a importância destes dois autores para referendar o processo de construção deste estudante-profissional, argumentando que “a efetivação de práticas exercidas social e coletivamente



configuram um *habitus*, ou seja, práticas deixam de ser meros saberes práticos e configuram um comportamento que denominou *habitus*.” (SILVA, 2005, p.3)

Importante ressaltar que o termo *habitus* em Bourdieu (2011) remete a um conjunto de disposições estruturadas que vão sendo assimiladas/incorporadas pelos indivíduos conforme se relacionam em sociedade. Adotaremos a expressão “*habitus docente*”, em nossa pesquisa, pois qualifica o tipo de enfoque/recorte investigativo escolhido e delimita o olhar analítico da pesquisa para a construção do gosto pela prática docente de Filosofia.

Gómez afirma que os novos estudos começaram a perceber e a dar credibilidade aos elementos presentes na prática do professor como possibilidades de entendimento de sua função. Para o autor, “o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições.” (1995, p. 102). Nesse sentido, o professor passou a ser visto como profissional que produz saberes no próprio trabalho que desenvolve.

Desse modo, frente às necessidades de promover um ensino cada vez mais crítico-reflexivo com predicativos transformadores da realidade atingida se faz urgente romper essa dicotomia que atravessa os pilares da educação básica. Assim sendo, a educação na educação básica deve mostrar-se bem fundamentada nas questões interdisciplinar, pois de acordo com Freire (2003) educar é um ato de amor, logo não devemos recear o debate: À análise da realidade. É fundamental promover uma discussão criadora, a fim de possibilitar o questionamento da realidade pela qual o sujeito está inserido.

Com efeito, a inserção do ensino da filosofia na educação básica se ampara enquanto saber capaz de promover interrelação entre as áreas do conhecimento e da própria vida, ou seja, aflições, reflexões e transformações pertinentes para a edificação da criticidade do educando. Restando aos licenciados fomentar no estudante as condições necessárias para a reflexão filosófica. De acordo com Dimenstein et al. (2008, p. 3) é uma “disciplina crítica por excelência, a filosofia dispõe de meios estimados para fornecer ao estudante conhecimento sólido e permanentes, que ultrapassam a informação superficial e efêmera”.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a Teoria Histórico-Cultural, de acordo com Vygotsky (2008), o homem se constitui para além de seus estágios biológicos, ou de suas reações fisiológicas, não considerando estes antecessores ao seu desenvolvimento. Vygotsky fala que o sujeito é constituído pelo meio em que se encontra, sendo a cultura e o período em que está inserido e a relação que estabelece com eles, fatores que influenciam em sua formação de conceitos, forma de pensar e agir, etc. (OLIVEIRA, 2005). A obra do autor, como afirma Oliveira (2005, p.7), “busca um modelo explicativo que contemple os mecanismos cerebrais do funcionamento psicológico e a constituição do sujeito no processo histórico-cultural”. O homem, por sua vez, transforma o meio em que se encontra ao mesmo tempo em que é transformado em uma relação dialética (VYGOTSKY, 2008). Para ele a cultura é essencial à constituição da natureza humana.

Para o autor, o comportamento humano possui como característica básica o fato de que os homens determinam sua relação com o ambiente e, por meio desse ambiente e da relação estabelecida com o mesmo, modificam seu comportamento, atuando de forma autorreguladora (VYGOTSKY, 2008). A partir disso, entende o desenvolvimento como algo que ocorre dentro de um determinado contexto, não sendo meramente quantitativo, nem homogêneo ou universal. A criança, para o autor, também não é percebida como ser em que “faltam” determinadas características, quando comparada ao adulto (VYGOTSKY, 2008).

Para Mantoan (2003) a diversidade humana (culturais, étnicas, sociais, religiosas, etc.) possui ênfase cada vez maior, além de ser imprescindível para a compreensão de nossa própria sociedade. O ambiente educacional, dentro dessa visão, precisa se integrar aos fatos sociais, levando em consideração as diferenças nos processos de instrução e formação de seus alunos. Na perspectiva da diversidade, o ensino de Filosofia, então, faz-se necessário pensar uma educação com um paradigma que abranja a cidadania global, com reconhecimento e respeito das diferenças e sem preconceitos.



O ensino da filosofia possibilita uma compreensão de pedagogia fundamentada na construção do conhecimento, que assinala para os discentes na educação básica condições de compreender e defrontar o cotidiano, assim como a sua realidade social, através do diálogo crítico, autônomo e consciente “e a este rigor metodológico não há nada em relação com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo” (FREIRE 2003, p.28).

Com efeito, se faz urgente uma articulação pedagógica que compreenda a necessidade da saída do processo alienativo, a fim de edificar um ser consciente e capaz de se perceber enquanto sujeito cognoscente do processo dialético através de uma educação que fomente a interdisciplinaridade básica para a constituição de conhecimentos sólidos aptos em promover atividades transformadoras em seu cotidiano e modos de vida. Desse modo, o saber filosófico não só na atualidade, mais em toda a História afirma-se como saber necessário para produzir questionamentos sérios e sistemáticos sobre toda e qualquer área do conhecimento nos seus mais diversos graus de complexidade.

Assim, a docência em filosofia emerge enquanto perspectiva de promoção da diversidade nos mais diversos espaços da sociedade, dentre eles, educação básica com formação crítica do aluno. Ela é capaz de cumprir um hiato educacional, ético, estético, crítico, bem como, uma compreensão da interrelação das diversas áreas do saber enquanto instrumento de intercâmbio. Tal compreensão se edifica no que falamos anteriormente sobre o socioconstrutivismo de Vygotsky (2008) em relação ao meio social. É por meio de interações que os seres humanos se desenvolvem e aprendem”.

Partindo da premissa do saber como algo que não é neutro e homogêneo e sim construído, apropriado e reconstruído de forma permanente pelo professor, não há como deixar de lado questões como valores, preconceitos e ideologias relacionadas ao tempo histórico em que os docentes de Filosofia estão inseridos, bem como a sua própria subjetividade enquanto indivíduos. Como nos lembra Fonseca e Silva (2007, p. 9) “[...] os professores de História estão na História, assim como a fazem, sofrem, desfrutam, transformam e comentam.” Em sintonia com os pressupostos teóricos que consideram a pluralidade dos saberes docentes, entendemos que a formação do professor se dá nos espaços institucionalizados como universidades ou centros de formação continuada, mas não se restringe só a estes, ele também se forma nos espaços sociais, culturais, políticos



em que o sujeito encontra-se inserido. Sem deixar de lado o grande peso que exerce nesta formação as experiências de vida que possui.

Neste contexto não podemos deixar de mencionar os desafios que cercam a formação continuada dos professores, concebida por muitos teóricos como um mecanismo de aperfeiçoamento da prática docente e de preenchimento de lacunas da formação inicial. Para autores como Imbernón (2010), é preciso superar uma formação continuada de caráter unicamente transmissor e uniforme e que pouco ou nada contribui para a prática profissional do professor. O autor afirma que ainda existem programas de formação continuada nos moldes de uma:

formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, baseada em um professor ideal que tem uma problemática sempre comum, embora se saiba que tudo isso não existe. (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

Desse modo, cabem as formações em Filosofia buscarem meios para um ensino sério e significativo que evite a noção clássica de uma Filosofia conteudista/conceitual que nega todas as múltiplas indagações, reflexões e interdisciplinaridade com os saberes cotidianos e seus modos de vida. É a partir da compreensão trazida por Pimenta (2000) ao apontar que a identidade docente é atravessada pela articulação entre os saberes específicos, com os saberes pedagógicos e os saberes da experiência. De acordo com tal postulado o docente é capaz de fazer e re-fazer sua práxis ao enfatizar o domínio dos conteúdos trabalhados em sala de modo direto e/ou indireto baseando o fazer docente.

4 – CONCLUSÃO

A chegada da filosofia enquanto disciplina na educação básica resulta na necessidade de uma formação mais crítica e autônoma do professor, pois este possibilita condições para o pensar e agir através da ação reflexiva contrapondo e questionando a sua própria realidade, assim como as metodologias de ensino. Contudo, firmado o processo democrático no Brasil através da construção de uma educação emancipadora, cabe ao profissional atrelar sua prática a realidade social. Não é possível fazer Filosofia



apenas com conceitos e ignorando todas as problemáticas sociais que atravessam a escola e os alunos em seus contextos.

O presente trabalho buscou discorrer sobre a formação docente em Filosofia, assim como, buscou discutir uma formação pedagógica pautada na interdisciplinaridade e na contextualização das questões do cotidiano capaz de interagir com as mais diversas áreas do saber e nos mais variados graus de complexidade. Na presente discussão ficou evidente que é importante fomentar professores críticos e engajados, assim como, em promotor de ações que edifiquem e ampliem a interdisciplinaridade na espera de formar sujeitos autônomos, ou seja, docentes possam compreender e transformar a realidade em que vivem.

Por fim, o currículo das formações em filosofia deve buscar trazer uma sobre o conhecimento construído e indicando um diálogo como meio de intervenção na sua prática diária. Existe toda uma função social na formação do professor, a fim evitar discursos sem fundamentação crítica e social. Para que se possa entender e desenvolver questões éticas, didáticas e sociais a luz de uma didática emancipatória.

5 – REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira; revisão da tradução Odaci Luiz Coradini. 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DIMENSTEIN, Gilberto; STRECKER, Heider; GIANANTI, Alvaro Cesar; **Dez lições de Filosofia para um Brasil cidadão**, São Paulo: FTD, 2008.

GALLO, S. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**: entre o oficial e o alternativo, in Comunicações – Revista do PPGE-Unimep. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, ano 11, nº 1, junho de 2004, p. 17-27.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

FREIRE, Paulo; **Educação como prática de liberdade**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.



FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido.** Editora Papirus, Campinas, São Paulo, 2007.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa,** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Educa: Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. História, consciência e educação In: Lev Vygotsky: uma educação dialética. **Viver mente & cérebro.** Vol. 2. Rio de Janeiro: Duetto., 2005. ISBN: 8599535-02-1 p. 6-13.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, C. S. D; THERRIEN, J. Formação continuada e reflexividade docente: o PIBID no contexto educacional brasileiro. **Anais.** Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. UTAD – Vila Real, 2014.

SILVA, Marilda da. **O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 29, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 de Ago. 2020.

YGOTSKY, Lev Semiovich. **A Formação Social da Mente.** 7. ed., 2a tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.