

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

UNICAMP

Faculdade de Educação

**EM TODA PARTE  
E EM NENHUM LUGAR**  
**A Formação Pedagógica  
do Professor de Filosofia**

JUNOT CORNÉLIO MATOS

1999

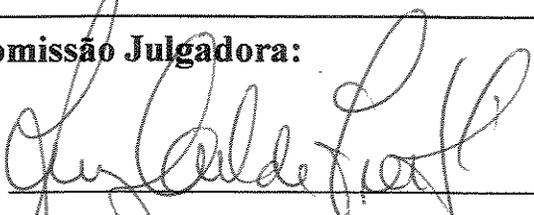
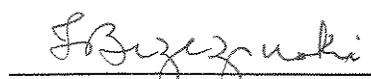
TESE DE DOUTORADO

**EM TODA PARTE E EM NENHUM LUGAR**  
**A Formação Pedagógica do Professor de Filosofia**

Junot Cornélio Matos

Orientador:  
Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

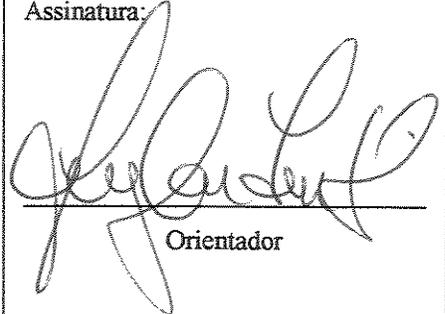
**Comissão Julgadora:**

- 
- 
- 
- 
- 

Este exemplar corresponde à redação final da **TESE DE DOUTORADO** defendida por Junot Cornélio Matos e apreciada pela Comissão Julgadora.

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Assinatura:



Orientador

1999

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	M428e
V.	Ex.
TOMBO BC/	40011
PROC.	278/00
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	15/01/00
N.º CPD	

CM-00130653-5

## CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

M428e      Matos, Junot Cornélio.  
 Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de filosofia / Junot Cornélio Matos. – Campinas, SP: [s.n.], 1999.

Orientador: Luiz Carlos de Freitas.  
 Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação - Filosofia. 2. Didática. 3. Educação - História. 4. Avaliação educacional. 5. Educação para o trabalho. I. Freitas, Luiz Carlos de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título

**A  
INARA,  
CAMILA E CECÍLIA,  
Parceiras na lida.  
Educadoras e amigas,  
que me tornam, a cada dia,  
companheiro e pai,  
e alimentam,  
imensuravelmente,  
a minha vontade de viver  
e de ser mais gente.**

**A todos,  
homens e mulheres,  
que ainda não perderam a  
esperança.  
Para aqueles  
aos quais a vida,  
às vezes,  
se fez traiçoeira,  
mas não lhes arrancou  
a coragem de viver.  
MINHA HOMENAGEM!**

# AGRADECIMENTOS

---

- Ao Professor Dr. **Luiz Carlos de Freitas**, qualquer coisa que disser: será pouco. Porém, fica o reconhecimento pela credibilidade, apoio e incentivo com que acatou meu pedido de orientação. Mais que a imagem do orientador, professor e doutor, guardo a lembrança de uma pessoa humana excelente, profundamente simples, sério e disponível.
- À Universidade Católica de Pernambuco, por ter acreditado e investido em mim, desde a primeira hora. Uma palavra especial de agradecimento ao **Pe. Theodoro Paulo Severino Peters, S.J.** pela presença afetiva e efetiva, nesta e em outras empreitadas.
- Para **Maria Lúcia Cavalcanti Galindo, Maria da Conceição Bizerra e Maria Helena da Costa Carvalho**, a certeza de que vocês são “eternamente responsáveis” por essa trilha na qual me meti.
- Aos colegas do Centro de Teologia e Ciências Humanas, **CTCH**, da Universidade Católica de Pernambuco, em especial dos Departamentos de Filosofia e Teologia.
- À **Faculdade de Educação** da UNICAMP, consubstanciada em seu corpo administrativo, professores, funcionários e colegas discentes, com os quais realizei as diversas atividades acadêmicas da pós-graduação.
- Aos companheiros do **LOED**, que me acolheram com muita amizade e alegria, num ambiente fecundo de pesquisa e crescimento pessoal, e do **GEPEC**, que me permitiram participar da ventura da produção coletiva de nossas “cartografias”.
- À direção dos Departamentos de Filosofia da **PUC-RJ, PUC-MG e PUC-SP**. Uma palavra especial de gratidão pela disponibilidade cativante aos professores **Sílvia Cantaldo de Lara** (PUC-MG), e **Marco Antônio Lorieri** (PUC-SP).
- Ao Professor e amigo **Jorge Cândido** pelo serviço da revisão.
- Ao **CNPq**, pela concessão da bolsa.

## RESUMO

O presente trabalho se inscreve na Linha de Pesquisa, EDUCAÇÃO E TRABALHO, e é fruto inicial das reflexões, desenvolvidas no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas. Ancora-se no trabalho docente e experiência de administração acadêmica do pesquisador.

Enraizando-o no contexto histórico de Globalização e Neoliberalismo, o autor lança um olhar retrospectivo, na luta de estudantes, professores e Departamentos/Faculdades de Filosofia, pelo retorno da Filosofia, como Disciplina à Escola de IIº. Grau. Como fundamentais, emergem a categoria da Organização do Trabalho Pedagógico e o escopo de participar da construção da Teoria Pedagógica, segundo as indicações do Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas.

Para a apresentação e a análise dos dados obtidos no processo de investigação, elegemos categorias que afloraram durante sua realização. A saber: \* RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO, \* RELAÇÃO TEORIA - PRÁTICA, \* RELAÇÃO ESPECÍFICO - PEDAGÓGICO.

Algumas discussões preliminares impuseram-se, como necessárias, à guisa de ir delineando, progressivamente, um universo teórico, fundante, desde o qual fosse possível articular e mover as análises e as proposições. Consideramos oportuno tratar da relação Educação e Filosofia, especulando interfaces. Socializamos toda a trajetória de reconstrução da intenção inicial da Pesquisa e suas estratégias, objetivando enfatizar o processo e estabelecer ponto de apoio para a organização dos dados.

A apresentação e análise dos dados assinalam a fragmentação desses Cursos, no que tange aos pares de categorias escolhidas e à própria concepção e organização da formação docente, em Cursos de Graduação em Filosofia. Articulamos algumas proposições referentes à Formação Pedagógica do Professor de Filosofia, considerando, como viável, o estabelecimento de parcerias, no âmbito das Universidades, entre o trabalho com a formação específica e pedagógica dos profissionais da Educação. Em nosso entender, tal propósito reclama uma cultura universitária que organize o Trabalho Pedagógico, desde um Projeto Político-Pedagógico, coletivamente construído, que vislumbre processos de Planejamentos Participativos.

## ABSTRACT

This work may be inscribed in EDUCATION AND LABOUR Research Line and it is the initial fruit of some reflexions, developed in the observation and descriptive studies Laboratory, under Professor Doctor Luiz Carlos de Freitas, orientation. It is anchored in the teaching labour and in the academical administration experience of the researcher.

Rooting it in the Globalization and New Liberalism historical context, the author throws a retrospective look at the students, teachers and Departments / Faculties of Philosophy struggle for the return of Philosophy, as a component of Second Grade School matter "Curriculum". There are arisen, as fundamental items, the pedagogical work organization category and the goal of taking part in the pedagogical theory construction, according to Professor Doctor Luiz Carlos de Freitas indications.

For presentation and analysis of the gotten "data", in this research process, we have chosen, as necessary, some overshown categories, during its building, such as the relationship between \* TEACHER - PUPIL, \* THEORY - PRACTICE, \* SPECIFIC - PEDAGOGICAL.

We have considered, as strictly necessary, some previous discussions, just as progressive delineation of a theoretical founding universe, which it could be possible to articulate and to move on analysis and propositions from. We had for suitable treating education philosophy relation ship, just by especulating their mutual intercourse – the so called "interfaces". We have socialized the whole trajectory of rebuilding of the research initial intention and its strategies, aiming to emphasize the process and to establish the support point for the "data" organization

This "data" presentation and analysis point out to the fragmentation of these courses, regarding to the chosen categories pairs and to the proper conception and organization of the teacher formation, in the Graduation Courses of Philosophy. We have articulated some propositions, related to the Pedagogical Formation of the Teacher on Philosophy, considering, as viable, the partnership development, within a University, between labour and the specific and Pedagogical Formation of the Education Professionals. As we can understand, such a purpose demands a University Culture that could organize the Pedagogical Work, since a Political Pedagogical Project, collectively built, able to glimmer Partaking Planning processes.

# SUMÁRIO

---

## INTRODUÇÃO (01)

### O CHÃO DONDE AFLORA NOSSA TEMÁTICA (08)

1. O NICHOS HISTÓRICO PRESENTE (09)
2. DESDE RAÍZES PRODUZIDAS NO CHÃO DA HISTÓRIA (15)
3. UM PROBLEMA (ENTRE TANTOS) (26)
4. UM PONTO DE VISTA PARA A VISTA DE UM PONTO (32)

### EDUCAÇÃO E FILOSOFIA (34)

1. EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: INTERFACES (35)
2. O ENSINO DE FILOSOFIA (39)
3. A ESCOLA COMO PRODUTO SOCIAL DO HOMEM (41)
4. A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (48)
5. PENSANDO A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES (53)
  - 5.1. *Quem é o/a professor/professora?* (59)
  - 5.2. *A formação inicial e continuada* (61)
  - 5.3. *A relação teoria/prática* (64)
  - 5.4. *A relação professor/aluno* (68)
  - 5.5. *O processo planejar/avaliar emergindo de mecanismos participativos no interior da escola e atento à totalidade do trabalho pedagógico* (72)
    - 5.5.1 – *A teoria na prática é outra* (76)
    - 5.5.2 – *“Os dez mais”* (77)
    - 5.5.3 – *“Na vida dez, na escola zero”* (78)
  - 5.6. *Formar o pesquisador no professor* (81)
6. EXPLICITANDO FERRAMENTAS PARA OS PASSOS SEGUINTE (84)

### INVESTIGANDO A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE FILOSOFIA (86)

1. PROPEDEÚTICA À NOSSA DISCUSSÃO (87)
2. A REFLEXÃO FILOSÓFICA NO CONTEXTO CULTURAL BRASILEIRO (95)
3. OS CURSOS DE FILOSOFIA (98)
4. QUE CURSOS DE FILOSOFIA? (100)
5. OS CAMINHOS DE NOSSA PESQUISA (108)
  - 5.1. Rearticulando os passos (desde os passos primeiros) (110)
    - 5.1.1. *Revisitando um baú que não se esgota: a questão da formação dos professores de Filosofia no movimento nacional pelo retorno da Filosofia como Disciplina às escolas de 2º grau* (112)
    - 5.1.2. *Construindo outros referenciais: trazendo para o debate sobre as Licenciaturas os aprendizados e os questionamentos advindos do trabalho no chão da Universidade* (119)
  - 5.2. *Uma colheita e tantos percalços (ou de como carece ser temperante para fazer pesquisa educacional no Brasil)* (123)

## **DISCUTINDO A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE FILOSOFIA (135)**

1. INTERAGINDO COM PESSOAS, ESCUTANDO VOZES, ANALISANDO DOCUMENTOS: LENDO, APRENDENDO E BUSCANDO CONSTRUIR UM CONHECIMENTO NOVO (136)

1.1. TRÊS INSTITUIÇÕES: UMA PESQUISA (139)

1.1.1. – *O Departamento de Filosofia da Faculdade de Comunicação e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (140)*

1.1.2. *O Departamento de Filosofia e Teologia do Instituto de Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (143)*

1.1.3. *O Departamento de Filosofia do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (144)*

1.2. “ANTES DE SER PROFESSOR É PRECISO QUE O SUJEITO SEJA BOA PESSOA” (145)

1.3. “RECLAMEMOS DOS GREGOS” (162)

1.4. “... É IMPOSSÍVEL PERCEBER QUE É UM CURSO QUE VISA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES” (176)

2. EM BUSCA DA PARCERIA: A INTERAÇÃO ENTRE O ESPECÍFICO E O PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (190)

2.1. DE UMA NOVA CULTURA UNIVERSITÁRIA (196)

2.2. DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO (202)

2.3. DO CULTIVO DE UMA “ATITUDE FILOSÓFICA” (210)

## **CONCLUSÃO (221)**

## **REFERÊNCIAS (233)**

## **BIBLIOGRAFIA (250)**

## **ANEXOS (269)**

ANEXO I – Material Coletado para análise (270)

ANEXO II – Carta enviada aos vários Departamentos e Faculdades de Filosofia do País (272)

ANEXO III – Questionários utilizados no processo de pesquisa (274)

## **QUADROS**

QUADRO 1 – O Aluno (Concepção Bancária) (51)

QUADRO 2 – O Professor (Concepção Bancária) (52)

QUADRO 3 – Argumentos favoráveis ao retorno da Filosofia ao Ensino Médio (113)

QUADRO 4 – Argumentos contrários ao retorno da Filosofia ao Ensino Médio (114)

QUADRO 5 – Elenco de Disciplinas indicadas pelos quarto e sexto períodos (180)

QUADRO 6 – Justificativas para indicação das Disciplinas (182)

QUADRO 7 - Elenco de Disciplinas indicadas pelos quarto e sexto períodos (183)

QUADRO 8 - Justificativas para indicação das Disciplinas (185)

## **GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 – Disciplinas mais importantes (IV e VI períodos) (181)

GRÁFICO 2 – Disciplinas mais importantes (VIII período) (184)

# INTRODUÇÃO

Prezado Professor. Sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados. Crianças envenenadas por médicos diplomados. Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação. Meu pedido é: ajudem seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas.

(Mensagem dirigida aos professores, encontrada ao término da Segunda Grande Guerra Mundial)

Por que investigarmos a **Formação Pedagógica do Professor de Filosofia** e o que podemos esperar de uma pesquisa dessa natureza? Sendo nossa formação de Graduação e Mestrado em Filosofia, não seria mais esperado encaminharmo-nos para realizarmos estudos e tese de doutoramento, nesta específica área do conhecimento, com a qual já estávamos familiarizados? Inúmeros são os questionamentos que portamos, nessa fase final e decisiva, quando assentamos, para defesa pública, os resultados de nossa pesquisa e as análises e proposições que ela nos favorece. Esta é a própria dinâmica da vida que não nos permite agasalharmo-nos no aparente conforto do comodismo estéril. É nossa característica optarmos pela incoformidade curiosa, a paz que não se aquieta e o princípio de que o “melhor de nós” é a utopia que nos mobiliza.

Trazemos, de nossa formação pessoal e profissional, a convicção de que a pessoa tem um primado sobre a natureza e de que a construção de sua humanidade refere-se, necessariamente, à humanização do mundo mutável e em construção, pois eis que esse é um movimento de mão dupla. Mister esclarecermos que não vemos como separar homem e mundo (LUIJPEN, 1973:61). Por isso, advogamos que, em última instância, todo empreendimento humano retorna ao próprio homem. Não obstante em seu processo de apropriação, a construção, dos instrumentos destinados a desvelarem a natureza escondida, tenha propiciado o afastamento de sua relação primeira e a conseqüente dicotomia, entre o fazer e o pensar, ensejando relações socialmente desiguais.

Destarte, fizemos a eleição de uma indagação como ponto de partida ao trabalho que aqui iniciamos. Vamos buscar respondê-la, desde nossa recente história de vida. Entretanto, mister se faz esclarecermos que nosso ponto de partida não nos alinha uma visão, tendenciosamente, absolutista e reducionista da prática, mas, a ela retorna, freqüentemente, para perscrutarmos suas provocações.

Em 1994, assumimos, como Decano<sup>1</sup>, o Centro de Teologia e Ciências Humanas, CTCH<sup>2</sup>, da Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP. Centro esse cuja maioria absoluta dos Cursos destina-se à formação de professores (Filosofia, Educação, Letras, História). Na função de Decano, despertamos para a necessidade urgente de repensarmos a

---

<sup>1</sup> O Decano é responsável por todas as atividades administrativas e acadêmica do Centro.

<sup>2</sup> Os Centros da UNICAP congregam os Departamentos afins, coordenando as suas atividades culturais, científicas, acadêmicas e administrativas, através do exercício de atribuições normativas e de controle, com observância das diretrizes estatutárias e regimentais.

formação pedagógica do professor de Filosofia. Curiosamente, nos anos em que estivemos na liderança do Departamento de Filosofia, esforçamo-nos por dinamizar o Curso; mas, em nenhum momento, colocamos, em questão, a Licenciatura; ou, pior, nem tomamos efetivo conhecimento dela. Ocorre que, dentre as iniciativas de articulação do CTCH, uma delas, a do Fórum de Debate, deu-nos conta de nossa omissão. Não era possível prosseguirmos trabalhando num Centro, quase que, inteiramente, voltado à formação de professores, sem priorizarmos este aspecto. Convertemo-nos a esta causa, pois fomos levados a constatar que, sem uma ação conjunta e opção política pela formação e valorização dos professores, não conseguiremos atuar, de modo efetivo, no mundo da educação.

Nossa percepção foi reforçada, quando lecionamos Metodologia Científica, em Cursos de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, oferecidos em convênio entre a UNICAP e autarquias municipais, com a interveniência da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Pernambuco, e em outros Cursos de mesma natureza, destinados à Formação de Professores. Pudemos testemunhar o descaso, diríamos, até, o desamparo, em que se encontravam nossos colegas professores.

Em 1996, tomamos a decisão de nos candidatar a uma vaga no programa de pós-graduação, Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação da UNICAMP. Era nossa intenção teorizarmos a prática, acumulada nos anos de experiência no magistério e no trabalho administrativo, porque entendíamos podermos encontrar aí – senão o objeto – a fonte inspiradora para uma investigação que propiciasse a tese de doutoramento. Na verdade, tratava-se do desejo de entendermos melhor – teorizando – nosso trabalho e, dessa forma, entendendo-o, contribuirmos com outros.

Os caminhos trilhados na realização da investigação convenceram-nos da necessidade e urgência de nosso intento: refletirmos sobre **A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE FILOSOFIA**. Não há nenhum exagero em afirmarmos que, em todos os Departamentos e Faculdades onde estivemos, fomos testemunha da expressa preocupação da Administração Acadêmica, para com a formação de futuros professores. Outrossim, em nosso ponto de vista, é verdade, também, que não situamos, em lugar qualquer de suas intensas programações e projetos, uma articulação mais consistente e significativa que materializasse uma concepção e prática de formação

dos profissionais da educação em cuja ênfase recaísse a docência. Razão pela qual denominamos nosso trabalho de **EM TODA PARTE E EM NENHUM LUGAR**.

Sempre que instados a formularmos melhor as preocupações, em torno das quais organizávamos nosso pensamento, manifestamos, claramente, estarmos encaminhando nosso trabalho tentando perceber, como os vários Departamentos e/ou Faculdades, concebem e organizam a formação dos profissionais para o trabalho, com a docência em Filosofia. Porém, enfatizávamos ser central, ao labor investigativo, a questão da formação pedagógica. Queríamos, com esse procedimento, determinar um lugar e demarcar a direção do movimento que haveríamos de fazer.

Tomando a prática docente e administrativa como ponto de partida, embasado em leituras especializadas sobre a temática, suspeitávamos, preliminarmente, da fragmentação e do lugar pouco relevante, ocupado pela formação pedagógica nos Cursos de Licenciatura em Filosofia. Obviamente, não nos era reconfortante tal visão. Entretanto, nutrido da consciência da urgência da temática, como forma de assegurarmos nossa participação no movimento de resgate da dignidade e valorização dos professores, pesquisando e trazendo contribuições, e, ainda, unindo-nos a uma infinda produção comprometida com a mesma causa, sentimos-nos, gradualmente, gratificados e nossa motivação recrudescer.

Incorreto seria apresentarmos essa produção, distanciando-a do contexto em que ela foi gestada. Ademais, tão significativa foi nossa experiência nos processos em que tomamos parte, na recente história de nossa vida, que nos permitimos registrar alguns marcos importantes para a composição do presente trabalho.

Primeiramente, salientamos nossa participação, como Coordenador das Comissões de Sistematização que lideraram os processos de construção coletiva das Carta de Princípio e Projeto Pedagógico da Universidade Católica de Pernambuco, ocasião de grandes aprendizados e várias sínteses. Ressaltamos, depois, nossa presença no Conselho Editorial da Revista de Educação da AEC, pela riqueza de seus encontros e a construção interativa de conhecimentos novos. Para nossa formação, tem sido de grande proveito, a assistência, graça ao patrocínio da UNICAP, a eventos nacionais e latinoamericanos, voltados às mais diferentes problemáticas da vida universitária. Finalmente, a possibilidade de integramos o Grupo de Reflexão da Pedagogia Inaciana, GREPI, em que temos feito, com os parceiros, o exercício da escuta e da partilha, visando a produções coletivas.

Chamamos, então, todos esses parceiros nesta hora, pois os temos conosco, em cada ato ou palavra que compõem esse grande e fascinante livro da vida. Nutrimo-nos da convicção de que a vida, construída incansável e pacientemente, a cada dia, constitui a base e o fundamento de todo conhecimento.

Entretanto, tão importante quanto os marcos assinalados é a nossa presença no programa de pós-graduação da UNICAMP, ou melhor, a presença da Faculdade de Educação da UNICAMP, na nossa vida. Estamos, irremediavelmente, ligados pela Ciência, produzida com alegria, interação e afetividade. O presente trabalho se inscreve na linha de pesquisa EDUCAÇÃO E TRABALHO e é fruto inicial das reflexões desenvolvidas no LOED, Laboratório de Observações e Estudos Descritivos, com colegas de diferentes interesses e níveis de formação.

Um programa de pós-graduação, concebemo-lo mais do que como celeiro de pesquisadores. São pólos articuladores de vidas e interesses e devem propiciar a construção de uma Ciência que não prescindia do fato do ser vivente e de sua conseqüência social.

A Universidade está, irremediavelmente, comprometida com o primado da pessoa humana, em suas múltiplas e contextualizadas relações e o desenvolvimento do projeto de humanização do mundo, proporcionando uma vida de qualidade integral para todos. Universidade sinaliza universalidade, totalidade, portanto, busca de excelência. “Não pode existir universidade autêntica sem essa busca constante de qualidade”. (UNICAP- Carta de Princípios, 1995: 21). Buscarmos a qualidade pressupõe:

- *um esforço continuado nas pesquisas para a produção de novo conhecimentos;*
- *um ensino ministrado segundo as melhores técnicas e os currículos atualizados de acordo com os avanços científicos e as necessidades do tempo e da região;*
- *criatividade e empenho para difundir o conhecimento e a ação em um âmbito maior do que a própria universidade.*

A qualidade traz, neste caso, a marca do humanismo social e se concretiza num projeto de construção de homens e mulheres novos, capazes de atuarem contra as estruturas de exclusão e redução da pessoa humana, conscientes dos desafios que a sociedade lhes apresenta, através do grito abafado de multidão de empobrecidos e disposição para unirem

forças para que a justiça prevaleça.

Para nós, a formação implica, não somente, na busca do desenvolvimento das potencialidades pessoais, na aquisição de um refinamento excelente e uma extraordinária capacidade profissional, mas para o serviço do outro. Trata-se de aprendermos a dedicar nossos talentos ao serviço do próximo. Isto vale para o plano interpessoal, pela aprendizagem dos valores da solidariedade, da justiça social e da cidadania, mas, também, num plano mais amplo, na abertura para o mundo, para os grandes desafios da região, do país, do continente, do planeta e para os problemas de cultura e de sociedade presentes a esta passagem de milênio.

A vida nova produzida pela incessante busca de conhecimento, entre nós, está determinada pelo imperativo da ética. Não devemos construir uma camisa-de-força e pretendemos oferecer um modelo acabado de pesquisa ao qual toda a comunidade e seus pesquisadores deverão se adequar. Tal propósito seria um contra-senso, quando, hoje, no mínimo, já não mais advogamos a neutralidade da Ciência, e aceitamos, sem nenhuma resistência, seu caráter, profundamente, móvel. Interessa, efetivamente, questionarmos: o para quê? A quem se destina? Que concepções norteiam a sua feitura? Temos a ousadia de dizermos que a inspiração, que nos move, coloca a ética, como critério primeiro do nosso trabalho.

Concebemos que a atividade de pesquisa deve realizar seu papel social e vincular-se ao desenvolvimento do povo e da região. Todavia, deve organizar seu trabalho pedagógico, desde o marco de um Projeto Político-Pedagógico, de uma intencionalidade explicitada.

Com essas considerações, propusemo-nos a investigar a formação pedagógica dos professores de Filosofia. Para nós, significa um esforço de resistência e luta. Resistência, em tempos sombrios, para, teimosamente, professarmos que não haverá verdadeira educação, se não houver efetivo investimento na formação e valorização dos docentes. Luta por acreditarmos que, embora, da educação não aflore, mecanicamente, a sociedade nova, e nós sonhamos uma sociedade em que a comunidade viva o fato educacional, como realidade permanente, por ela passa a importante tarefa, no momento, de dar acesso aos bens da cultura e à produção do conhecimento sistematizado.

Encontramos, em FREITAS (1995), a provocação de contribuirmos com um projeto educacional progressista, que aponta para a construção da Teoria Pedagógica,

nascida do grande mutirão dos educadores, trabalhando e socializando suas descobertas e especificidades. Aceitamos o desafio, inscrevendo nossa pesquisa no horizonte de suas indicações, pensando a específica temática dos professores de Filosofia.

A certeza é de que, em nossas andanças, aprendemos. Vivemos anos ricos de interação e descobertas. Está socializada, nesse trabalho, parte do aprendizado possível. Certo, ainda, de que a estrada é longa e o caminho precisa ser feito. Com teimosia, vamos em frente, “caminhando, cantando e seguindo a canção”, buscando construir esse lugar não encontrado presentemente. A esperança que nutre a caminhada é de que, homens e mulheres, somos construtores de mundos. Mesmo e apesar dos condicionamentos pessoais, culturais e históricos, mesmo e apesar das adversidades. É nossa tarefa construir um "ethos", habitá-lo, isso pela consciência de nossa inconclusão.

Acreditamos, ainda, que há uma tarefa para a educação na sociedade. Mesmo que não compreendamos a educação, como panacéia ou exclusiva força revolucionária. Mas é necessário defender o acesso universal à educação escolar, como mediação para a construção de uma consciência cidadã. Sendo verdade, diríamos que o ato educativo pede uma esperança militante forte, alegre, corajosa. Esperança de quem acredita que a mudança é possível, e esta passa pela educação. Alegria de quem corre o risco. Corajosa para avaliar e compreender a própria prática, para deixar-se avaliar pelo outro, para permitir que o outro participe da aventura pedagógica.

Coragem sinalizada, na busca de construir uma sociedade mais justa e humana, por compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, não é neutra, não está nos ares, se processa no concreto da vida humana, por isso refuta a ideologia do Mercado, da relativização do homem e da mulher, do fatalismo e do paternalismo protecionista. Esse testemunho ético de cidadania e participação que passa pelo respeito e pelas relações tecidas, no decorrer do trabalho pedagógico, é tão importante quanto a competência teórica e técnica, necessárias mas não suficientes, quanto ao esforço de bem compreender e desenvolver um trabalho pedagógico, quotidianamente, que respeita, primeiramente, a pessoa. Nesse horizonte, concebemos, a formação de professores e professoras para o trabalho pedagógico.

# **O CHÃO DONDE AFLORA NOSSA TEMÁTICA**

“Viver é inapreensível; indecifrável é a vida E, apesar disso, buscamos, relatar acontecimentos. Embora inexplicável seja o existir. Ainda assim, atrevemo-nos a indagar, Sem chegar a saber as respostas. Na realidade(?) nem mesmo as perguntas.”

Renard Draner

# 1. O NICHOS HISTÓRICO PRESENTE

Pensada como produto social e analisada à luz das várias relações que se realizam, no mundo humano, a Educação deverá ser compreendida, dentro de seu desenvolvimento histórico, mais precisamente, porém, num contexto social e político mais específico. Isto é, no seu processo histórico presente.

Sendo propósito da pesquisa científica, a produção e reprocessamento de conhecimentos, pareceu, ao nosso ver, cabível, assumirmos, desde agora, que o conhecimento que se constrói deve estar ligado à realidade situacional dos sujeitos, nele envolvidos, e que as particularidades e situações históricas só podem ser explicitadas, a partir da compreensão da totalidade. Sendo assim, torna-se necessário contextualizarmos a formação de professores, no marco dinâmico de nossa realidade.

Hoje, a Economia parece caminhar, irresistivelmente, no sentido de sua globalização. Certamente, a globalização significa, em última instância, uma nova forma de acumulação e regulação do capital que, agora, se constitui, em sentido pleno, como sistema mundial<sup>3</sup>, com uma capacidade de ação cada vez mais independente, (IANNI, 1997: 45) em relação aos Mercados nacionais. ÁVILA (1998) advoga que “a globalização, como vem efetuando-se, sob o signo do neoliberalismo, é impulsionada por três urgências imperativas: a concorrência sem condições, o mercado sem fronteiras, o lucro sem escrúpulos”.

A incorporação das Economias do Socialismo real ao padrão de produção, reprodução e acumulação do capital das Economias de Mercado foi, inicialmente, o mais significativo sinal da globalização, a partir da qual emergiu toda uma série de manifestações, distorcidas de juízos de valores e de propósitos ideológicos. Contudo, no

---

<sup>3</sup> O que pode ser qualificado como a passagem da internacionalização para a transnacionalização do mercado mundial. Os mercados financeiros transnacionais assumem a liderança do processo de tal modo que a valorização do dinheiro se faz a grande meta de todas as decisões econômicas, sociais, políticas, etc. Segundo IANNI (1997: 42) “na base da internacionalização do capital estão a formação, o desenvolvimento e a diversificação do que se pode denominar “fábrica global”. O mundo transformou-se na prática em uma imensa e complexa fábrica, que se desenvolve conjugadamente com o que se pode denominar “shopping center global”.

decorrer dos últimos anos, novas condições<sup>4</sup> estruturais e conjunturais viriam a ser detectadas para uma análise e crítica do que se pode entender por globalização.

Essas novas situações estruturais, por seu turno, revelariam suas conseqüências, gerando novas conjunturas sociais, econômicas e políticas, que criam perspectivas e incertezas, como a crescente desregulamentação das relações de trabalho, a subordinação dos mercados nacionais aos imperativos da acumulação capitalista monopolista<sup>5</sup>, a flexibilização das leis que asseguram os direitos sociais, o tratamento dado ao capital estrangeiro em detrimento dos capitais nacionais, a perda de espaço econômico das pequenas e médias empresas, a perda das autonomia econômica e soberania política dos Estados nacionais, ante os que controlam, em escala global, os investimentos diretos. As incertezas se revelam, no desemprego crescente, na instabilidade que paira sobre as políticas de seguridade social<sup>6</sup>, na ausência, cada vez maior, de políticas sociais e/ou restrições de investimentos na área social<sup>7</sup> e nos inúmeros problemas que advêm das aceleradas alterações, na demografia mundial.

Não obstante, registraram-se avanços, em todas as dimensões da vida e do conhecimento humanos. Teoricamente, são, significativamente, maiores as possibilidades de dotar a vida humana de mais qualidade e perspectivas, embora inúmeras sejam as contradições e limites que recaem sobre a vida dos mais pobres do planeta.

A América Latina, situada, mais uma vez, na periferia dos grandes Centros de decisão e gestão do Mercado global, empenha-se para sintonizar com a cartilha, em voga, ajustando-se política, econômica e socialmente. Chile, Argentina e Brasil são exemplos desta nova onda (MENESES, 1997) e de suas reais conseqüências para os países e o povo

---

<sup>4</sup> A primeira delas, e uma das mais significativas, seria o progresso tecnológico e a sua difusão como principal estratégia de redefinição da produção, para a obtenção da eficácia total e de índices de produtividade máximos, alterando a estrutura de emprego e a regulação do mercado de trabalho.

Ao lado dessa, a incorporação, em escala mundial de áreas de produção não-capitalista ao modo de produção, especificamente, capitalista, alterando as relações de sociabilidade e as tradições dos grupos e comunidades incorporadas, e a hegemonia do capital mundial e financeiro transnacional, na alocação e direcionamento dos investimentos, refletindo num crescente afrouxamento da concorrência e da poupança, definiram um perfil mais nítido da globalização: a difusão e consolidação em escala mundial do modo especificamente capitalista de produção de mercadoria.

<sup>5</sup> As recentes crises econômicas são provas efetivas da face perversa da globalização e da absolutização do mercado. A ele outorgou-se a sorte dos seres humanos e do meio ambiente.

<sup>6</sup> “O Brasil continua um país com duas realidades”, Estado de Minas, 11/03/99, pág. 6.

<sup>7</sup> Cf. “Nota técnica”, Instituto de Estudos Sócio-Econômicos (INESC), Brasília/DF 05/03/99. O referido documento chama atenção para o fato de que o governo desviou US\$ 1 bilhão de recursos do Banco Mundial destinados ao “*combate à pobreza e proteção às crianças... para o pagamento da dívida externa*”.

do continente. Não obstante, como expressão da alegada contradição, “calcula-se que hoje, na América Latina e no Caribe, há pelo menos 180 milhões de pessoas vivendo na pobreza e 80 milhões sobrevivendo na miséria”.<sup>8</sup>

É nestas circunstância que emerge o Neoliberalismo<sup>9</sup>, como concepção política e ideológica, para justificar a denominação e direção do Capital transnacional e financeiro sobre o processo de globalização, ocupando o espaço vazio, deixado pela crise do Socialismo real e do Estado de bem-estar-social e intervencionista, formulando, assim, os seus principais postulados: a vitória universal da Democracia Liberal e do Mercado como princípio de regulação social, a idealização do exercício da cidadania, a partir dos valores utilitaristas e da despolitização do mundo dos interesses, a idéias de cidadania a partir da lógica do Mercado. FREIRE (1997: 122) alude que o sistema capitalista atinge no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua "maldade intrínseca".

Segundo escreve GENTILI (1996: 75)

*“O neoliberalismo expressa dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ele expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e a difusão de um novo **senso comum** que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reformas impulsionadas pelo bloco dominante”.*

As novas bases que caracterizam a Produção, a Economia e a Doutrina Política trazem profundas transformações e conseqüências para a Educação, em geral e, de modo mais específico, para a Universidade – fato que a determina a um posicionamento, de forma

---

<sup>8</sup> Dados colhidos da Carta dos Superiores Provinciais da Companhia de Jesus da América Latina (1996: 10). *“O Neoliberalismo na América Latina”*. Nesta mesma Carta afirma-se que “os dinamismos econômicos que produzem esses efeitos perversos tendem a se converter em ideologias que absolutizam determinados conceitos como, por exemplo, o mercado. De instrumento útil e até necessário para elevar e melhorar a oferta de bens e serviços, reduzir preços, o mercado passa a ser o meio, o método e, inclusive, o fim que governa as relações entre os seres humanos.”

<sup>9</sup> OLIVEIRA (1996: 46) entende que a teoria neoliberal defende a (re)configuração do mercado, o que significa “dar ênfase na desregulamentação dos processos econômicos, na redução do papel do Estado na economia, na privatização e na liberação do comércio internacional e na estabilidade da moeda, numa palavra, na despolitização plena da economia, o que gera o fascínio de um mundo regido, unicamente, pelas leis impessoais do mercado.”

clara, com relação aos desdobramentos da nova ordem mundial para a área educacional, que se traduzem, no plano ético-político, por uma tendência a se transferirem as questões relativas ao ensino do campo sociopolítico para o Mercado, transformando a educação, numa mercadoria, e, no plano teórico-epistemológico, por uma tendência à subordinação do educativo – dos processos de conhecimento – à lógica da produção mercantil.

Este processo de globalização da Economia está permeado por uma nova racionalidade no modo de produção que estende os seus braços para as várias dimensões e atividades da vida humana. Defende-se a valorização do ensino básico<sup>10</sup> e de sua qualidade, colocando, como urgente, o redimensionamento do papel da Escola, da Formação escolar, do Trabalho Pedagógico e da Formação dos profissionais da educação. Tal Movimento carrega, também, suas contradições<sup>11</sup> para os diversos campos que abarca.

A grosso modo, a política educacional contemporânea caminha na direção do indivíduo, de sua capacidade de iniciativa e de seu espírito de competitividade. Deseja-se formar uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo<sup>12</sup>. O novo discurso de que o Ensino deverá preparar o sujeito, não somente, para desenvolver as condições de inserção no mercado de trabalho, mas, sobretudo, para manter sua capacidade de empregabilidade, coloca, como parâmetro, a formação do indivíduo empreendedor, capaz de resolver, rapidamente, novos problemas e reagir, criativamente, às novas demandas. Trata-se de um profissional versátil, hábil para responder, competente para fazer; porém, vulnerável à dinâmica incessante do mercado.

As políticas educacionais orientam-se pelo ideário neoliberal, coerentes com os compromissos internacionais assumidos, visando à integração do país na atual dinâmica do

---

<sup>10</sup> Cf. FREITAS (1995: 92)

<sup>11</sup> Eis o testemunho da UNESCO (1998b), na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: *“A segunda metade deste século passará para a história da educação superior como o período de sua expansão mais espetacular: o número de matrículas de estudantes em escala mundial multiplicou-se mais de seis vezes, de 13 milhões em 1960 a 82 milhões em 1995. Mas este é também o período no qual ocorreu uma disparidade ainda maior – que já era enorme – entre os países industrialmente desenvolvidos, os países em desenvolvimento e os países pobres, no que diz respeito a acesso e a recurso para o ensino superior e a pesquisa. Também foi o período de maior estratificação socioeconômica e aumento das diferenças de oportunidades educacionais dentro dos próprios países, inclusive em algumas das nações mais ricas e desenvolvidas”*.

<sup>12</sup> Neste contexto FREITAS (Op. Cit. 95ss) reflete sobre a formação do educador mostrando uma confusa compreensão que hoje se articula da relação entre teoria e prática. Defende como tarefa *“adotar uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador”*.

Capitalismo. Para persuadir e justificar suas ações e estratégias políticas, no campo educacional, a retórica da ideologia<sup>13</sup> neoliberal articula um discurso da crise educacional. GENTILI (1996: 79) aponta três argumentos, supostamente, infalíveis. São eles:

- ① *A educação funciona mal porque se gasta mal.*
- ② *Os principais responsáveis pela crise educacional são os professores que estão mal formados.*
- ③ *A educação funcional mal porque não está vinculada às necessidades formuladas pelo mundo do trabalho.*

Dentre esses argumentos, vale ressaltar a reflexão do Autor em torno do segundo, visto que enfatiza que “poucos argumentos neoliberais tiveram tanto impacto na opinião pública quanto o que tende a responsabilizar os professores pela crise educacional”. Trata-se de argumentar que a Escola funciona mal, porque os professores não estão, devidamente, preparados, sabem pouco e não estão interessados com a própria formação – são acomodados. Entretanto, considera que as verdadeira motivações, no que tange ao desempenho profissional, não são analisadas. Assinala, ainda, duas tendências que se aprofundaram, nos últimos anos: “o pluriemprego e a deteriorização salarial<sup>14</sup>”. Vale lembrar que FREITAS (1995: 93) defende que não se deve examinar a questão da

---

<sup>13</sup> Tomamos ideologia no sentido de CHAUI (1984: 101), para quem “a ideologia é o resultado da divisão social do trabalho e, em particular, da separação entre trabalho material/manual e trabalho espiritual/intelectual”. A filósofa explica (1980: 18-19) que “a partir do momento em que os sujeitos sociais e político deixam de contar com o anteparo de um saber e de um poder anteriores e exteriores a sua práxis, capazes de legitimar a existência de certas formas de dominação, as representações desses mesmos sujeitos, detidas no aparecer social e determinadas pela separação entre trabalho e pensamento, irão constituir o pano de fundo sobre o qual pensarão a si mesmos, pensarão as instituições, as relações de poder, a vida cultural, a sociedade e a política no seu todo. É elaborado, assim, um discurso que, partindo do discurso social (o discurso do social) e do discurso político (o discurso da política), se transforma num discurso impessoal sobre a sociedade e sobre a política. Essa passagem do discurso de para o discurso sobre constitui o primeiro momento na elaboração da ideologia”. Neste plano, explica SEVERINO (1986: 27), “a ideologia faz confundir o modo imediato do parecer social, o fenômeno com o próprio ser, a realidade do social”. É uma forma de explicação da realidade que logo se transforma em justificação, isto é, numa legitimação universal do poder.

<sup>14</sup> “Os docentes trabalham mais horas, em mais de um estabelecimento educacional, em piores condições e recebendo salários cada vez menores. O problema central está nas condições de trabalho, as quais, como é óbvio, não são definidas individualmente pelos professores, mas são produto de decisões e opções políticas assumidas pelas próprias administrações governamentais”. GENTILI (Idem: 86) considera que esta é uma tendência presente em toda a América Latina, sobretudo naqueles países que aplicaram os programas de ajuste econômico promovidos pelo Banco Mundial.

formação do educador, sem uma compreensão do funcionamento e das novas condições do Capitalismo internacional e suas repercussões no Brasil.

Consideramos que essa dinâmica de reorganização do Capital internacional tem seu rebatimento direto, nas Políticas sociais. Destarte, destacamos alguns dos princípios da atual Política educacional, consoantes ao entendimento da ANFOPE (1998: 20-21):

- *Adoção de um novo conceito de público, desvinculado de estatal e de gratuito, com transferência da responsabilidade para a sociedade civil, através de parcerias com empresários e “comunidade”, para financiamento e gestão da educação;*
- *Adoção de medidas de combate à repetência, no ensino fundamental, com programas questionáveis como os de “aceleração de aprendizagem” ou “promoção automática”;*
- *Controle de qualidade das escolas e universidades através da avaliação – SAEB e “provão”, sempre na ideologia empresarial do controle da qualidade pelo controle do produto;*
- *Reformas dos conteúdos curriculares com a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs visando a avaliação dos resultados e não do processo educativo;*
- *Mudanças nas formas de gestão e financiamento da educação através de mecanismos de descentralização controlada pelo poder público a nível federal, estadual e municipal;*
- *Ênfase na formação de professores com a popularização de cursos rápidos para docentes, as Licenciaturas Breves, que trazem de volta o grave perigo do aligeiramento da formação docente em cursos de caráter pós-secundário ou pós-médio*

Neste contexto e com esta perspectiva, efetua-se o re-ordenamento das Instituições de Ensino Superior (*credenciamento, recredenciamento, revisão de Estatuto e Regimento, avaliação institucional etc*), dos Cursos de Graduação (*Diretrizes Curriculares para as várias áreas do conhecimento, provão, programa de crédito educativo, etc*), e Pós-graduação (*avaliação, financiamento, programas de bolsas para os programas de pós-graduação e de fomento à pesquisas etc*); e dos Programas de Extensão universitária (*“parcerias”, “fundações”, financiamento etc*). São mudanças, não somente na conjuntura,

senão que na estrutura mesma do Ensino Superior, que incidem, diretamente, na organização dos Cursos

O tema da formação do educador não poderá desvincular-se da convicção, que permeia nossa curiosidade e esteve, sempre, presente ao nosso trabalho de investigação, de que a Universidade é “locus” irrenunciável de formação docente. Sendo assim, é necessário compreendê-la, inserida no atual momento político, social e econômico. Denunciando que

*a discussão sobre o papel e organização das faculdades de educação, dos cursos de pedagogia e licenciaturas, fundamental no momento atual, é colocada de lado pelo governo federal que coloca no centro do debate sobre a formação dos profissionais da educação uma nova estrutura organizacional, os Institutos Superiores de Educação.*

a ANFOPE (1998: 21) interpreta que tal postura “minimiza ou ignora a capacidade e/ou as responsabilidades das Faculdades de Educação” no sentido de repensar a formação do educador como parte constitutiva de sua natureza mesma. E, ainda, “desconhece e ignora as experiências bem sucedidas de formação de professores e das mudanças substantivas nos currículos de Pedagogia e Licenciaturas, que se desenvolveram nos últimos 10 anos”.

A partir de uma concepção progressista, rejeitamos, declaradamente, o caráter aparentemente inexorável, determinístico, da ideologia hegemônica. Reafirmamos o ideal de uma sociedade autenticamente democrática, sustentada em princípios filosófico-sócio-antropológicos, que reconhecem os seres humanos como seres históricos e inacabados, forjadores dos próprios destinos, fazedores de sua práxis e, por conseguinte, protagonistas das lutas permanentes por sua humanização, que só pode ser concebida em termos de uma sociedade mais livre com o estabelecimento de relações igualitárias entre as pessoas.

## **2. DESDE RAÍZES PRODUZIDAS NO CHÃO DA HISTÓRIA**

Falar do chão donde deitamos nossa raízes significa adotar, desde logo, um ponto de partida. Eleger um lugar a partir do qual articular a própria reflexão. Representa mais. Pois, subjaz ao esforço de leitura deste “chão”, a convicção de sua mobilidade e das

possibilidades, inerentes a ele, de transformações. Entretanto, vigora, também, o propósito de fazer sobressair, daí, um ser humano, concreto e em mutação, inconcluso, lutando para, no diálogo interativo com este mundo, tornar-se um si-mesmo.

Concebemos que o caminho, percorrido visando a delimitarmos um objeto e uma proposta de pesquisa, deverá, necessariamente, absolver as venturas e desventuras de seu proponente. Não sendo este o lugar mais adequado para o intento, pareceu oportuno, ao menos, registrarmos algumas experiências que sinalizem a expressão exteriorizada no espaço e no tempo do autor. Seu jeito de estar sendo presentemente. Pois, sendo mutável, reconhece, como inerente à vida, a dinâmica que encerra toda natureza objetivada, traço da ignorância que, curiosamente, interpela, do limite que se abre ao transcendente, do sendo que tende ao ser.

Um problema de pesquisa não nasce ao acaso. É produzido no mesmo processo de produção da vida. O chão da vida que construímos está prenhe deles, precisamente, porque os produzimos. MARX (1987) defende que o homem é um ser proveniente da natureza<sup>15</sup> e não vive sem ela. É, portanto, limitado e finito como qualquer outro ser vivo. Entretanto, DUARTE (1993: 66) nos explica que “os objetos naturais, isto é, a natureza exterior ao homem, não são para ele apenas algo externo ao seu ser, mas algo indispensável à sua objetivação, à produção de suas forças essenciais objetivas. Isso faz com que a natureza seja objeto do carecimento humano, isto é, necessidade do próprio ser do homem (subjetivo e objetivo)”.

O homem é um animal de relações - e de crises. Relações que não se excluem e têm, na pessoa humana, o seu ponto de convergência. Político, religioso, social, econômico, lúdico, racional, individual, etc., o ser humano é tudo isso; mas, não é nada disso isoladamente. E, embora, mantenha uma relação consigo mesmo, é no limiar do encontro com o outro, no concreto mundo da vida, que constrói sua identidade.

O ser humano, é verdade, é um animal multifacetado; porém, único e irrepetível. Sua riqueza é, ao que tudo indica, exatamente, a possibilidade de expressar-se para o

---

<sup>15</sup> MARX (1987: 206) em um trecho do terceiro Manuscrito de 1844, explicou claramente sua concepção do homem enquanto parte da natureza: “O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, em parte, dotado de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como disposição e capacidade, como instintos; em parte, como ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, é um ser que padece, condicionado e limitado, tal qual o animal e a planta; isto é, os objetos de seus

mundo e para os outros como um diferente, com os elementos que lhe são peculiares à personalidade, à história de vida, à sua realidade material e existencial, perseguindo construir sua unidade<sup>16</sup>.

A construção do ser humano é um projeto histórico maior, inerente ao seu projeto de vida. A dinamicidade, com que se processa a operacionalização de tal projeto, torna-o, perenemente, em movimento e em construção.

Necessário é ressaltar que, ao nos referirmos ao ser humano, como um projeto em movimento, assim o fazemos por crer que a realidade é móvel e a necessária relação homem mundo dá-se numa interação e interdependência. Não há como pensarmos o mundo, enquanto cenário passivo de um ser humano, totalmente, arbitrário; parece que há uma relação de interdependência, na qual um atua sobre o outro, processando as transformações necessárias ao tempo e espaço concretos. Pensarmos de tal forma não significa concebermos a pessoa humana como um artefato produzido pelo meio; mas, reconhecermos seus condicionamentos e a influência marcante, exercida pelo contexto, com o qual ele está relacionado.

MARX (1988:75) percebeu a luta de classe como móvel da História. Na verdade, a igualdade não caracteriza a condição dos indivíduos, no interior da sociedade. As relações que se dão, no contexto social, estão permeadas pelo jogo de poder, ou seja, pela possibilidade de uns exercerem o poder sobre os outros. SEVERINO (1994: 69), entende que

*desse modo, a divisão técnica do trabalho social, destinada a garantir a produção econômica, leva a uma divisão social do trabalho técnico, de tal modo que o poder econômico, caracterizado pela propriedade dos meios de produção e dos bens produzidos, transmuta-se em poder político, traduzido pela*

---

*instintos existem exteriormente, como objetos independentes dele; entretanto, esses objetos são objetos de seu **carecimento**, objetos essenciais, imprescindíveis para a efetuação e confirmação de suas forças essenciais”.*

<sup>16</sup> Pensando o que pode significar tal pretensão à unidade recorremos a RICOEUR (1968: 196-200) que nos apresenta quatro tarefas fundamentais. A primeira delas se vincula à idéia de verdade e ele a denomina de “**unidade formal**”; ela “*prescreve somente a tarefa de unificar todos os domínios da existência - pensamento, ação, experiências humanas - sem fornecer por outro lado a intuição que preencheria essa forma vazia*”. Dado a falta de uma intuição que mostra-nos “materialmente” a unidade da verdade somos compelidos a dois tipos de unidade concreta. A “**unidade mundana**”, que refere-se às relações e significados que historicamente vamos atribuindo ao nosso mundo concreto, e a “**unidade existencial**”, que significa a superação da divisão da própria vida. A unidade final ele a denomina de “**unidade escatológica**”. Esta “*significa antes de tudo que a unidade ainda não veio, que toda outra unidade é prematura e violenta; significa antes de mais nada que a história ainda se acha aberta, que o múltiplo ainda está em debate*”.

*disposição do domínio sobre os próprios sujeitos produtores. É que o poder político, para se constituir e se consolidar, precisa integrar tanto elementos econômicos como elementos ideológicos, unindo e fazendo convergir aspectos das esferas do saber e do poder.*

Entretanto, as tensões sociais não se resolvem, pura e simplesmente, pelo exercício do poder. Quer seja diretamente pela investidura a alguns conferida, devido seu papel social; quer seja mediatizada por grupos sociais organizados, segundo a definição de critérios e normas que se impõem aos indivíduos, independentemente de sua vontade. O fato é que os homens precisam uns e dos outros, e, para sua fortuna ou desventura, serão, sempre e para sempre, indivíduos em grupo (sociedade).

Quando falamos em relações fundamentais da pessoa humana, queremos dizer que o “ser” humano funda-se em relações. Quer dizer que a individualidade de cada ser humano é, intrinsecamente, social<sup>17</sup>. Em nosso entendimento, não há como separar a individualidade do ser humano de sua natureza social. Homens e mulheres, produzimos, socialmente, as condições materiais necessárias à nossa existência. O mundo humano é, então, produto e produtor do ser humano; é o indispensável meio cultural para a produção e sobrevivência da espécie humana e de seus indivíduos, da mesma forma que o ser humano, enquanto ser social, é indispensável para a produção desse meio cultural. Embora distintos no plano dos conceitos abstratos, mundo e homem não se excluem nem se negam, pois o humano não existe, sem a natureza, nem esta, sem ele (LARA: 1996).

---

<sup>17</sup> DUARTE ( Op. cit.: 100 e 111) explica a importância das condições sociais para a produção do humano. Ele contrapõe-se à concepção de que a socialização resulta na adaptação do indivíduo ao seu meio físico e social. Examinando esta problemática em Marx, ele escreve: “o homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma atividade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação do homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim.” (grifo nosso) (Op. cit.: 31-32). Falando sobre socialização REINHARZ (1991) assim se expressou: “visto que as sociedades apresentam uma seqüência de mudanças de status e papéis esperado para cada um membro, e como a sociedade contemporânea é caracterizada por passagens freqüentes e muito significativas de status para status (Beker and Strauus, 1956, p.263), então a identidade mudará repetidamente através da vida de um indivíduo, mesmo que sua personalidade básica não mude. A questão é: como é que a mudança ocorre? Como é que as pessoas adquirem não somente conhecimento e habilidade, mas atitudes e valores. Por é que é que alguns aspectos mudam e outros não? como é que a pessoa é modificada de modo que novos atributos não só situacionais, mas duradouros? Como são internalizados padrões de referência cognitivas e normativas pelos quais os indivíduos definem e interpretam a vida? (Gottlieb, 1960, p.5). Reinhartz define a socialização como sendo “intergeneralização da cultura transmitida”.

A expressão **mundo** já pressupõe o trabalho de intervenção do homem na natureza; assim, o mundo é mundo humano; do mesmo modo que a expressão **humano** supõe a relação dialética do animal homem com a mesma natureza. Dessa forma, a transformação do mundo é, também, transformação do homem. A Educação deve ser entendida como uma produção social. Ocorre, no interior da sociedade e é, também, uma mediação de sociabilidade<sup>18</sup> que visa à inserção do sujeito no tecido social<sup>19</sup> Assim, “se resultou claro que o processo educativo é produtor do ser humano, se o fruto da educação é determinado produto humano, determinado tipo de homens e mulheres marcados com características especiais, no seu fazer material, no seu poder e na sua capacidade de simbolização, segue-se que a escola, instância específica da educação, é instância específica da produção do humano” (LARA: Op. cit.: 186).

Os conceitos não são reflexo de mero esforço de diletantismo intelectual. Não brotam, ao acaso, do chão da Ciência. Como esta, eles são produzidos, dialeticamente, no processo de leitura/interpretação/reação aos fenômenos emergentes da relação homem/mundo. Assim, “a priori”, não carecem de unanimidade universal, pois, em alguma medida, expressam uma versão particular de lidarmos com a realidade. Estão sendo “hoje”; porém, grávidos do devir de sua historicidade. Entretanto, eles, que se fundam na realidade, são fundantes de novas realidades produzidas. Não ao acaso realizamos “cortes”, elaboramos e reelaboramos “leituras”, assumimos “categorias”. Parece que não há como negarmos, a toda ação desencadeada, uma concepção que a subjaz.

Visando a aclararmos raízes fincadas na própria história de vida, e que de alguma forma, emergem na feitura deste trabalho, para particularizarmos o leque aberto, assaz extenso e amplo, no intento de contextualizarmos a pesquisa, enveredamos por “conceitos”,

---

<sup>18</sup> FULLAT (1994: 149-150) nos diz que “segundo Malinowski, uma sociedade é um complexo de vastas proporções que permite ao homem resolver de modo mais eficaz os problemas concretos de sua adaptação ao meio e de satisfação de suas necessidades. A complexidade da sociedade constitui um todo organizado e dinâmico - a produção, com suas técnicas e relações, as instituições, as idéias, os modelos de comportamento... -, um todo que resolve os mil problemas cotidianos do existir humano - problemas naturais ou artificiais. Entrementes e por sua vez, ao mesmo tempo que os resolve, também configura a todos os que vivem em seu seio, especialmente os mais maleáveis, isto é, os mais jovens”.

<sup>19</sup> Para SEVERINO (Op. cit.: 72) “a sociabilidade é lugar necessário e insubstituível da existência humana. Pode, entretanto, ser, ao mesmo tempo, fator de humanização como de desumanização, que despersonaliza o homem. É que toda mediação da existência real dos homens é ambígua, ambivalente: ao mesmo tempo em que torna possível essa existência, servindo-lhe de alicerce objetivo, carrega consigo fatores contraditórios, que produzem efeitos que podem obstacularizar e até mesmo impedir que essa existência se desenvolva com suas especificidades humanas”.

“considerações”, “compreensões” que são, ainda, preliminares, mas trazem a força da nossa busca de definição histórica.

Nessa perspectiva, nos pareceu necessário, e até, oportuno, apresentarmos um pouco do trabalho que temos realizado no que tange à específica questão da formação docente. GOUVEIA (1997) afirma que “estudar a formação do profissional da educação implica voltar os olhos para o nosso próprio trabalho pedagógico, pois estamos envolvidos com este processo”. Neste sentido, é pertinente declararmos que “serão nossas concepções que estarão, explícita ou implicitamente, sendo confrontadas” (idem).

O trabalho por nós, desenvolvido, ao longo de vários anos, desde 1984, como professor de Filosofia, na Rede particular do Ensino Médio e Superior, bem como a própria experiência de direção de dois Departamentos com Cursos de Licenciatura - Ciências Sociais (FAFIRE - 1986/1987) e Filosofia (UNICAP - 1988 - 1990) – e a atual, como Decano do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP, - Centro este cuja maioria absoluta dos Cursos se destina à formação de professores (Filosofia, Educação, Letras, História)<sup>20</sup> nos despertou, conforme assinalamos na introdução deste trabalho, para a necessidade urgente de repensarmos a formação pedagógica do professor de Filosofia.

A escolha de um objeto de estudo considerou as experiências, acima mencionadas, e contemplou, também, ainda que de uma maneira muito geral, a experiência como professor de Metodologia Científica em Cursos de Pós-graduação lato-sensu em Metodologia do Ensino Superior, oferecidos em convênio entre UNICAP e Autarquias municipais, com a interveniência da Secretaria Estadual de Educação<sup>21</sup>, e, ainda, o trabalho

---

<sup>20</sup> Sobre minha experiência como Decano do CTCH tive a oportunidade de escrever, em parceria com as professoras Nilza Simões Corrêa de Albuquerque e Maria da Conceição Bizerra, três artigos narrando o trabalho desenvolvido e a preocupação especial do nosso trabalho para com a questão da Formação de Professores. Estes artigos foram publicados no “Caderno do CTCH”, números 2 e 3. Dentre as várias experiências que vivenciamos coletivamente está narrada, no Caderno nº 2, a do nosso Fórum de Debate, uma instância inaugurada para o debate mensal entre todos os que no Centro exerciam alguma função administrativa, com o escopo de realizar uma reflexão a partir da prática desenvolvida e atenção prioritária à linha I do nosso Plano de Ação Integrada: “Avaliação e Revisão Curricular”, e sobre o qual teremos a oportunidade de discorrer posteriormente.

<sup>21</sup> Refiro-me aos cursos em Metodologia do Ensino Superior (*disciplina: Metodologia Científica - 30h/aula; e Seminário Monográfico - 10h/aula*) oferecidos pela UNICAP em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Os respectivos cursos foram oferecidos nas seguintes Faculdades interioranas:

\* Faculdade de Formação de Professores de Afogados da Ingazeira/PE, (setembro de 1995)

\* Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada/PE (maio de 1996)

\* Faculdade de Formação de Professores de Salgueiro/PE (julho de 1996)

desenvolvido como docente, em outros cursos de especialização, destinados à Formação de Professores. Neste sentido, a preocupação prende-se a todo um Movimento<sup>22</sup> que, desde alguns anos, se processa, voltando as atenções para a problemática da formação dos educadores e a própria formação e prática docente do investigador.

Aliarmos a experiência concreta como profissional da Educação à discussão mais ampla que se desenrola no cenário nacional é, sem dúvida nenhuma, um fator de motivação, uma vez que, ao mesmo tempo em que desejamos ter a prática como referência imediata da pesquisa, pretendemos, igualmente, torná-la mais comprometida com o projeto de inserção militante pela superação de estruturas e práticas excludentes, buscando participar, cooperativa e ativamente, em um processo de reflexão e articulação que se vem construindo ao longo das últimas décadas.

Neste horizonte, a prática inspira a empresa de construirmos novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que dialoga com aqueles já elaborados, superando a si mesma e aos mesmos conhecimentos com os quais se defronta. Esse diálogo freqüente e interativo entre prática / teoria / prática, realizado, em contextos e filosofias definidos, é eminentemente salutar, à medida que confere dinâmica e faz surgir uma ciência inconclusa que se instaura, a partir do movimento de sua construção e no decorrer do mesmo.

Os anos de docência e a experiência, acumulada na administração acadêmica, levaram-nos a questionarmos o efetivo engajamento dos vários Cursos de Licenciatura, em Filosofia, com a formação de profissionais da educação. Esta questão contempla, desde o trabalho burocrático, desenvolvido pela Direção do respectivo Curso, até o discurso de seus professores e alunos. Mais diretamente: como o Departamento de Filosofia concebe a tarefa de formar professores? Concretamente, como é que se dá, na prática do trabalho pedagógico de seus vários professores, a preocupação com a formação de profissionais da educação?

O debate sobre a formação do educador apresenta uma rica e complexa literatura. Também “a pesquisa sobre formação de professores tem crescido quantitativa e

---

<sup>22</sup> Falo do Movimento Nacional pela formação do educador que tem sua origem no final da década de 70. Porém, articula-se, mais enfaticamente, em 1980 com a instalação, durante a I Conferência Brasileira de Educação, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. No ano de 1983 este Comitê passa a organizar-se como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, para, a partir de 1990, tornar-se *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação* (ANFOPE). Assumimos várias concepções e encaminhamentos desta. Sempre que a citarmos utilizaremos somente a sigla ANFOPE.

qualitativamente nos últimos quinze anos” (MARCELO: 1999, 51). Estudiosos dão conta de que novas experiências<sup>23</sup>. têm sido colocadas em prática em diversas Instituições do Ensino Superior. O problema tem sido discutido tanto na perspectiva de sua compreensão pelos profissionais da área da Educação em geral quanto por aqueles de áreas específicas do conhecimento. Embora sejam diferentes as percepções do tema discutido, cabe-nos referendar a proposição de FREITAS (1992a) de que

*boa parte dos problemas relativos à formação do educador no Brasil não depende de grandes formulações teóricas (...). São questões eminentemente práticas (...). Não é preciso nenhum esforço teórico excepcional, adicional ao que já foi feito, para encaminhar os problemas: é questão de vontade política.*

Sua compreensão no entendimento de que "a porta de entrada obrigatória na preparação do profissional da educação, além de sua formação geral como educador, é sua preparação para o trabalho pedagógico ou, em outras palavras, sua formação como educador com ênfase na atuação como professor..." (Idem) merece o destaque devido, visto que o interesse está voltado, intrinsecamente, para a formação pedagógica do Professor de Filosofia.

A investigação sobre o problema da “formação de professores” está, hoje, associada à discussão em torno de sua “profissionalização”<sup>24</sup>, sinalizando uma guinada na percepção

---

<sup>23</sup> Considere-se neste horizonte o trabalho da Professora Dr<sup>a</sup>. Menga Lüdke (1994) elaborado para atender solicitação do CRUB: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: Formação de Docentes para o Ensino Fundamental e Médio (As Licenciaturas). Cf. sobretudo a segunda parte do referido texto. Vale também conferir o trabalho de MOREIRA (1995: 7-21). Ele não apenas faz referência ao movimento intenso pela reformulação dos cursos de profissionais da educação, como também aponta um elenco de oito desafios a serem vencidos. Lembrando, ainda, que *"não faltam teorias e idéias capazes de fundamentar os esforços que se fazem indispensáveis"*.

<sup>24</sup> Na verdade NÓVOA (1991: 12 a 19) discorre sobre um longo processo de profissionalização cujo período-chave é, segundo ele, a segunda metade do século XVIII, onde se dá *"a definição de regras uniformes de seleção e de nomeação dos professores"*. Este autor sistematiza em quatro etapas o processo de profissionalização do professorado (1<sup>a</sup> - *exercício a tempo inteiro – ou como ocupação principal – da atividade docente*; 2<sup>a</sup> - *estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente*; 3<sup>a</sup> - *criação de instituições específicas para a formação de professores*; 4<sup>a</sup> - *constituição de associações profissionais de professores*). Estas etapas que, ainda segundo o autor, não devem ser lidas numa perspectiva sequencial rígida, estão articuladas por duas dimensões (1<sup>a</sup> - *Conjunto de normas e de valores*; 2<sup>a</sup> - *Corpo de Conhecimentos e de técnicas*) e um eixo estruturante (*Estatuto Social e Econômico dos Professores*). Como não objetivamos enveredar pela temática é importante este registro. Importante, ainda, trazer à baila a reflexão de FREITAS (1993a) em torno do assunto pela importância que atribuímos a seu pensamento. Compreendendo que o “profissionalismo” é um meio, uma forma, de controlar uma ocupação; e, portanto, é um meio que os profissionais utilizam para contrapor um projeto histórico alternativo à própria mediação do Estado, (Op. Cit.: 55) explica que *"o profissional da educação é aquele que recebeu "formação" para a*

histórica de que o exercício do magistério tinha, como fundamento, a vocação<sup>25</sup> ao Magistério, levando a crer que pessoas “eleitas” portavam, como inerentes à sua própria constituição ontológica, o dom de se fazerem educadoras com todos os necessários atributos requeridos pela “condição”.

Ainda que não pretendamos polemizar o lugar da vocação no exercício profissional<sup>26</sup> da docência por compreendermos não ser este o momento apropriado para esse questionamento, parece relevante considerarmos o tema da profissionalização, visto que o labor educativo se refere, concretamente, a um trabalho que se desenvolve num contexto delimitado e numa categoria social específica: os professores. Ora, entender a dinâmica da profissionalização do professor é inscrevê-lo no contexto maior da Sociedade com suas implicações político-econômicas. Evidentemente, embora reconheçamos a legitimidade do tema, tal não será, diretamente, objeto desta discussão por estar ela, ao nosso entender, imediatamente vinculada à anterior questão da Formação Pedagógica.

A questão assume uma conotação toda especial, se considerada no contexto mais amplo da história recente do país, incluindo, aí, o projeto neoliberal, hoje em marcha. A discussão sobre a formação do professor passa, necessariamente, pela análise crítica cuidadosa da sua historicidade (FREITAS:1992b, 67). Neste quadro mais amplo, inserem-

---

*condução do trabalho pedagógico”, ou seja, está preparado para satisfazer as necessidades do trabalho pedagógico.*

<sup>25</sup> Em 1946, escreve Everardo BECKHAUSER em seu livro O PROFESSOR: “*A vocação é o próprio da personalidade, é o sinal divino apostado diferencialmente pois que cada qual recebe como que recebe ao nascer um encargo especial preponderante (...) A vocação para a carreira do magistério é coisa que pode ser traduzida objetivamente para uns quantos indícios. Os melhores desses indícios residem exatamente nas qualidades do professor (...) Notar-se-ão como primeiras qualidades vocacionais a sensibilidade e o amor (...) A sociabilidade conduz o professor a ser comunicativo, a se solidarizar com os alunos, a estimar e procurar sua convivência, a se tornar deles um amigo, a se alegrar com suas vitórias, a sofrer com o que de mal lhes possa acontecer. Tudo isso se traduz em qualidade e sociabilidade, significa amor ao próximo, quer dizer, caridade que lhe é sinônimo*”.

<sup>26</sup> LIBÂNEO/HENGEMÜLE (1997) refletem que “*o deslocar a missão do professor para a categoria de profissão produziu duplo efeito. Um positivo, outro negativo. De fato, muito professores adquiriram através das exigências acadêmicas habilidade profissional que antigamente não possuíam. Mas, em freqüentes casos, perdeu-se aquela paixão, aquele caráter de amador, que gosta da atividade e a faz por uma força interior, por uma experiência pessoal profunda de gozo, de atração, de sedução*”. Mesmo concordando em que a paixão é um elemento, altamente, mobilizador do ser humano não podemos deixar de esclarecer que a defesa da profissionalização se faz enquanto conquista da cidadania. É sobretudo, ao nosso ver, mais uma conquista política do que aquisição de títulos e habilidades ou expressão de corporativismo. Neste sentido, insistir na formação e profissionalização, ou no desenvolvimento profissional, não implica negar a vocação e missão inerentes a cada ser humano; mas, até, conferir-lhe uma qualidade. Defendemos, com a idéia, a necessária e urgente valorização do docente, em termos de formação, salários, defesa da dignidade profissional, e o desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada com previsão de recursos, espaços específicos e outras condições materiais necessárias à sua efetiva construção.

se projetos que sinalizam a vontade política do Governo e dos Grupos que, com ele e através dele, exercem o poder. É muito comum nos depararmos com o apelo à crise dos Cursos de Licenciatura, sem que se opere uma análise estrutural do cenário em que tal fato ocorre.

Neste momento em que as leis do Mercado, com a sua mais moderna pregação da "qualidade", advogam a maximização dos resultados, em detrimento dos processos, ditando normas e determinando que tipo de cursos, de profissionais, de instituições e de paradigmas interessam, urge conservarmos nossa atenção pari passu com trabalho desenvolvido na formação dos profissionais da Educação, propugnando uma noção de qualidade que “seja política e não técnica, sociológica e não gerencial, crítica e não pragmática”(SILVA, 1996: 171). Um “nova qualidade” está sendo exigida dos trabalhadores neste momento de reestruturação da Economia (FRIGOTTO, 1995: 98). Segundo FREITAS (1995), o novo padrão de exploração, com uso de tecnologia sofisticada, obriga o capital a “educar” o trabalhador “para formar o novo trabalhador que está sendo esperado na produção”.

A concepção de **qualidade** ocupa lugar central no léxico neoliberal (SILVA, 1996: 169). Porém, na prática, ela representa “a defesa da colonização da educação pelas perspectivas e pelos interesses empresariais e gerenciais que, em sua presente mutação atende pelo nome de Gerência da Qualidade Total”, GQT (Idem, 170). Esse autor explica que a Gerência da Qualidade Total é uma tecnologia, um dispositivo de governo e autogoverno, de controle e autocontrole, de regulação e auto-regulação que encarna relações sociais particulares e corporifica relações específicas de poder.

Entretanto, a expressão qualidade é de fácil apelação, porque sinaliza para algo de irrecusável desejabilidade. Uma alternativa ao projeto neoliberal da “Gestão da Qualidade Total”<sup>27</sup> seria o de trabalhar, perseguindo uma qualidade que represente inclusão, combate às desigualdades e a qualquer tipo de injustiça e/ou dominação

---

<sup>27</sup> FREITAS (1995: 135) denuncia que “a adoção da Qualidade Total nas escolas visa levar para o âmbito destas, exigências que devem configurar o novo trabalhador que está sendo esperado pelas indústrias. Compete à escola ensinar o que o cliente quer – pregam. Mas a posição dos vários clientes não é a mesma. Enquanto a “sociedade” e as empresas acessam a formulação das políticas educacionais, as famílias e os alunos participam do dia-a-dia, da implementação das políticas educacionais. Todos participam, “cada um no seu nível”. O objetivo fundamental não é refletir sobre o papel que a educação cumpre na atual estrutura social, ou o conceito de homem que ela veicula. Isso é politicagem. O que se espera é que se analisem as

Profissionais de outras áreas do conhecimento, sondados, informalmente, durante o processo de elaboração do projeto gerador desta pesquisa, quase sempre colocam, em questão, qual é, de fato, a base para se formar o docente. Todos advogam ser esta base o conteúdo específico deste ou daquele ramo do conhecimento.

Não muito raro, escutamos a alegação de que profissionais, advindos de áreas específicas do saber e sem uma adequada formação pedagógica, mais e mais adentram no trabalho da Educação. Deste modo, o advogado torna-se professor de Português; o Engenheiro ensina Matemática; o Odontólogo, Biologia; e assim por diante. A grande queixa parece referir-se, sobretudo, à carência na formação pedagógica dos respectivos profissionais que, a rigor, não estariam formados para serem professores.

Numa visão retrospectiva, CANDAU (1987: 32) fornece elementos que importam trazer à baila

*Criados os primeiros cursos, com as Faculdades de Filosofia, o caráter multifuncional dessas instituições (que se reflete na estrutura proposta para os cursos de licenciatura), irá marcar toda a sua posterior evolução. Divididos entre os vários objetivos que lhe são atribuídos (formar pesquisadores e cientistas, articular os vários cursos da universidade, formar professores), as escolas de Filosofia jamais conseguiram cumpri-los adequadamente. O que certamente se aplica à formação de professores, aliás, com freqüência percebida como um objeto menor, secundário, marginal mesmo.*

*Pensadas para ser o órgão integrador e articulador da universidade, é sob a forma de escolas isoladas que, desde o início, as Faculdades de Filosofia se expandem, e se multiplicam, enquadrando-se rapidamente os cursos de licenciatura entre os chamados cursos fáceis do nosso ensino superior, em que é fácil entrar e mais fácil ainda sair, em que os custos são baixos e duvidosa a qualidade de ensino. A Reforma universitária de 1968 desarticulou a Faculdade de Filosofia. Mas a nova Faculdade de Educação que se cria não é, na verdade, mais do que uma escola residual - a que sobra do desmembramento da de Filosofia - na qual se reproduzem, e até se agravam, os problemas com que se defrontavam os cursos de licenciatura na situação anterior.*

Decorre, daqui, o enraizamento do problema da pesquisa e a constatação da necessidade do diálogo de fronteira entre a Filosofia e a Pedagogia.

Toda a análise fincada na história, tentando compreender seus problemas, a partir

---

*condições necessárias para o funcionamento e a reprodução, sem distúrbios, do processo escolar e seus objetivos, como parte da condições gerais de valorização do capital”.*

da sua fundamentação última, pode incorrer na redução historicista; porém, neste caso, recorrer ao passado recente é imprescindível, levando-se em conta a articulação dos Cursos de Licenciatura no Brasil a partir das Escolas de Filosofia. É imperativo atentarmos como, no mínimo, curioso, que este Estado que promove a emergência de Cursos de Formação de professores é o mesmo que cassa a Filosofia como “disciplina” maldita dos currículos do ensino médio e fundamental. A História dos últimos 30 anos do Brasil poderá fornecer uma medida para o entendimento deste ostracismo (CARTOLANO, 1985: 61ss.).

### **3. UM PROBLEMA (ENTRE TANTOS)**

A compreensão de que o professor é um trabalhador intelectual (RIBEIRO, 1987) e que desenvolve seu trabalho, prioritariamente, no espaço da escola - esta concebida como “o local privilegiado onde o ensino se dá de forma mais sistemática, desenvolvida e intencional na sociedade capitalista”(FREITAS, 1995: 83) - permite subentender que este nosso trabalho se operacionaliza mediante uma acurada prática pedagógica. Neste sentido, interessa averiguarmos como ocorre a formação pedagógica do educador, na específica, área de conhecimento, da Filosofia.

Neste âmbito, a pesquisa visou à análise da formação pedagógica do professor de Filosofia nos Cursos de Licenciatura em Filosofia.

Desta forma, o objeto de investigação e de análise, fundamental, será a formação pedagógica do professor de Filosofia, em Cursos de graduação, destinados à formação de docentes. Esta pretensão nada tem de original, visto que, hoje, são inúmeros os trabalhos de pesquisas e publicações, versando sobre o tema desde as mais diferenciadas perspectivas de análise, conforme pretendemos demonstrar "a posteriori".

Novidade é, certamente, nosso interesse em trazermos, para a seara da Educação, melhor dizendo, da formação do educador, o universo imenso do saber filosófico, enquanto proposto a um profissional, como habilidade para o exercício da docência. Introduziremos a Filosofia, numa arena onde já se encontram a Física, a Química, a Matemática, a História, a Educação Física, entre outros. Neste sentido, este nosso trabalho quer ser uma

provocação. Clama pela discussão dos professores e professoras de Filosofia, de estudantes e Instituições que, por esse imenso Brasil, contribuem, com seu trabalho, para formarem docentes.

A intenção é, de fato, refletirmos sobre o tema geral da Formação de Professores em sintonia com o grande debate nacional, tendo, como ponto de partida, a específica questão do Professor de Filosofia, equacionando todo esforço de pesquisa de campo e análise da literatura pertinente para captarmos elementos que possam subsidiar uma possível proposta de organização dos Cursos de Formação do Professor de Filosofia.

Parece óbvio, demais, porém, oportuno, salientarmos, como mobilizador primeiro deste trabalho, nossa aludida experiência – em processo – de pesquisador. Contudo, somente isto, poderia parecer simplismo, demais, para justificar uma tese. Há uma curiosidade de fundo que emerge do bojo do Movimento nacional, articulado por filósofos, estudantes de Graduação e Departamentos ou Faculdades de Filosofia de muitas Universidades brasileiras pelo retorno da Filosofia ao Ensino de IIº Grau. Adiante trataremos deste assunto, em capítulo específico. Não obstante, trazemos, à baila, tal Movimento quer significar a busca dos elos, enquanto, ainda, há tempo, entre a luta e suas conseqüências. Ora, se Instituições tão sérias entraram assaz, combativamente, numa luta, supõe-se que, igualmente, trataram de se organizarem para formar, da melhor maneira possível, seus estudantes para a docência. Não parece fora de propósito admitir que, se estamos empenhados no retorno de uma Disciplina “x” ou “y” à educação escolar, estamos, igualmente, empenhados em formarmos o profissional para ocupar o posto de nossa conquista. Pensando assim, e usando o aludido evento como critério, selecionamos Instituições de Ensino Superior cujos professores e/ou estudantes participaram direta ou indiretamente desse Movimento.

Este nosso trabalho de pesquisa sobre a formação pedagógica do professor de Filosofia deverá, necessariamente, contemplar, como premissa, a análise histórico-social da produção do fazer filosófico no Brasil e de suas implicações concretas para a sociedade e a concepção do trabalho pedagógico na formação dos educadores. No que se refere à análise da prática pedagógica concreta do docente de Filosofia, devemos considerar, de forma dialética, os movimentos sociais e seus atores no processo de construção de um saber filosófico, pela mediação de um trabalho pedagógico específico; bem como inquirir o

Projeto Político-Pedagógico dos Cursos de Graduação investigados em suas concepções de homem e mundo.

Conforme assinalamos alhures, alguns indicadores, para a pesquisa, emergiram da experiência como professor e direcionaram, preliminarmente, os propósitos mobilizadores do trabalho de investigação. A análise retrospectiva histórica, considerando o contexto sociocultural, procurou equacionar a pergunta pela formação pedagógica do professor de Filosofia com o trabalho desenvolvido pelos cursos investigados, visando à formação filosófica, propriamente, dita.

O intento foi articular a reflexão em torno da problemática da **formação específica versus formação pedagógica**, esforçando-nos para questionar os fundamentos teóricos e filosóficos da formação do filósofo docente, quer do ponto de vista da elaboração de um discurso filosófico que pretenda desvendar o discurso pedagógico (SEVERINO, 1986: XI), quer do ponto de vista do discurso pedagógico, enquanto teorização da práxis educativa.

O debate, travado entre especialistas sobre a formação de professores, aponta para a urgente necessidade da mudança de eixo (SEVERINO, Idem: XII). Há pesquisas que chegam ao convencimento de que “a competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico” (LÜDKE. op. cit.: 17) levando a concluir que “deve-se partir do conteúdo específico, para se trabalhar a dimensão pedagógica em íntima relação com ele” (idem).

As décadas de 80 e 90 foram cenários de grandes discussões em torno da problemática da formação docente. Muitas são as alternativas e concepções apresentadas. Por exemplo: em Donald SCHÖN (1992), encontramos a concepção de professor como prático reflexivo; em ZEICHNER (1993), como profissional reflexivo e/ou investigador e, em STENHOUSE (1996), ELLIOTT (1993; 1996) e CARR & KEMMIS (1988), deparamo-nos com a concepção de professor como investigador em ação engajado e membro efetivo de/em grupo autoreflexivo organizado na escola<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> A este respeito é recomendável a leitura de FIORENTINI/SOUZA JUNIOR/MELO. *Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos*. In Geraldi/Fiorentini/Perreira, Corinta/Dario/Elisabete (orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente – professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas/SP: Mercado de Letras – ALB. 1998. Pp. 307 a 335.

Outra perspectiva é a da ANFOPE (1992: 23-25) que vem desenvolvendo e discutindo, desde 1989, a idéia de uma **escola única de formação do profissional da educação**<sup>29</sup>. Tal proposta coloca-se dentro das possibilidades de alternativas de estruturação dos cursos de formação do educador. O conceito de escola única, conforme o aludido documento, está calcado em três princípios basilares. A saber:

- *É um estrutura que permite viabilizar o conceito de base comum na formação do profissional da educação;*
- *Não divorcia, na formação do conteúdo específico, o bacharel do licenciado, mantendo o papel dos Institutos no processo de formação do educador; e*
- *Está ligado, em sua construção, a um processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares (locais e regionais) que criticadas coletivamente permitam a expressão da base comum nacional.*

LÜDKE (Ibid: 24), baseando-se em FREITAS (1992a), refere-se à proposta acima como "*bastante polêmica*" resumindo seu pensamento nos seguintes termos:

*Após considerar brevemente as querelas de disputa de terreno no plano universitário entre os Institutos e as Faculdades de Educação, assim como as reais dificuldades de integração de suas respectivas contribuições, ele propõe a idéia da escola única de formação, como uma forma de superar essa dicotomia, estabelecendo claramente a participação de cada um desses atores no processo de formação profissional, sem perder de vista, entretanto, especificidade dos envolvidos (a) (p. 15). Embora afirme, logo em seguida, que só é possível resolver essa questão por meio da parceria, o autor adianta-se na constatação de que é preciso que se admita com todas as letras que a Faculdade de Educação é o local especificadamente criado para que tal formação ocorra - ainda que não possa declarar-se auto-suficiente (a)*

---

<sup>29</sup> A proposta da ANFOPE é entendida por FREITAS (1992a: 8-9) da seguinte forma: "*Em rápidas pinceladas, entendemos por profissional da educação aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação. Não há que se identificar, aqui, trabalho pedagógico com docência - esta é apenas uma das formas de se desenvolver o trabalho pedagógico e um dos aspectos da atuação do profissional da educação (há outros, p. ex., a atuação em nível de planejamento nos sistemas de ensino). No entanto, reafirmamos, que a "porta de entrada" obrigatória na preparação do profissional da educação, além de sua formação geral como educador, é sua preparação para o trabalho pedagógico, ou em outras palavras, sua formação como educador com ênfase na atuação como professor. As possíveis outras funções são acréscimos a este núcleo fundamental!*"(grifo nosso).

Deste modo, o interesse pela formação pedagógica do professor de Filosofia tem como pano-de-fundo mais amplo, a discussão em torno da formação de professores, limitando-a para o específico problema do professor de Filosofia. Contudo, é mister enfatizarmos nossa constante preocupação em esclarecermos que o foco da pesquisa é mesmo **formação pedagógica**. Sozinha, a expressão Formação do Professor de Filosofia, “a priori” não oferece a dimensão que buscamos dar a este trabalho. O termo **formação pedagógica** confere qualidade à formação docente que defendemos e expressa, desde já, nossa convicção de que, aqui, reside o diferencial da formação docente, isto é, sua formação pedagógica, com ênfase na docência.

A produção, bastante ampla, em torno do problema da formação de professores e, significativamente, limitada, no sentido específico dos professores de Filosofia, deverá encontrar sua confluência em pesquisas similares, voltadas para outras áreas do saber. Outra questão relevante que deverá ser considerada, na investigação, é a urgente necessidade de aprofundarmos o específico dos Cursos de Licenciatura, neste caso o de Filosofia, e averiguarmos, como na prática, tem-se dado ou pode-se dar a articulação entre o específico e o pedagógico nos mesmos.

Interessa-nos questionar qual é o papel específico dos Departamentos de Filosofia, ante a tarefa de “também” formar professores. Pois, se é válido que a formação pedagógica está na base da formação do professor parece, óbvio que este professor de Filosofia tem, como elemento integrante de sua identidade profissional, a formação específica. FREITAS (1995: 97) constata que:

*Bem ou mal, as Faculdades de Educação concentram um volume de profissionais que têm condições de realizar uma análise política adequada do aparato escolar capitalista, o que não deve agradar aos propósitos de quem quer controlar mais este aparato escolar. Passar as Licenciaturas para a Faculdade de Educação, cortando seu vínculo com o Instituto é aligeirar a formação no que diz respeito ao conteúdo específico a ser ensinado pelo professor. É transformar, por exemplo, o ensino de Física em uma discussão dos materiais didáticos do ensino de Física. A formação do professor de Física não pode ocorrer sem o domínio da pesquisa em Física: a metodologia do ensino em Física tem a ver com a forma como se produz conhecimento em Física. Por outro lado, remeter as Licenciaturas para os Institutos aligeira a formação do educador do ponto de vista das ciências fundamentais para a compreensão do fenômeno educacional. É transformar o ensino de física em “metodologia do ensino de física*

Nesta linha de percepção, advoga que “o único caminho é o da parceria”. Nossa inquietação é a de verificarmos as possibilidades, estratégias e pontos de interseção para que esta parceria se torne efetiva.

O texto de FREITAS reflete, na verdade, uma grande aporia: o Físico não “sabe” Pedagogia, o Pedagogo não maneja os conteúdos específicos da Física. O Físico tem, como base de sua formação como profissional, o conhecimento específico da Física, isto é, faz pesquisa em Física, conhece a forma de como produzir conhecimentos em sua área. É um profissional cuja condição para o exercício de sua profissão é um profundo conhecimento da Física. O Professor, enquanto profissional, tem, como pré-requisito para o desempenho de suas atribuições, uma acurada formação pedagógica. Ocorre que o sujeito graduado em Física está apto para ser Físico, não professor. Entretanto, quem é professor é professor de alguma coisa. Dessa maneira, é essencial para quem vai ensinar saber o que vai ensinar. É imprescindível o conhecimento específico, ter o “domínio” do conteúdo a ser lecionado; a metodologia do ensino pressupõe necessariamente o conhecimento do conteúdo. É fundamental saber “o que ensinar”, “como ensinar” e “para quem ensinar”, compreender sua atividade prática, inserida numa totalidade orgânica, com implicações sociais e culturais.

Defendemos que, para o profissional da educação, a formação pedagógica é básica, é o que, propriamente, lhe confere identidade; assim como, é a profunda formação, nas Ciências Físicas, que fornece a identidade do Físico. Nesta linha de reflexão, cabe-nos indagar: Como formarmos um filósofo, com uma profunda formação filosófica, proporcionando-lhe uma fecunda formação pedagógica? Como efetivarmos essa parceria sem que uma não seja apenas um “complemento” da outra? Com certeza um Filósofo bem formado poderá até ser um excelente Professor de Filosofia; porém, isso pressupõe além da base filosófica, a formação pedagógica. Pois, o “ser filósofo” tem, como substância, o conhecer algo com profundidade, possuir um conhecimento específico, formalmente sistematizado, dito Filosófico, ter ciência dos caminhos para produzir e/ou reconstruir conhecimentos. O “ser professor” requer conhecer os instrumentos adequados, mediante os quais deverá comunicar o seu conhecimento, como colocar o “saber” sistematizado a serviço da construção de um conhecimento resultante da interação professor-aluno,

considerando que se o professor traz consigo a riqueza de seu saber sistematizado, o estudante porta a riqueza de sua vida, de suas curiosidades, de sua vontade de aprender.

Neste horizonte, pensamos que o ponto de partida para a realização deste propósito - da parceria - é exatamente o trabalho pedagógico na formação inicial e na formação em serviço do profissional que trabalha, numa dada estrutura escolar, reforçando a ideologia dominante pela sua prática concreta, através das relações que trava com colegas e discentes ou contribuindo para sua transformação por um exercício, profissionalmente, consciente e socialmente engajado.

Pensamos que a Filosofia deve ser concebida e trabalhada no ambiente pluridisciplinar das ciências. Compreender que a pedagogia tem uma dimensão filosófica, significa inscrevê-la no debate que a humanidade tem construído na sua busca de significações e soluções para os desafios que a natureza lhe apresenta. VIEIRA PINTO (1979: 75) nos diz que

*não é admissível a desvinculação e o desconhecimento recíproco entre o homem de ciência e o pensador filosófico, pois um não existiria sem o outro. Se um trabalha no particular, com o fim de fornecer elementos de verdade para que o outro descubra, sistematize e exponha a racionalidade da totalidade, inversamente este segundo trabalha no plano da universalidade com o intuito de revelar as razões gerais que condicionam os fenômenos singulares.*

#### **4. UM PONTO DE VISTA PARA A VISTA DE UM PONTO**

O esforço que acompanhou este primeiro momento de elaboração pode ser expresso como o de oferecer elementos propedêuticos, necessários à toda reflexão posterior. Na verdade, tratou-se de colocar uma visão diagnóstica do contexto mais geral, no qual estamos inseridos, tentando perceber seu enraizamento no mundo da educação para, desde aí, tratar grandes concepções presentes, hoje, no debate sobre formação de educador.

A colocação de nossas experiências de objetivação, no mundo da vida, fez-se preceder por uma discussão em torno de conceitos fundantes que são essenciais para

situarmos nosso projeto histórico e determinar desde o início uma chave para as leituras e análises que se desenvolverão.

Toda a caminhada realizada, na verdade, constitui os ladrilhos, desde os quais desejamos construir uma perspectiva para a compreensão dos problemas, que não são poucos, e a eleição de um, em particular, a **formação pedagógica do professor de Filosofia**.

São estas as considerações preliminares que expressam um ponto de vista, peculiar, talvez, que não é único; mas é pessoal, por isso limitado. O intento é que todo esse vasto leque aberto, neste capítulo, possa conformar-se como instrumento para a definição de uma ótica específica para a compreensão e o enfrentamento das questões que serão levantadas. Como expressa seu título, é a busca de “definirmos” um lugar desde o qual procederemos à análise dos desdobramentos de nossa pesquisa.

# EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

*“Os Filósofos que fazem da filosofia uma especialidade estão fechando as portas para asfixiá-la, quando deveriam é derrubar os muros que a separam dos reais problemas dos homens, das massas, enraizando a reflexão na práxis e nutrindo a práxis pela reflexão. A filosofia pode servir para a formação do espírito crítico, com exceção da filosofia dogmática, essencialmente afirmativa: pode servir à análise reflexiva da situação do nosso estudante e do nosso professor e, sobretudo, daqueles a quem é negado pensar ou freqüentar a escola.”*

# 1. EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: INTERFACES

Entendemos ser tarefa da Filosofia questionar o sentido último – ou primeiro - das realidades, historicamente, produzidas pela ação humana. Pois, a Filosofia pode ser concebida como uma ciência da fundamentação cuja atividade primordial destina-se a desvendar o sentido profundo e a direção do ser, isto é, a buscar, incessantemente, mais sentido, mais significação.

Consideramos que a prática educativa é uma realidade produzida pela ação humana. Assim, podemos afirmar que a Educação refere-se ao processo de caminhada do homem, na História, visando a seu revelar-se como homem<sup>30</sup>, ou seja, a produção de sua humanidade. Encontrar suas raízes e conferir um sentido para si e para sua vida.

Dadas as considerações acima, expressamos nossa convicção de que refletir sobre o ensino de Filosofia é, também, inevitavelmente, repor a questão das relações entre Filosofia e Educação (SILVA, 1993). Ora, nosso intento maior é discutirmos a formação pedagógica do professor de Filosofia, conforme temos afirmado, insistentemente. Nesta perspectiva, para este momento, intencionamos especular em torno da relação Educação e Filosofia, visando a assumir uma atitude filosófica, favorável à análise dos dados obtidos em nosso trabalho de investigação.

A pergunta sobre a realidade está na gênese do pensamento filosófico. Ora, se existem perguntas, é porque a realidade mesma é tornada problema, isto é, problematizada. Mas, se estamos diante de problemas é porque existe uma consciência que lê; dizendo de outra forma: um animal capaz do ato de distanciamento, “*conditio sine qua non*” da crítica e conseqüente busca de possibilidades de respostas. A atitude filosófica começa, entretanto, quando nos defrontamos com o problemático; ou seja, quando nos apercebemos de que há mais complexidade e inconclusão, naquilo que está dado do que o quanto sua manifestação fenomênica nos dá a conhecer<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> Temos como princípio que a educação é um projeto humano que diz respeito a indivíduos situados num mundo espaço-temporal, sujeitos historicizantes. Portanto, tal projeto comporta referência a valores, atitudes, desejos, hábitos, conceitos, símbolos e idéias a serem racionalmente apreendidos.

<sup>31</sup> SEVERINO (1997: 31) escreve: “*na realidade, o espírito humano está buscando insistentemente compreender a especificidade da existência do homem, com o objetivo de torná-la cada vez mais plena. Mas essa especificidade humana não é dada clara e distintamente na transparência da atividade consciente, como*

Discorrendo sobre “os lugares culturais em que a filosofia se faz presente” SEVERINO (1997:21) argumenta que é possível encontrá-la em diferentes patamares. Três são explicitados por ele. Primeiro, como elaboração implícita, “um dimensionamento quase espontâneo da consciência humana”. São, na verdade, formas de pensar que constituem “o senso comum” dos grupos sociais e sua cosmovisão. Elas, são mais adequadamente entendidas como componentes da “*ideologia do grupo*”. O autor explica que, nesta forma de pensar, há um alcance, propriamente, filosófico, visto que “traz em si uma forma de saber, na medida em que já sistematizada, ainda que de maneira sincrética e fragmentária, significações explicativas do mundo e do homem”.

Outra forma de expressão filosófica, situada num patamar acima da pura vivência pragmática do senso comum, é apresentada como consciência filosófica pressuposta, dado que atua acoplada a outras formas mais elaboradas de consciência . Segundo ele (Idem, 22)

*É assim que as formas de consciência humana, tais como a consciência mítica, a consciência religiosa, a consciência estética, a consciência científica, enquanto posturas específicas do homem frente à sua circunstância, para se constituírem como forma de conhecimento, pressupõe necessariamente uma concepção de mundo, da existência, enfim, da realidade.*

Finalmente, o professor nos fala de uma presença da Filosofia num terceiro patamar. Refere-se a uma forma de reflexão sistemática, intencional, com processos epistêmicos específicos e corpo de conteúdos – conceitos e valores

*capazes de dar conta das indagações que o homem levanta em sua consciência a respeito dos vários aspectos do real. Neste patamar, a atividade filosófica se desenvolve de maneira explícita, tematizando tanto a realidade pensada como a própria atividade de pensar, sendo então tarefa assumida por especialistas que a ela se dedicam de maneira técnica, metódica e sistemática.*

Evitaremos, sistemática, intencional e deliberadamente, abordar a questão da “cientificidade da Filosofia”. Não obstante, é de extrema necessidade registrarmos que, em nosso entendimento, a Ciência está inserida no movimento da vida e do concreto ser

---

*se decorresse de uma iluminação ou de alguma forma de evidência imediata. Daí a facilidade com que a subjetividade, no seu confronto com a opacidade do mundo objetivo, cai em suas próprias armadilhas,*

vivente. Seria demasiado distante de nossas convicções, postularmos ou comungarmos com convicções que tendam a reduzir o homem e a mulher a esquemas, regras, ou normas pré-determinadas. Se constatarmos alguma veracidade no dito de que “a vida precede a obra de arte”, não será descabido defendermos que toda a realidade, em última instância, refere-se à pessoa humana. Neste sentido, é por causa dela e a seu serviço que deve estar a Ciência. Longe nos colocamos da defesa ingênua de uma Ciência neutra e absoluta. Eis que não é neutro, nem abstrato, o ser humano que a produz.

Poderemos inquirir como é dado ao homem e à mulher produzirem Ciência, se eles mesmos são produzidos, no dialético processo histórico. Permeia o movimento desta pesquisa a crença na possibilidade de vir-a-ser a pessoa humana produtora de sua história. Num certo sentido, ao menos de sua história pessoal. Não obstante, isentos que estamos de credices que interpretam, linearmente, a aventura humana, permitimo-nos conceber uma reciprocidade de condicionamentos entre o ser humano e o seu contexto. Se é assim, o olhar lançado sobre a realidade, jamais, sucumbirá na nostalgia de um paraíso que se foi ou na revolta contra a inexorável dor que encerra o âmago do ser vivente.

Contra a lógica dos profetas dos fins dos tempos e o curandeirismo do misticismo metafísico, sustentamos a defesa do ser humano, enquanto ser de possibilidades. Não fôsse desta forma, nem estaríamos pesquisando. A possibilidade de desvendar arcanos segredos, outrora, mobilizou pensadores. Simplesmente “pensadores”? Cientistas!!! Sempre que a Ciência for entendida como movimento do ser em contínuo movimento, esforçando-se para ler e intervir, na realidade em construção, haverá a alternativa de nomeá-los assim.

Nosso problema tem se consignado, na análise da formação pedagógica do professor de Filosofia. Move-nos a perspectiva de compreendermos, analiticamente, como se processa, no momento atual, tal formação. Porém, não optamos pelo conforto “filosófico” da erudição acadêmica, do ócio reclamado por ilustradas mentes filosofantes, nem vislumbramos o enfrentamento de nossa problemática, dentro de um universo estritamente abstrato. Mais que perguntar pelo “lugar”, importância e/ou ensinabilidade da Filosofia, ainda que reconheçamos a legitimidade de tais questões, interessa-nos averiguar, sobretudo, como se dá no chão da escola de ensino superior a formação pedagógica destes professores de Filosofia.

---

*perdendo-se em ilusões e alienando-se constantemente...*”

Entretanto, dada a complexidade da arena em que nos metemos, impõe-se a necessidade de reconhecermos, “a priori”, a existência de uma relação muito íntima entre a Filosofia e a Pedagogia. Dito de forma preliminar: toda pedagogia comporta uma filosofia, ou seja, um “jeito” de ler uma dada realidade que se pretende crítica e está fundada numa concepção norteadora de homem e mundo. Por seu turno, toda a Filosofia, em seu percurso de construção, materializa-se, mediante uma pedagogia. VON ZUBEN (1992: 13) proclama

*filosofar é adentrar no portal da iniciação à sabedoria que nos ensina que todo saber passa antes de tudo pelo caminho da humildade e não pela via real de um saber seguro de si.*

Nisto consiste nossa curiosidade em buscarmos discutir a dimensão filosófica da Pedagogia, de um lado; e, de outro, a dimensão pedagógica da Filosofia.

RUBEM ALVES (1981: 15) reflete que

*O fato é que os homens se recusaram a ser aquilo que, à semelhança dos animais, o passado lhes propunha. Tornaram-se inventores de mundos. E plantaram jardins, fizeram choupanas, casas e palácios, construíram tambores, flautas e harpas, fizeram poemas, transformaram seus corpos, cobrindo-os de tintas, metais, marcas e tecidos, inventaram bandeiras, construíram altares, enterraram os seus mortos e os prepararam para viajar e, na sua ausência, entoaram lamentos pelos dias e pelas noites...*

O ser humano reconhece o evento em sua manifestação, e ao instaurar, no encontro com este, um sentido, o faz enfatizando a busca de sentido como tarefa maior. Aliás, neste horizonte, configura-se, como possível, advogar que, para ele, viver é menos importante que conferir sentido à sua vida. Assim, também, para o processo educativo, em particular, e para o fenômeno educacional em geral, carece reconhecer ou desvelar um sentido. Segundo GRANGER (1989:14), a intenção “que habita toda filosofia, visa a organizar não os fatos, mas significações”. Neste sentido, a Filosofia visa a indagar a própria essência da Educação em sua significação última.

## 2. O ENSINO DE FILOSOFIA

Iniciando uma discussão sobre o ensino de Filosofia, JAPIASSU (1997: 29) escreve

*Quando um mundo termina – mundo de pensamento que se desmorona – e o que se anuncia ainda não possui uma teoria para sua inteligibilidade, torna-se urgente que repensemos o pensamento, inclusive, o da ciência, que se apresenta destituído de todo dogma e voltado sempre para o futuro. Tomada em si mesma a história é muda. Para que adquira sentido, precisa ser interpretada. Como nos alerta Descartes, não seremos filósofos lendo toda a obra de Platão e de Aristóteles ou recorrendo unicamente a seus argumentos; fazendo isto, não aprendemos ciência, mas somente história. Por sua vez, Kant reconhece que há sábios cuja filosofia consiste na história da filosofia e se esquecem, para informar o mundo sobre aquilo que é, de alimentar sua reflexão nas fontes mesmas da razão. Contudo, diferentemente da teologia, que só faz um juízo sobre ela mesma a partir dos conceitos de Deus, de graça, de salvação, etc., sem jamais pôr em questão os postulados fundamentais da crença (fé), a filosofia precisa constantemente questionar sua fé racional. É o que vem fazendo desde sua origem grega e não deve esquecer-se de fazer nos dias de hoje*

Cada filósofo, lidando com os dados da realidade, “cria” um quadro conceitual através do qual a examina. No contexto em tela, a realidade a ser examinada é aquela que se processa na escola de terceiro grau, visando à formação de professores. Necessário esclarecermos: o trabalho pedagógico, articulado na perspectiva de formar educadores.

Qual a realidade do ensino de Filosofia nos cursos de Licenciatura? No dizer de VON ZUBEN (1992: 8) “o ensino de filosofia distingue-se de qualquer outro tipo de ensino, pois é um ensino filosófico. Exige da parte do professor a consciência da atitude filosófica. Em vez de conteúdos expressos em doutrinas, teorias e sistemas consignados nas Histórias da Filosofia, o “objeto” da ensinabilidade e da apropriação é uma atitude”. Caberia questionarmos quanto à possibilidade de se ensinar filosofia. Para GALLO (1997: 8) “a questão da identidade do filósofo ronda nossas conversas e poucas vezes temos a coragem de enfrentar essa indignação sobre o nosso trabalho”.

Em 1985, GIANOTTI perguntava-se: “O que anima o aprendiz do filosofar?”

*Dentre os mais diversos motivos é possível apontar o que faz dele desde cedo um filósofo: ambos (professor e aluno) possuem aquele distanciamento do mundo e aquela intimidade que só pode ser obtida pela via da reflexão. Nesse sentido, não se ensina filosofia, mas se alimenta o desabrochar de uma recusa secreta, de uma necessidade de recuo, de encontrar um caminho produtivo para um estranhamento atávico. (1985:13)*

**KANT** (1980:407) nos ensinou que “a educação é uma arte, cuja prática deve ser aperfeiçoada por muitas gerações”<sup>32</sup>. Defendeu não ser possível ensinar Filosofia, mas somente a filosofar (1984: 27). Assim, o trabalho que se desenvolve com a Filosofia, para além de sua indevida disciplinarização, nas academias e escolas de ensino médio e superior, é, antes, uma atitude. Está na ordem do ser, mais que na do dever ser.

A reflexão filosófica, pensada como arte, embrenha-se nas tramas da vida cotidiana e o professor, desde a realidade interpeladora e escondida, lança mão de todo um instrumental sistematizado do saber filosófico para indagar, justamente, aos seu alunos os mais “simples” temas de sua vida.

**RODRIGO** (1987: 92), refletindo sobre o desafio de levar a Disciplina Filosofia para alunos de “ciclo básico” em curso de graduação, defende que

*Talvez, mais importante do que o conteúdo em si seja a postura que orientará a prática pedagógica do professor de Filosofia no dia-a-dia da sala de aula... trata-se de uma ruptura com as concepções cristalizadas do senso comum, mostrando que a Filosofia começa com a problematização daquilo que parece óbvio no mundo cotidiano. Mais do que ensinar um conteúdo, é preciso instaurar uma postura filosófica que comece por duvidar que a realidade seja um dado. Em suma, o que se propõe é um trabalho docente calcado numa concepção que enfatiza a Filosofia como reflexão, descartando-se a erudição filosófica como um fim em si mesmo.*

Refletir sobre o ensino de Filosofia é tarefa extensa e multidisciplinar. Quando pensada enquanto Disciplina, talvez, tenha sido a “que mais intensamente sofreu as conseqüências das mudanças históricas do ideário pedagógico, e também aquela cujo ensino esteve mais sujeito às vicissitudes decorrentes das transformações históricas na

---

<sup>32</sup> **KANT** (Op. Cit: § 866) escreve que “A Filosofia nunca é uma ciência perfeita, que se possa ensinar ou aprender. Podemos aprender a filosofia somente, isto é, a exercitar o talento da razão na aplicação dos seus princípios universais a determinadas pesquisas, mas sempre com a reserva do direito da mesma razão para investigar aqueles princípios em suas fontes e para confirmá-los ou recusá-los”.

relação entre política e educação” (SILVA, 1993a: 797)<sup>33</sup>.

VON ZUBEN (1992) constata que “a problemática da apropriação do filosofar e as condições de sua ensinabilidade readquirem importância”. Porém, explica que essa é uma “relação de co-pertença”, dado que só é possível decidir sobre uma, definindo a outra. A grande quantidade de conhecimentos filosóficos, apreendidos ao longo de um Curso de Graduação, não garante, por si só, a capacidade de filosofar. Mister se faz reconhecer uma natureza diferenciada, no ensino de Filosofia, em relação aos demais, por ser este, já em si, um ensino filosófico. Pedirá do professor uma atitude filosófica, antes que conteúdos expressos em doutrinas, teorias e sistemas, consignados na História da Filosofia.

Termos, então, que pesquisar uma problemática relativa ao ensino da Filosofia será, inevitavelmente, uma tarefa filosófica. A atitude filosófica coerente desejada, ao nosso ver, será a de compreender, desde uma perspectiva filosófica, a Educação. A própria natureza da educação exige uma reflexão crítica e, já, a Filosofia, ao tomar a educação como objeto de suas indagações, estará filosofando.

Sendo assim, nosso olhar crítico, acerca de uma de suas possibilidades de se produzir, leva-nos, por tudo o que até aqui temos refletido, a concebê-la como instrumental válido para pensarmos, também, a educação e suas infintas possibilidades de leituras, práticas e teorias. Nisto reside o intento deste capítulo.

### **3. A EDUCAÇÃO COMO PRODUTO SOCIAL DO HOMEM**

Pretensão grande seria abordar a temática da Educação, concebendo-a como algo absoluto ou mágico. Entende-se a Educação como processo contínuo em que o ser humano desenvolve, aperfeiçoa, vai adquirindo potencialidades. Ou seja, é um processo continuado

---

<sup>33</sup> Conferir a respeito CARRILHO (1987: 25-26): “É que, se há disciplina cujo conteúdo tenha variado no conjunto dos currícula escolares, surgindo ora pletórico e dominante em relação às outras disciplinas, ora encurralado e em quase desaparecimento, essa disciplina é a filosofia. E poucas disciplinas terão também suscitado tantas discussões e debates sobre o seu nível de inserção, o seu tem de leccinação escolar, e, sobretudo, os seus conteúdos e objectivos”.

de construção em que a pessoa realiza sua humanidade<sup>34</sup>. Nossa compreensão é de que a educação é um produto social do homem. Por isso, é muito íntima a relação entre educação e sociedade. Segundo SEVERINO (1994: 71)

*ocorre uma pulsação entre o jogo de forças que constitui a sociedade e o jogo de forças que se concretizam na educação, de tal modo que, de um lado, a forma desta se organizar reflete e reproduz integralmente a forma de estruturação da sociedade; mas, de outro lado, o processo de atuação especificadamente educacional pode ter efeitos desestruturadores sobre a sociedade, sendo então fator de mudança social.*

Significa dizer que a Educação é uma prática social e histórica concreta e, intrinsecamente, associada ao próprio processo de construção do humano e do mundo humano, podendo ela, inclusive, instrumentalmente, concretizar-se, favorecendo a DES(integração) do homem na sociedade, segundo os interesses em jogo. Neste sentido, a educação é uma prática política.

Conforme nos ensina CHARLOT (1973), afirmar, hoje, que a educação é uma prática política pode soar à banalidade pedagógica, visto que tudo é política, “pois a política constitui uma certa forma de totalização do conjunto das experiências vividas numa sociedade determinada” (idem, p. 13). Verdadeiramente importante é saber em que a Educação é Política. Ele apresenta quatro possibilidades de compreensão deste problema. Vejamos:

① **A Educação transmite modelos sociais de comportamento**

• cada classe social e cada grupo social engendra modelos de comportamento ideais. Tais modelos são assimilados no contexto da sociedade global e refletem as relações de força entre as várias classes sociais.

② **A Educação forma a personalidade segundo normas que refletem as realidades sociais e políticas**

• a educação internaliza as normas sociais, fixando-as no âmago da personalidade estruturas psicológicas de dependência, renúncia e idealização.

---

<sup>34</sup> Mister declararmos que esta humanização ocorre na própria historicidade humana. Não trata-se de uma abstração filosófica (RASIA, J.M. e GERALDI, C. M. G. *Avaliação ou Controle?* (1980: 77). Neste caso específico, teoricamente, a escola é uma agência, não a única e, talvez, nem a mais importante, com contributo e competência para tanto visto que ela enquadra-se no contexto da história humana.

### ❶ A Educação difunde idéias políticas

• a classe dominante impõe suas idéias políticas para passar ideologicamente suas finalidades, seus interesses e sua concepção de sociedade para a sociedade global.

### ❷ A Educação é Política à medida em que é encargo da Escola, instituição social cuja organização e funcionamento dependem das relações de força sociais e políticas

• “A escola é uma instituição educativa: esforça-se por colocar em ação os meios mais eficazes para alcançar as finalidades educativas perseguidas pela sociedade. Transmite às crianças modelos explicitados e estilizados de comportamento, isto é, modelos mais puros, mais esquematizados, do que aqueles que a criança adquire através do contato social direto. Ensina as crianças a se controlar, isto é, dominar seus impulsos sexuais e agressivos, e facilita a sublimação inculcando-os certos ideais. explica-lhe, direta ou indiretamente, o que é a sociedade, como ela funciona e quais são os deveres dos cidadãos. Em suma, a escola visa a uma transmissão mais eficaz dos modelos e das normas de comportamento, dos fundamentos éticos do controle pulsional e das idéias sóciopolíticas”.

A compreensão de que o professor é um trabalhador intelectual<sup>35</sup> e que desenvolve seu trabalho, prioritariamente, no espaço da escola - esta concebida como "o local privilegiado onde o ensino se dá de forma mais sistemática, desenvolvida e intencional na sociedade capitalista"<sup>36</sup>- parece possibilitar entender que seu trabalho se operacionaliza, mediante uma acurada prática pedagógica. A análise dessa prática pedagógica, mediante um trabalho facilitador da produção de novos conhecimentos é de suma importância, uma vez que ela diz respeito ao projeto político de quem a desenvolve.

Compreendemos a educação como um fazer humano situado e datado. Disso resulta a convicção de que a educação é uma prática de pessoas concretas com e para pessoas concretas. Quer dizer, é uma ação social efetiva cujo escopo volta-se, primariamente, para necessidades inerentes à própria natureza da pessoa humana em suas múltiplas e contextualizadas relações.

Tal empreendimento "prático" se realiza, mediante a interação de diferentes pessoas ante efetivos desafios, advindos da realidade; é, por isso, uma práxis social, visto que alinha o escopo de transformar a realidade àquele de transformar a pessoa humana concreta<sup>37</sup>; os

<sup>35</sup>RIBEIRO, Maria L. Santos. A Formação Política do Professor de I e II Graus.

<sup>36</sup>FREITAS, Luiz Carlos. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. P. 83.

<sup>37</sup> Um estudo importante do conceito de práxis foi realizado por VÁSQUEZ (1987: 3/9). Dentro da tradição marxista, ele define práxis como “atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazes dele um mundo humano”.

conteúdos da intervenção laboriosa ao aprendizado e à sistematização das concepções de homem e mundo contidas na ação realizada.

Segundo o pensamento gramsciano, "a identificação entre teoria e prática é um ato crítico pelo qual a prática aparece como racional e necessária, ou a teoria como realista e racional"<sup>38</sup>. Pode-se, então, inferir que o processo educativo se revela na totalidade da vida humana, o que pressupõe a presença atuante de protagonistas que, no ato do seu agir interativo, produzem e sistematizam conhecimentos ao mesmo tempo em que realizam efetiva intervenção na realidade social. Ora, se é verdade que os conhecimentos resultam de uma incessante produção da engenhosa curiosidade do animal homem/mulher sobre a natureza e a cultura, e, se considerarmos que o trabalho que transforma a natureza bruta, tornando-a natureza com-sentido (organizada), transforma, igualmente, a natureza deste animal pensante, tornando-a natureza humana; então, é pertinente advogarmos a intermediação do trabalho educativo para a intervenção ética e a produção da cultura.

Tendo em conta o universo desta pesquisa, dirigida ao Ensino Superior, faz-se mister declinarmos, ainda que brevemente, a visão de Universidade que emerge de nossa discussão. Considera-se que um dos grandes desafios que se apresentam para as Universidades, enquanto instâncias de produção e disseminação de conhecimento, refere-se, no momento atual, a seu acúmulo e à velocidade com que o mesmo é gerado e utilizado pela sociedade. Hoje, disseminar conhecimento já não é fazer viajar toneladas de papel impresso por mares bravios ou bucólicas rodovias, mas embrenhar-se nas vias velozes da "internet" e de uma multiplicidade de meios. Cunharam-se termos como "inteligência artificial", "múltiplas inteligências", "sociedade do conhecimento" e outros. Todos eles, quase sempre, acompanhados do paradigma da "Qualidade Total". Vive-se na era da Cibernética, da Robótica, da Informatização. Os progressos alcançados em todos os campos da Ciência e da Tecnologia promovem modificações, nas concepções de homem/mulher e mundo. Não bastasse, tudo o quanto aludimos tem, como cenário, os "novos tempos": tempos de globalização.

Não obstante todo o ufanismo, decantado pelos arautos dos "novos tempos", custa oferecer razões para o elevado índice de desemprego e crescente miséria do planeta

---

<sup>38</sup> GRAMSCI (1975: 15) - *Il Materialismo Storico*, Torino. Ed. Reuniti.

humano. Analfabetismo e pestes medievais, guerras de toda sorte, exclusão e desinformação, são traços que estão presentes e não há como ignorá-los.

Parece que uma das responsabilidades da Universidade será o de repensar, continuamente, a formação para a vida, através de fundamentos básicos científicos e de metodologia própria, para confrontar-se com o desconhecido. Deverá visar não mais a uma formação terminal, mais a uma atitude filosófica e científica para a vida, para o conhecimento e para com a possibilidade de reflexão crítica e intervenção criativa no concreto mundo da vida.

A Universidade deverá, assim, repensar sua proposta educativa, retomando para si a questão das concepções fundantes que presidem o seu fazer. Perguntar, por exemplo, pelas convicções – ou imposições ideológicas – que encerram seu agir. Em período de desemprego e desprestígio de várias das, tradicionalmente, consagradas profissões, inquirir acerca dos profissionais a formar e de sua competência técnica e política, e, mais ainda, questionar sua própria razão de ser e o papel que lhe é dado desenvolver nos tempo atuais. Objetivar seu Projeto Histórico consoante à sua função social. Para tanto, ter-se-á em conta a realidade em suas entranhas, far-se-á necessário avaliarmos a prática pedagógica e revisitarmos teorias, sob a ótica da realidade e diagnose das práticas, que foram cristalizadas, desde uma perspectiva epistemológica específica, por empolados acadêmicos.

Neste horizonte, parece falso advogarmos ser compromisso da Universidade fazer outra pesquisa senão aquela voltada para questões básicas do País e das comunidades. Falso, também, será ignorar as necessidades e condição de possibilidade daqueles que a procuram. O País passa por um desmonte escandaloso do sistema educacional, com a imposição de um receituário, indubitavelmente, excludente. Argumentos falaciosos são divulgados para esconder que caminhamos em vias privatistas, sorrateiramente, implantas, através de medidas governamentais. A comunidade precisaria entender, mais claramente, questões concernentes ao Crédito Educativos, à Filantropia, ao “Provão”, ao Exame Nacional de Cursos, a Autonomia Universitária, e, a multiplicação de “fundações” de Universidades públicas do setor estatal que cada, vez mais, vendem seus serviços.

Com as Escolas Públicas estatais sucateadas, os professores aviltados em sua dignidade profissional e uma avalanche de medidas de contenção na política educacional, o cidadão, ainda não miserável, que – ironia – privilegiadamente – consegue chegar ao Curso

Superior, vê-se, muitas vezes, na condição de trabalhador a tempo integral e eventual estudante universitário. Algumas vezes são “tomadores” de aula mais que estudantes.

A Universidade, enquanto Instituição de uma maneira geral, parece não estar atenta à realidade deste aluno e não contemplar a sua efetiva experiência de vida na organização de seus Cursos. No caso dos Cursos de Licenciatura, mesmo se o estudante trabalha como docente em escola pública ou no segmento não estatal, este trabalho não é considerado, sequer, na hora de realizar o seu estágio curricular.

Nos últimos decênios, com a introdução no Brasil das teorias críticas da educação temos assistido a uma esforço em articular educação e trabalho, como pontos desde os quais será estruturado o sistema educacional, com sua proposta pedagógica.

Parece-nos que a indicação do trabalho, como articulador curricular central, atende à necessidade de formulação de uma teoria pedagógica que assuma a indissociabilidade entre teoria/prática. Implica concebê-lo como “atividade ao mesmo tempo teórica e prática, reflexiva e ativa”, (KUENZER, 1988: 27).

De forma mais incisiva (KUENZER, 1988: 118) opina que

*Ciência e trabalho, estabelecendo novas formas de relação, passam a exigir um intelectual de novo tipo; não mais o homem culto, o político, mas o dirigente, síntese entre o político e o especialista. Homem capaz de atuar praticamente, trabalhar tecnicamente e ao mesmo tempo trabalhar intelectualmente.*

FREITAS (1989) tem utilizado a denominação “Trabalho Pedagógico” para expressar a ação desenvolvida, no interior da escola, por docentes e discentes, voltada à aquisição do conhecimento sistematizado<sup>39</sup>. Ele propõe que “uma análise da organização do processo de trabalho pedagógico não pode prescindir de um exame da organização do processo de trabalho da escola como um todo e das relações que esta estabelece com a sociedade na qual está inserida”.

---

<sup>39</sup> Alertando que a prática determina o conhecimento mas não é em si mesma o conhecimento, Freitas (Op. cit.) recorre a Kopnin na seguinte citação: “não se pode incorporar incondicionalmente a prática ao conhecimento como degrau deste. A importância da prática no conhecimento seria apenas diminuída e o prático perderia a sua especificidade e a diferença radical que o distingue do teórico, caso se considerasse a prática apenas como degrau, como momento no movimento do conhecimento. É porque a prática é a base, o fim e o critério de veracidade do conhecimento, que ela não é conhecimento mas determina a atividade radicalmente diversa dele. Por isso seria errôneo inserir a prática no conhecimento, sobretudo no

A crítica feita á Escola capitalista desvelou o seu carácter reprodutivista das relações e desigualdades sociais. Sendo assim, migra, também, para a Instituição escolar, a Divisão Social do Trabalho, concretizada não só mediante as relações que se dão em seu interior, mas também na separação que aí se faz entre teoria e prática. Assim, há os que os pensam os currículos, programas, avaliação, etc., e há os que executam o que, em instância superior, foi determinado. Na verdade, é fora da escola que tal divisão se origina. Entretanto, é possível organizar a Escola de forma a modificar estas relações? FREITAS (1992a) defende que “a principal garantia de mudança das relações de trabalho no interior da escola, será dada pela criação de formas democráticas de gestão escolar que devolvam a escola a seus atores principais: alunos e professores”.

Na reflexão sobre os pressupostos teóricos da relação entre Educação e Trabalho e o trabalho pedagógico que busque incorporar à ação educativa o trabalho, como eixo articulador central, poderemos considerar alguns critérios, como norteadores do projeto pedagógico. Vejamos alguns que nos são indicados por KUENZER (Op. cit.: p. 38):

- *a adequação à realidade concreta na qual vive o aluno, que deverá ser capaz de compreendê-la e transformá-la; em síntese, seriam privilegiados os conteúdos revestidos de atualidade, que, resguardado o carácter de totalidade das unidades selecionadas, compõe os diversos campos do conhecimento, considerados indispensáveis para que o aluno possa compreender e participar da vida social e produtiva, marcada pelo avanço científico e tecnológico e pelos imperativos de democratização econômica e política; ou seja, a escola deve tomar a prática social como ponto de partida e critério de adequação;*
- *a consideração da concepção de mundo, das formas de aprender, dos interesses e necessidades da maioria da população, particularmente no que diz respeito ao exercício do trabalho e da cidadania, propondo conteúdos e formas metodológicas que permitam ao aluno usufruir de seus direitos e participar ativamente da vida política e dos benefícios gerados pela produção;*
- *a proposição de formas de organização flexíveis e adequadas às características do aluno concreto, seja ele criança ou adulto, estudante ou trabalhador.*

---

*pensamento. O marxismo não julga a prática um momento subordinado, um degrau do conhecimento e não a incorpora ao conhecimento, mas à teoria do conhecimento” (p. 171).*

## 4. A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É nossa intenção desenvolvermos algumas reflexões sobre a formação do professor. O esforço em articularmos as idéias expostas na presente reflexão toma, como pressuposto, todo trabalho de elaboração reflexiva até o momento empreendido. Desejando delinear, preliminarmente, um “perfil” que exteriorize o ideal de professor que está em nossa mente, tomamos de empréstimo as palavras do professor Paulo FREIRE (1997: 115-1167)

*Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fatura. Sou professor a favor da esperança que anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mais não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.*

Não iremos enveredar pelo discurso muito divulgado de que a Escola é um aparelho ideológico para a reprodução e disseminação das idéias das classes dominantes. Não ignoramos que fatores externos são primordiais, na teorização da prática educativa desenvolvida na Escola, desde que não a estandardize dentro do plano causal que tanto denuncia. Não obstante, basta-nos, no momento, pensar a Escola como um concreto onde se dão diferenciadas práticas sociais<sup>40</sup> que interiorizam atitudes, formas de conduta e aceitação das relações sociais imperantes. Este é o palco sobre o qual o professor

---

<sup>40</sup> Wolcott (1975: 111) lembra que a questão da educação deve ser analisada sempre dentro de um contexto mais amplo. “Ele vê o professor tanto quanto o aluno, como uma pessoa, que é também um filho ou filha, talvez um irmão, possivelmente um colega, ou pai, pessoa que desempenha uma multiplicidade de papéis, pessoa que está ao mesmo tempo aprendendo e transmitindo um conjunto de valores”.

desenvolve o seu trabalho pedagógico. Vejamos, então, algumas características deste ambiente.

Segundo ENGUITA (1989), a obsessão pela manutenção da ordem é uma das características importantes, se não a mais, que as escolas têm em comum.

*a ordem pode ser defendida por razões técnicas, tal como a impossibilidade de que a voz do professor chegue a todos se alguns falam ou o fazem em voz alta. A maioria dos professores, para não dizer a totalidade, pensam que é a condição imprescindível de uma instrução eficaz. Diante de qualquer turma de alunos é uma obsessão permanente, e diante de alguns, os "grupos difíceis", pode chegar a converter-se no único objetivo. Muitos professores têm a primeira notícia disso quando, ao incorporar-se a uma escola, o diretor adverte-os que não importa tanto o que ensinem a seus alunos quanto que saibam mantê-los em ordem. Com raras exceções, os demais acabam por aprender a mesma coisa pelo caminho<sup>41</sup>.*

Vinculada à questão da ordem está a da competência "técnica" do professor para impor a **autoridade** e a submissão à mesma. Confundem autoridade com autoritarismo, reduzem os estudantes a meros executores de tarefas, previamente, determinadas, como se a autoridade fosse instrumento para estabelecer a submissão, e, portanto, da negação do outro enquanto ser de possibilidades. Dessa forma, parece oportuno manter os jovens num estado de dependência crônica: eles não pensam, não sabem, não querem. Eles apenas "aprendem" e obedecem. Tal postura está oposta à livre criatividade e ao exercício da criticidade inerentes ao ser humano.

Outra marca do trabalho escolar, no que tange ao universo de suas relações, é a **impessoalidade**. Parece que não existem, em algumas situações, pessoas concretas. As características individuais e as necessidades pessoais são remetidas ao coletivo "alunado" (para alguns, "clientela") e aos parâmetros que delineiam o perfil deste "alunado". O aluno transforma-se em número de matrícula, grau de escolaridade, cor de fardamento, etc..., o que se pede é sua adequação<sup>42</sup> ao retrato coletivo, traçado, ou, na categoria em que foram

---

<sup>41</sup> Enguita. Op. cit. P. 163.

<sup>42</sup> Mais uma vez recorremos a Enguita (p. 168) no longo trecho que merece citação: "Esta aprendizagem é propiciada através da desconsideração na escola das características adscritas que fazem de cada componente um indivíduo único na família. Nesta dificilmente se podem encontrar pessoas do mesmo gênero e idade, de forma que as específicas combinações destas duas características configuram identidades únicas em torno das quais giram as atitudes e expectativas dos demais com relação àqueles aos quais correspondem: o bebê, a menina pequena, o adolescente homem, a mãe adulta, o avô ancião, etc. Na escola, em troca, tais características, ou são ostensivamente - ou pretensamente - ignoradas, como ocorre com o

incluídos; “deverá aceitar ser tratado como exercendo um papel mais ou menos preciso: aluno, aluno da terceira série, aluno de geografia da terceira série, aluno repetente de geografia da terceira série, etc.” (ENQUITA, op. cit.: 168).

FREIRE (1981: 67-80), falando de um modelo de educação, classificado por ele como "Educação Bancária", enxerga algumas posturas inerentes ao trabalho desenvolvido pelo professor:

- *educador é o que educa; os educandos, os que são educados;*
- *educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;*
- *educador é o que pensa; os educandos, os pensados;*
- *educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;*
- *educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;*
- *educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;*
- *educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;*
- *educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;*
- *educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que põe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes, devem adaptar-se às determinações daquele;*
- *o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.*

Seguindo os passos do pensamento freiriano, poderíamos caracterizar, ainda, tal docente como sendo:

- o senhor e dono absoluto da verdade;
- aquele que tem a posse do saber cristalizado e repassado de geração-a-geração sem nenhuma possibilidade de questionamento, crítica ou intervenção por parte do seu alunado que, para ele, é clientela passiva e vazia, "tabula rasa";
- o professor que se enquadra perfeitamente no modelo da escola tradicionalista e naquele da "competência" moderna que credita à competência o acúmulo maior possível de conteúdos acabados. Para ele, a

---

*gênero, ou desaparecem como diferenciadores dentro dos coletivos, para limitar-se a diferenciar os coletivos entre si, como ocorre com a idade - e, nas escolas mistas, também com o gênero. Assim, os alunos vêem-se*

ciência continua sendo objetiva e neutra e o "saber", um patrimônio a ser perpetuado;

- é o famoso professor das fichinhas amareladas, do "quem manda aqui sou eu", ou, ainda, do "você sabe com quem está falando?";
- um professor preocupado com a ordem, a disciplina, cujos resultados de seu trabalho são traduzidos em termos de "notas";
- seu trabalho é concebido como apolítico, por isso compreende que é suficiente transmitir conteúdos e impor disciplina para formar bem seu alunado.

As relações que se desenvolvem, no interior da escola, são, naturalmente, móveis, como todas as demais. Professores e alunos estão envolvidos, em relações complexas, na sala de aula e que envolvem relações sociais, políticas, e, também, epistemológicas do próprio saber que está lá, porque o professor é sempre professor de alguma coisa. Contudo, o espaço micro da "aula" indica que toda produção, que dela deriva, é produto coletivo, a produção do saber, na sala de aula, resulta do trabalho do professor e do aluno. Entretanto, essa relação de reciprocidade é negada, pela atuação arbitrária do professor, sobre a personalidade do aluno. Senão vejamos:

### **• O ALUNO**

*está submetido a um poder alheio por boa parte de sua vida*

*deve obediência à autoridade do professor*

*e cumprimento rigoroso de suas determinações*

*está vinculado à sua visão de mundo*

*e quase sempre obrigado a aderir a ela, etc.*

Quadro 1

---

*designados e confinados a grupos homogêneos que se constituem em categorias definidoras de acordo com as quais são tratados e se esperam que ajam.*

## **• O PROFESSOR**

*determina o objeto do trabalho escolar do aluno*

*e decide sobre o seu processo de trabalho*

*determina os instrumentos e critérios da avaliação*

*tem a palavra final quanto ao "aproveitamento"*

*e "progressos" do estudante, etc.*

Quadro 2

Neste horizonte, propusemo-nos a pensar a prática pedagógica do professor. Aqui, se coloca uma questão fundamental que a todos deve preocupar: por que me tornei um professor? Que sentimento me mobilizou a falar deste lugar? Naturalmente, ligada a esta questão, tantas outras poderão se formular. Por exemplo: o que significa para mim "ensinar" e até que ponto estou também eu comprometido em "aprender"? Uma tentativa de construir respostas para as questões que se colocam, vislumbra, no próprio conteúdo delas, uma outra possibilidade de pensar o docente diferente daquela restrita a uma educação bancária.

Poderemos traçar o seguinte perfil deste professor:

- supera o desgastado conceito da sala de aula como o espaço, onde se pronunciam conteúdos programáticos;
- o seu compromisso com o ensinar é grande, à medida em que é grande, também, seu compromisso com o aprender;
- mais que ensinar as cento e tantas páginas do livro de sua Disciplina, interessa percorrer, com o estudante, um caminho que o leve a produzir seu próprio conhecimento sobre determinado assunto;
- é interativo e respeita o limite de cada um sem conformar-se com o nivelamento por baixo, mas, buscando liderar um processo onde cada um produza seu próprio conhecimento dentro dos condicionamentos e das limitações presentes ao mesmo;

- está comprometido com a Educação e busca criar laços de amizade, respeito e corresponsabilidade com os estudantes que são amados e valorizados como pessoas.

Entretanto, seria ingenuidade de nossa parte se levássemos a crer que o professor é isto ou aquilo, dependendo, unicamente, de sua opção individual. Sem dúvida nenhuma, suas opções políticas, ideológicas, e por que não dizer, sua história de vida, estarão presentes, de forma preponderante, em sua prática pedagógica. Mas, o professor não é um anjo, não é um extra-terrestre, é uma pessoa concreta, com todos os limites e condicionamentos, presentes a qualquer outra pessoa. Portanto, passível daquela consciência ingênua que credita, para o além, a redenção das adversidades pessoais e sociais; ou, ainda, daquela que, apesar de conseguir fazer a leitura dos mecanismos de dominação e manutenção do sistema, não se apercebe responsável, ou capaz, de intervir para a transformação da injustiça estrutural. Contudo, o professor é um trabalhador que, pelo exercício profissional de seu ofício, realiza um trabalho de amplas dimensões sociais.

As considerações tecidas, até o momento, levam a questionarmos se, realmente, a escola tem se constituído em um espaço de formação para seu corpo docente, e, antes, quais as suas possibilidades para materializar-se como uma comunidade em formação. Sabemos que todos estamos, em recíproco processo de formação. Parece razoável que o professor/professora possa conceber seu espaço de trabalho, como um lugar de sua formação.

## **5. PENSANDO A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

Freqüentemente, temos encontrado colegas, ex-alunos, exercendo o magistério em escolas da Rede Pública ou do segmento não estatal. Estes, e, também, numerosa quantidade de docentes dos quais fomos professor em Cursos de Pós-graduação – Especialização em Metodologia do Ensino Superior – no interior do Estado de Pernambuco, apresentaram-nos, e, com grande ênfase, muitos dos questionamentos que nos

propusemos trabalhar, neste momento de nossa reflexão. Na sua grande maioria, são pessoas simples, preocupadas em entenderem melhor seu trabalho; e, o mais importante, sempre acreditando no que faz.

Às vezes, a análise que se faz do trabalho desenvolvido pela Escola constitui-se num verdadeiro “jogo do empurra” que busca a todo custo encontrar culpados para qualquer coisa que aconteça dentro dela. Tal procedimento se demonstra parcial, uma vez que, pode incorrer numa leitura tendenciosa, visto que perde a dimensão da totalidade. Não obstante nossa ponderação, devemos declarar, como óbvia, a certeza de que a escola não está sozinha nos ares e que, dentro dela, nada acontece, gratuitamente.

Cabe-nos - mesmo entendendo que a responsabilidade pelo descaso em que se encontra a educação e os vários problemas pelos quais passa o sistema educacional não podem ser creditados ao professor, ou ao aluno, ou à família deste, nem simplesmente afirmar: “é deste ou daquele governante” - perceber que há todo um sistema educacional, acoplado a um sistema maior, uma política social, econômica, implantada no país, com gerentes visíveis. A Escola deve ser interpretada, neste contexto, como também, desde as relações sociais internas e externas, por ela vivenciadas.

Vários são os antigos alunos que revelam sua preocupação com a necessidade de continuarem a formação recebida durante os anos de Universidade. As principais “queixas” são: após ter cursado a Faculdade, confessam seu desencanto para com o “amontoado de teorias” apreendidas na mesma: “as teorias não têm nada a ver com a prática”; relatam não saberem o que fazer com o que aprenderam e não saberem lidar com as demandas sempre mais provocativas da sala de aula. “Se pelo menos, o curso tivesse encarado os problemas que eu trazia do chão da escola quando universitária e trabalhadora...”, confidenciou-nos uma jovem professora. Entretanto, falando em formação de professores, estamos diante de uma problemática em que não há receitas, não há fórmulas mágicas; mas, imprescindíveis se tornam, decisão, vontade política e trabalho em conjunto.

Um ex-aluno deixou entrever a insatisfação para com a formação acadêmica recebida perguntando: “Não poderia ter sido diferente?”. Parece que sim. Mas, diferente como? Diferente por ser diferente? Todos nós temos sempre a sensação de que o fato ocorrido no momento passado poderia ter sido diferente. E poderia! O problema é que tudo

que fazemos pressupõe escolhas, não acontecem ao acaso. Ou fomos nós mesmos que escolhemos a motivação do nosso agir ou outros o fizeram por nós.

Pensar a formação dos professores implica, entre outras coisas, discutir o lugar da Escola na sociedade atual e seus compromissos como uma agência “muito qualificada” do sistema. Parece necessário termos clareza de qual é o seu Projeto histórico; isto é, qual é a visão de mundo, homem e mulher, sociedade que preside e permeia toda prática instalada: aonde queremos chegar? Que tipo de homem e mulher pretendemos contribuir para formar, mediante nosso trabalho pedagógico? Leituras existem que não conseguem extrapolar as poucas paredes da escola para procederem a uma análise mais profunda. Não obstante é necessário termos em conta que, fundamentalmente, somos pessoas cuja contribuição social é influir na formação de homens e mulheres que atuarão na sociedade como profissionais. É importante saber o para quê: Formar quem? Formar para quê?

Parece que um dos caminhos de possibilidade que nos favorece pensar uma Escola melhor e mais comprometida com a formação cidadã<sup>43</sup> de seus alunos é este da formação de seus professores. Porém, formar professores implica, em primeiro lugar, formar cidadãos críticos e comprometidos com a cidadania e a justiça.

Não é de hoje, no Brasil, que a questão da formação tem sido objeto de estudos e debates.

O final da década de 70 é muito importante, para nós, porque marca o início da reorganização da sociedade civil brasileira, após longos quinze anos de governo militar. Nessa conjuntura, vários são os educadores que denunciam a falência do ensino e da organização escolar. No calor de todos os movimentos sociais, podemos constatar um fortalecimento das associações de classe, com a emergência de novas personagens na cena política, sem contar que a própria sociedade, e, também, os professores, redescobrem a responsabilidade social da profissão de educador.

O Movimento Nacional pela formação do educador tem sua origem, no final da década de 70. Porém, articula-se, mais enfaticamente, em 1980, com a instalação, durante a

---

<sup>43</sup> Vale ressaltar que não confiamos ingenuamente que a educação abrirá para nós as portas de uma sociedade transformada em seus fundamentos. Desde muito temos expressado nossa convicção de que a educação não é uma panacéia, o remédio para todos os nossos males. Com FREIRE (1995: p. 74) concordamos que “*não dá para dizer que a educação crie a cidadania de quem quer que seja. Mas sem a educação é difícil construir a cidadania. A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica, decidida de todos nós em relação à coisa*”

I Conferência Brasileira de Educação, do Comitê Nacional Pró-formação do Educador. No ano de 1983, este Comitê passa a organizar-se como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, para, a partir de 1990, tornar-se Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

A ANFOPE assumiu a liderança do movimento pela Formação dos Profissionais da Educação. Tratando da Formação de Professores, ela coloca indicadores para a formação docente :

*... novas formas de relação teoria/prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica em novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articular teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o **trabalho** como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social. (1997: 4)*

A formação do professor se institucionaliza no Brasil, nos anos 60, em cursos específicos universitários, no afã de substituir médicos, engenheiros, advogados e professores improvisados. Os professores recém-formados, então, projetam libertar dos manuais e enciclopédias, vindas de além mar, e reclamam programas e materiais adequados às necessidades nacionais. Foi um momento de adaptação e elaboração de currículos novos, em atenção ao nosso contexto cultural. Em 62, a LDB determinou que o professor de nível médio recebesse a formação em Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Conforme a Lei 5.692 de 1971, “a formação de professores e especialistas para o ensino de primeiro e segundo graus será feita em níveis que se elevem, progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, área de estudo e às fases de desenvolvimento do educando”. Aqui há uma pretensa flexibilidade que, na

---

*pública. Isso é difícilíssimo, mas é possível. A educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania”.*

verdade, não ocorreu. De fato, o professor torna-se, progressivamente, um “tarefeiro” de qualificação duvidosa e remuneração decadente.

Os anos 80 são de tentativa de articulação mais efetiva dos movimentos sociais; porém, caracterizados por uma grande confusão nas políticas governamentais. Mesmo quando se apregoava que a prioridade era para o social, parece que muito pouco ou quase nada era feito para sinalizar a efetiva vontade política do governo, no sentido de dar à educação a prioridade que anunciava ter, e aos educadores, a formação, condições de trabalho e reconhecimento social.

Nos anos 90, estão em curso, em diversos países do mundo, também, no Brasil, reformas educacionais para adequarem seus sistemas de ensino às políticas de ajuste econômico, requeridas para sua inserção no mundo globalizado. O que se percebe é que a política governamental parece seguir a orientação internacional de formar o cidadão produtivo, melhorar os índices de produtividade do sistema educacional (evasão, repetência), criando-se classes de aceleração, aulas de recuperação, redefinição da forma de promoção escolar em ciclos. Institucionalizam-se as avaliações de ensino da Escola, através do desempenho dos alunos em provas nacionais, introduz-se PCN e avaliação de cursos.

A questão da formação tem se tornado por demais controvertida. Quer seja pelas declarações, aqui e acolá, feitas pelo Ministro da Educação apontando, para uma “formação aligeirada” de professores para se atender à demanda do sistema, quer seja pelas múltiplas e diferentes interpretações que se têm feito da LDB, no capítulo 10, que concerne aos profissionais da Educação. Vejamos alguns dos aspectos constantes na referida legislação.

O artigo 61 fala que os fundamentos da formação serão: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. No artigo seguinte, exige a formação superior para a docência na educação básica e de, no mínimo, “Escola Normal” para a educação infantil e quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Apresenta-se, como alternativa à formação de profissionais da educação, os Institutos Superiores de Educação<sup>44</sup>. SAVIANI (1997: 219) alerta que estes Institutos:

---

<sup>44</sup> Sobre este assunto a ANFOPE (1998:31), no Documento Final do seu IX Encontro Nacional, assim se posicionou: “A possibilidade de continuidade da formação de professores a nível médio, a criação dos Institutos Superiores de Educação, a Resolução 02/97 do CNE, aliada às propostas de criação de centros universitários e “outras modalidades de ensino superior” são medidas que, no mínimo, geram mais problemas ao projeto de melhoria da formação dos profissionais da educação e desconsideram a caminhada

*...não podem ser concebidos como um mecanismo paralelo à Universidade e como uma alternativa que teria vindo resolver problemas para cuja solução a Universidade se mostrou incapaz. Ao contrário, tais Institutos deverão ser criados, senão no interior das próprias Universidades, como organismos a ela fortemente articulados de modo a se beneficiar dos quadros qualificados que se encontram disponíveis em seu interior.*

Entretanto, AGUIAR (1997: 169), enxerga, que caminha-se “em direção à segmentação das instituições em “centros de excelência” e “colegiões do terceiro grau”. Ela assinala que

*“Resta saber qual será o destino da formação dos profissionais da educação caso se efetive uma proliferação de institutos autônomos, que constituirão estruturas paralelas às universidades e passíveis de servir como instâncias privilegiadas de privatização e submissão à lógica do mercado”*

A lei apresenta outras exigências, como aquela que sinaliza para a “validade” de uma aligeirada formação pedagógica para profissionais provenientes de áreas diferentes do conhecimento, que estejam e/ou desejem trabalhar como profissionais da Educação e a determinação de 300 horas mínimas de prática de ensino na formação docente. O artigo 67 diz que a valorização dos profissionais da Educação será promovida pelos Sistemas de Ensino que garantirão, sobretudo nos estatutos e planos de carreira do magistério público:

- ✓ *ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;*
- ✓ *aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;*
- ✓ *piso salarial profissional;*
- ✓ *progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;*
- ✓ *condições adequadas de trabalho.*

Um último dispositivo indica que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”.

Antes de mais nada, é necessário reconhecer os limites dos atuais Cursos de Licenciatura e Formação Pedagógica. Esse olhar crítico e inquiridor sobre a realidade é, até

---

*feita por diferentes entidades associativas de educadores e por Universidades brasileiras na busca da definição da política global de formação dos profissionais da educação”.*

mesmo, condição para que se encontrem novos formatos, experimentem-se novas alternativas, atente-se para as reais necessidades advindas da labuta cotidiana no mundo escolar. Não obstante, devemos lembrar que nosso projeto é o da formação de professores, considerando que esta passa, necessariamente, pela formação para o trabalho pedagógico. Não advogamos o fim das Licenciaturas: defendemos a urgência de dar-lhes novos significados. Parece que o discurso em voga defende que: se a coisa vai mal então o remédio é acabar com ela. Antes devemos indagar: por que não vai tão bem quanto a gente desejaria? O que está por trás do estado atual? Sobretudo, saber que o jeito que a coisa tem não é casual.

Doravante, apresentaremos alguns elementos importantes a serem considerados na formação inicial e continuada dos docentes. Compreendemos que o tema não fica esgotado com as reflexões a serem feitas a seguir. Contudo, o intento é o de ir delineando um caminho para a análise posterior.

### 5.1. - Quem é o/a professor/professora?

A formação de professores se coloca dentro do processo de formação do ser humano que visa a expressar-se, socialmente, neste ou naquele papel específico. Contribuir com sua formação, portanto, pressupõe uma abertura que considera, como fundamental, a formação da pessoa e do cidadão. O professor/professora é uma pessoa concreta (homem/mulher, pai/mãe, filho/filha, irmão/irmã, etc) que, enquanto profissional, realiza uma das várias dimensões do seu ser. É aquele que professa (**anuncia**), pelo exercício concreto de um trabalho (**serviço**), crença nas possibilidades de construção do ser humano e na transformação da sociedade (**trabalho**). Aqui nos referimos a **professar** no sentido de anunciar, e ao anúncio, como plataforma de construção.

Não podemos desprezar esta dimensão da formação pessoal e da formação profissional, como um aspecto que se integra a um projeto ainda maior. Somos da convicção de que, se concebermos o mundo e a pessoa humana como móvel, tudo o mais é móvel e está em construção. Muitas reflexões apontam para o homem, como um animal de

relações - e de crises. Relações que não se excluem e têm, na pessoa humana, o seu ponto de convergência. Político, religioso, social, lúdico, racional, individual, etc., o ser humano é tudo isto, mas, não é nada disto, isoladamente. E, embora mantenha uma relação consigo mesmo, é no limiar do encontro com o outro que constrói sua identidade.

O ser humano, é verdade, é uma animal multifacetado, porém, único e irrepetível. Sua riqueza, como se nos configura, precisamente, é a possibilidade de expressar-se para o mundo e para os outros, como um diferente, com os elementos que lhe são peculiares à personalidade, à história de vida, à sua realidade material e existencial, perseguindo construir sua unidade.

Nós não temos medo de afirmarmos a primazia da pessoa humana, em qualquer processo educativo, seja ele formal ou não. É a pessoa e seu crescimento, como gente, que nos interessa, primeiramente. Neste sentido, precisamos formar o professor, na pessoa humana em movimento, do homem e da mulher, em seu contexto objetivo de vida, em sua inconclusão, no processo de sua curiosidade e espanto, sem o qual “não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer” (FREIRE, 1995: 76).

A pessoa humana não está presa a um conceito acabado. Ela é sempre reinventada, pelas sucessivas gerações da raça humana. Não há uma palavra derradeira capaz de dizer: “pronto, aqui está a fórmula mágica para cristalizar o homem e a mulher”. Não somos frutas que se cristalizam. Somos nós e nossas circunstâncias. Somos seres que se exteriorizam no e pelo trabalho. Tornarmo-nos humanos é um projeto dinâmico e perene.

Se é verdade que a curiosidade está no início do processo de construção de significados do ser humano, em sua relação com o mundo de sua existência, é porque ela resulta do espanto. Diz PLATÃO que “do que o filósofo mais sofre é do espanto, pois não há outro início para a filosofia senão o espanto...” (Teeteto 155d). Para o filósofo, o pensamento emerge de incidentes da experiência viva e a eles permanece ligado, já que são os únicos marcos por onde pode obter orientação”. Quer dizer, as articulações entre o pensamento e o universo das experiências concretas, vivenciadas pelo ser humano é um caminho para que se desenvolva a reflexão.

São diversos, hoje, os programas de formação inicial e continuada, desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior. É mister considerar, como privilegiada, a possibilidade da formação de pessoas para o trabalho educacional.

Cada aluno deve ser convidado a tornar-se estudante, e o estudante, um leitor da vida, de sua realidade, de suas vicissitudes. Assim, cada um será mobilizado pela própria dinâmica existencial e pelas provocações da realidade, na qual encontrará motivação para desenvolver, em atenção a estes apelos, muitas das faculdades de exteriorização do ser inerentes a ele. A prática poderá, então, encher-se de idealismo, porque não está atrelada a uma lógica que visa, primeiramente, ao produto, mas, à contribuição para formar uma pessoa em sua concretude e totalidade. Pessoas por inteiro! Estas poderão interferir, significativamente na vida dos jovens estudantes, porque não serão, somente, "pronunciadores de aulas", porém, pensadores abertos, sensíveis e comprometidos com sua prática e sua teoria.

### 5.2 – A formação inicial e continuada

As Universidades estão envolvidas, também, com a formação inicial e continuada de docentes. Pensamos que é esse o "locus" por excelência para que tal formação ocorra. Entretanto, os Cursos de Licenciaturas demandam ser repensados, considerando todo o debate e as possibilidades efetivas das alternativas, apresentadas pelos pedagogos, metodólogos, docentes e pesquisadores do tema. Contudo, o empenho em buscar a melhor qualidade destes Cursos implica, para nós, no reconhecimento da centralidade da pessoa, o que aponta para a busca de uma relação professor/aluno, caracterizada pelo diálogo honesto, num ambiente de saudável participação e encontro pessoal, que proporcione, a ambos realizarem a síntese possível entre as variadas dimensões de seu próprio ser.

Para nós, formar professores/professoras é vital, faz parte, mesmo, da missão das Comunidades Universitárias. Esta é uma maneira, dentre outras, que têm nossas Instituições para cumprirem seu papel social, oferecendo, à juventude do povo, e, à sociedade em geral,

agentes de transformação, críticos e criativos que lhes possibilitem o acesso aos bens da cultura e à participação cidadã na construção do mundo melhor.

FREIRE (1997: 24) defende que ensinar pressupõe aprender, defende que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. O aprendizado docente e a construção de específicos saberes profissionais passam por toda sua trajetória de vida. Não é, por acaso, que nos tornamos professor/professora; e muito menos, que nos direcionamos a este ou àquele campo do conhecimento. A formação inicial oferece instrumentos e deve preparar-nos o caminho, abrindo horizontes, para o exercício pertinente à docência. Mas, é no trabalho pedagógico desenvolvido no chão da escola que, efetivamente, configuramos nosso jeito peculiar de ser e atuar, conferindo-nos uma identidade, em permanente mutação (MATOS, 1998a: 303).

Por formação inicial, entendemos,

*a preparação profissional construída pela agência formadora. É aquela formação que irá habilitar o profissional para seu ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional o domínio do trabalho pedagógico. Entendem-se como agência formadoras – em nível médio as Escolas Normais e em nível superior as Instituições de Ensino Superior que forneçam Cursos de Graduação Plena. (ANFOPE, 1998: 33).*

Na atual conjuntura, os Cursos de Formação de Professores vivem uma situação particularmente, difícil. Critica-se a qualidade da maioria destes Cursos, alega-se que não há demanda para eles, porque não há mercado, fala-se dos salários baixos, como se estes fossem obras de um acaso.

É necessário e urgente repensar a formação inicial de professores(as), em cursos de licenciaturas, neste país. Porém, não com propostas absurdas que somente ajudam a denegrir, ainda mais, a nós docentes e tendem a eliminar as licenciaturas, oferecendo uma formação duvidosa que, certamente, poderá aligeirar, mas, jamais oferecer aos novos professores uma adequada formação pedagógica (MATOS, 1998b: 57-72).

No Documento, “Descrição da situação da área, padrões de qualidade e roteiro de avaliação para fins de autorização de projetos de Cursos de Graduação em Filosofia” a CEEFILO<sup>45</sup>, afirma que

*Deverão merecer especial atenção as condições sob as quais o licenciado em Filosofia será formado, não se tratando de apenas “agregar” disciplinas ditas “pedagógicas” a um currículo mínimo de disciplinas ditas “específicas”, mas sim de produzir um processo de formação integrada, que prepare o licenciando para o exercício de suas tarefas didáticas na escola.*

A formação inicial deve ser vista como uma etapa necessária, no processo de formação dos docentes. Portanto, não pode realizar-se de qualquer jeito e em qualquer lugar. É um momento de plantação, de proposição, de anúncio

Cabe, neste momento, uma discussão, preliminar, sobre formação continuada. Interessa pensar a formação continuada de professores/professoras que atuam no dia-a-dia da Escola.

A formação continuada constitui uma necessidade intrínseca para os profissionais da Educação e não deverá ser considerado como momentos de atualização. Integra-se a um processo permanente de desenvolvimento profissional e considera a problematização decorrente do exercício das atividades docentes. Deverá apoiar-se na reflexão sobre o fazer escolar e assim possibilitar a auto-avaliação, e a construção contínua de sua profissionalização.

A formação continuada, do ponto de vista da ANFOPE (1998: 40)

*trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.*

A ANFOPE (1998: 41-42) entende que a formação continuada deve:

---

<sup>45</sup> Trata-se da Comissão de Especialistas de Ensino de Filosofia, da SESU/MEC.

- *constituir direito de todos os profissionais da educação e dever das agências contratantes que deverão criar condições para sua operacionalização;*
- *ser associada ao exercício profissional do magistério, uma vez que atualiza, aprofunda e complementa conhecimentos profissionais;*
- *fundamentar o profissional da educação para contribuir com o desenvolvimento do projeto político pedagógico da instituição em que atua;*
- *respeitar a área do conhecimento do trabalho do professor;*
- *resguardar o direito ao aperfeiçoamento permanente, inclusive nos níveis de pós-graduação;*
- *ser um processo de interface com o profissional em serviço, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos;*
- *valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente;*
- *assumir o caráter de especialização ao aprofundar conhecimentos, buscando desenvolver competências para a pesquisa no campo de conhecimento do profissional da educação;*
- *considerar a dimensão pessoal, enquanto crescimento profissional, a dimensão institucional, das agências formadoras e das agências contratantes, articulada com organismos que favoreçam o desenvolvimento político e a dimensão sócio-econômica, enquanto inserida em uma sociedade em contínuo movimento de transformação;*
- *desenvolver uma política de permanência do profissional na instituição em que ele atua;*
- *fornecer elementos para a avaliação, reformulação e criação de cursos de formação de profissionais da educação;*
- *resguardar o direito do profissional da educação e do trabalhador da educação, de intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive através de suas organizações sindicais.*

### **5.3. A relação teoria/prática**

Não desejamos enveredar, pelas trilhas de um discurso, que venha a ficar, na mais estéril ilustração, afastando-nos, intencionalmente, da realidade. Assumimos uma atitude filosófica, e nosso intento é filosofar, desde as vivências que temos experimentado, no percurso de nossa vida escolar. Queremos poder contribuir, assim, com a construção de uma teoria pedagógica que “sacuda” a escola, provocando-a, para superar o marasmo e o mimetismo que a aprisiona.

O conceito de teoria, o tomamos, como “uma forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa um certo lugar no movimento do conhecimento”, ou, mais ainda,

como uma atividade que “deve compreender não somente a descrição de certo conjunto de fatos, mas também sua explicação, o descobrimento das leis a que eles estão subordinados”, nos termos de **KOPPIN** (1978: 237-238). Para este autor

*Inserem-se na teoria várias teses que expressam relações de lei (...) essas teses estão unificadas por um princípio geral, que reflete a lei fundamental de um dado objeto (ou conjunto de fenômenos). (...) É esse princípio que desempenha a função sintetizante fundamental na teoria, que relaciona num todo único todas as teses que a integram, descrevem e explicam. (idem)*

Segundo a referência de **VASQUEZ** (1968: 206:207)

*“A teoria em si [ ... ] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, por seus atos efetivos e reais, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.*

**ESCOBAR** (1997: 7) explica que

*A amplitude e o caráter de uma teoria são dados pelo grau de fundamentabilidade do seu princípio determinante, o qual é representado, naquelas de maior importância, pela tese cuja veracidade já foi autenticamente estabelecida.*

Para nós, a prática se refere, diretamente, à atividade própria do ser humano, crítico e criativo, produtor de mundos e de sentidos. **CHEPTULIN** (1982) indica que é a prática que coloca, em evidência, as formas universais do ser, as propriedades e relações universais das coisas e as materializa, nos meios de trabalho criados e nas formas de atividades.

Das várias conversações que mantivemos, durante o processo de levantamento de dados, ainda que fora de nossa pesquisa “formal”, em torno da questão da própria formação, com estudantes de Filosofia, em fase de conclusão de seu Curso de Licenciatura,

e/ou iniciando-se no Magistério, escutamos, com insistência, o velho ditado de que “a teoria na prática é outra”. Quanto a esta questão FREITAS (1992a: 15) se pronunciou assim

*se uma teoria tem consistência, na prática ela não é outra, senão ela mesma, já que se originou da mesma prática à qual retorna agora. No entanto, esta questão não é assim tão simples, pois esta prática está entrecortada por interesses conflitantes de seus atores – interesses que compõem projetos políticos antagônicos. São estes projetos que terminam influenciando a escolha das idéias e das teorias que convêm e rejeitando – até mesmo independentemente da qualidade – outras. Isto faz com que muita idéias, na prática, não convenham a determinados interesses e, por isso, não sejam implementadas por determinadas circunstâncias criadas para defender tais interesses.*

Importa tornar transparente, no processo de formação inicial, que, no exercício próximo ou presente da docência, o estudante precisa apoderar-se das teorias apreendidas e reprocessá-las, segundo as necessidades do seu contexto de trabalho e suas perspectivas de vida. Não se trata mais de construir teoria sobre teoria e ficar no blablablá. Os livros, as grandes teorias, as Escolas de Pensamento cumprem uma função específica, dentro da sua formação. Mas não são tudo, nem definem, “a priori”, o modo de atuar como docente. É necessário atentar para a realidade que é muito mais rica e complexa e rever, à luz de suas provocações<sup>46</sup>, todo esse volume de saber sistematizado o qual, por sua vez, origina novos estímulos frente a essa realidade, sempre dinâmica.

Um achado, conquistado nos últimos tempos, por alguns intelectuais que têm pensado a Educação, é que não basta uma formação, meramente, tecnicista<sup>47</sup>: esta não consegue dar conta do universo multifacetado do cotidiano escolar, nem da velocidade com que hoje o conhecimento é produzido.

---

<sup>46</sup> MARQUES (1999:41) chama a atenção para a dinâmica adquirida pela sociedade contemporânea, dizendo que ela acelera o processo de defasagem da formação profissional escolar, acadêmica; visto que esta não consegue acompanhar a velocidade com que o conhecimento é produzido. Afirmando que “a escola brasileira revela sua incapacidade de responder aos desafios mínimos impostos pela sociedade”, propõe a necessidade de que se descubram novas formas de aprender e ensinar. Nossa posição é de que cada vez mais devemos estar atentos às provocações do cotidiano para reavaliar constantemente nossa prática e nossas teorias. Entendo, que para além de mais que uma “curiosidade” peculiar à natureza humana, hoje é mister apossar-nos o quanto possível de novos instrumentais de abordagem para a leitura sistemática e a sistematização de conhecimentos novos.

<sup>47</sup> Ver Geraldi/ Messias e Guerra. Refletindo com Zeichener: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In Geraldi/Fiorentini/Perreira, Corinta/Dario/Elisabete (orgs.). Cartografias do Trabalho Docente – professor(a)-pesquisador(a). Campinas/SP: Mercado de Letras – ALB. 1998. Pp. 237 a 276.

Também, é preciso ter em conta, que não é o simples fato de concluirmos uma graduação que nos torna um professor/professora. Tal identidade vai sendo construída, progressiva e dialeticamente, mediada pelo exercício da docência. Desta forma, pensamos, não existe o professor “a priori”, - pronto -, nos moldes desses “pacotes pedagógicos” tão divulgados em tempos de “Qualidade Total”. Vamos nos tornando professor, mediados pelo trabalho pedagógico que desenvolvo no chão da escola.

Segundo a formulação de SAVIANI (1991: 21)

*o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que estes se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.*

A relação teoria/prática deve, então, ser encarada, como um princípio do qual não dá para abrir mão. Problematizar a prática, alterar a teoria. Buscar, na prática, parâmetros, para “testar”, a teoria e, na teoria, o suporte para a leitura da prática. Modificar a prática em função dos achados de sua teorização. Enfim, colocar-se num processo de escuta e aprendizado permanentes. Não é só! Teoria e prática são elementos catalizadores do trabalho pedagógico desenvolvido na Escola, na sala de aula, no currículo em ação. A teoria, propriamente dita, resulta deste trabalho de leitura, expressa mediante específicas linguagens, da realidade que experimentamos.<sup>48</sup>

O estudante não é uma tábula rasa que vamos encher de “conteúdos abstratos”. Como nós, ele é rico da própria experiência de vida; traz marcas, aspirações, entendimentos. Alguns, inclusive, aportam uma experiência profissional. Será um aprendizado tornar este trabalho um eixo articulador do currículo.

---

<sup>48</sup> Como aponta Schimied-Kowarzik (apud FREITAS 1995: p.87): “A relação entre teoria e prática é a mais fundamental da pedagogia. Precisamente por isso, ela aparece em todos os seus campos, ainda que de maneira específica: na prática da educação, sob as formas da elaboração teórica das experiências práticas, para determinar os procedimentos subsequentes do educador; na pesquisa da ciência da educação, nas dificuldades peculiares que surgem numa pesquisa que pretende elucidar a práxis para poder orientar a prática dos agentes; na formação dos professores, na estratégia do encadeamento de ambas – prática e pesquisa – enquanto compreensão teórica da prática e condução da prática à práxis através da teoria (1983, p. 10)”.

#### 5.4. A Relação professor/aluno

A vida cotidiana, na sua totalidade, é construída na partilha com outros. Não apenas no ambiente escolar, diuturnamente estamos em constante contato com outros homens, na comunicação e na interrogação. Mesmo quando estamos sozinhos, na biblioteca, ou realizando tarefas individuais, por exemplo, os outros estão de algum modo “presentes”. Mas a presença maciça do outro acontece, na situação face a face (RABUSKE, 1981: 142). Nestas relações, face a face, muitas coisas podem acontecer, inclusive a apreensão da subjetividade, exteriorizada, do outro mediada pelo o máximo de sinais e expressões. Ocorre que, aí, a subjetividade do eu torna-se outro, porque objetivada para o mundo além de sua interioridade. Essa apreensão, de realidades ontológicas e existenciais diferentes, propicia, não somente, o encontro de “eus” diferenciados, pelas características peculiares a cada um, mas, ainda, o encontro consigo mesmo. Pois, defendemos que é mediados pelo universo das nossas relação que nós nos percebemos com um.

Nos Manuscritos de 1844, MARX afirma

*É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos tornam-se capazes do gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.) em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. (MARX, s.d. 172)*

E mais adiante

*A objetivação da essência humana, tanto no aspecto teórico como no aspecto prático, é, pois necessária, tanto para tornar humano o sentido do homem, como para criar o sentido humano correspondente à riqueza plena da essência humana e material (Idem).*

Porém, em geral, a apreensão do outro se dá pela mediação de esquemas tipificadores; assim, a interação é padronizada: ele é “colega” de aula, é minha “professora” disto ou daquilo, é “ex-aluno” etc.

Algumas questões podem provocar, num primeiro momento, nossa reflexão em torno desta relação face a face, cujos papéis são instalados, sob os cognomes professor, aluno

*O que é o aluno para mim? Objeto que observo e sobre o qual derrubo “meu saber” ou um sujeito com o qual compartilho experiências? Alguém a quem não concedo o direito de se expressar, o direito de autoria? Ou, quem sabe, apenas reconheço sua voz quando ela é um espelho da minha? Aceito seu discurso apenas quando reproduz o meu? O que acontece em minha sala de aula? Ela é um espaço para monólogos ou lugar onde muitas vozes diferentes se inter cruzam? Que tipo de interações aí transcorrem? Falo para um aluno abstrato ou ele existe para mim marcado pelo tempo e espaço em que vive? Conheço o seu contexto, os seus valores culturais? O conteúdo das disciplinas tem a ver com esse meio cultural, com a vida dos alunos? Minha sala de aula é um espaço de vida ou apenas um espaço assepticamente pedagógico?<sup>49</sup>*

Contudo, não nos ocuparemos da empresa de encontrarmos repostas, para as indagações acima. O propósito é delimitarmos um ponto de partida para refletirmos sobre a imprescindível relação professor/aluno, no processo de Organização do Trabalho Pedagógico<sup>50</sup> e em seu desenvolvimento.

O tipo de relacionamento que se estabelece, entre professores e alunos, pode, tanto favorecer um ambiente, saudável e propício, para o trabalho pedagógico, quanto inviabilizá-lo. Na verdade, o cotidiano do trabalho docente é palco de um trabalho invisível, em que, nem sempre, estão postas as condições mínimas necessárias, para uma convivência, favorável ao crescimento dos seus atores<sup>51</sup>, e, às vezes, até, camuflam situações adversas. COSTA e RODRIGUES (1999: 23) escrevem que este palco está

<sup>49</sup> FREITAS, Maria Teresa de Assunção: 1996.

<sup>50</sup> COSTA e RODRIGUES (1999:23) registram uma série de notícias veiculadas pela mídia impressa que descrevem situações constrangedoras nesta relação. Por exemplo: “Professor obriga aluno a vestir saia no Rio de Janeiro”(Folha de São Paulo, 6/6/97), “Unidos na bagunça: alunos indisciplinados e mal-educados atormentam os professores das escolas de classe média (...) Hoje, a maioria dos alunos não tem os princípios básicos de educação e disciplina. (...) Cheguei a ser chamado de palhaço por um aluno, diz um professor” (Veja, 29/05/96).

<sup>51</sup> Conferir NACARATO, VARANI e CARVALHO (1998: 73-104) na discussão muito atenciosa dos diversos aspectos que subjazem ao cotidiano da prática docente.

ocupado por professores, alguns dos quais, “desmotivados, cansados e mal-humorados”; e, por estudantes mal-orientados que “não sabem ao certo o que esperar e como se comportar na escola”. Entretanto, quem é o professor para o aluno? Quem é o aluno para o professor?

É óbvio que não dá para pensar a Escola sem o aluno. Ao contrário, a Escola existe para ele e é ele seu principal protagonista. Portanto, ele deve ocupar o lugar central, em todo processo de organização do trabalho pedagógico. Neste aspecto, na relação do professor com seu aluno, o primeiro deve estar comprometido com a autonomia do segundo. A busca de superação das dicotomias e conflitos, presentes à organização escolar deverá levar, em conta, que a articulação de um trabalho unificado terá, em última instância, a obrigação de voltar-se para os direitos dos alunos.

Entendemos que cabe, aos alunos, um lugar privilegiado, na construção do seu próprio conhecimento. Eles são sujeitos principais do processo pedagógico, vivenciado no interior da Escola. Logicamente que tal constatação não dispensa o papel do professor, neste processo, dentro de sua competência pedagógica e política, enquanto profissional da Educação. O professor é a pessoa concreta e visível com a qual o estudante se relaciona e com a qual faz a grande aventura do aprender a aprender. Neste contexto, parece desejável que o educador, também, se deixe educar pelo seu aluno.

Não existem dúvidas quanto à importância da boa convivência para uma ação pedagógica eficiente. Este clima de cordialidade e amizade desejável não significa licenciosidade ou cumplicidade, mas o exercício cidadão dos direitos e obrigações de cada um. Porém, antes mesmo de encararmos a situação do ponto de vista dos limites institucionais, é importante compreendemo-lo, em consonância com o aporte antropológico, elaborado alhures.

Necessário recolocarmos, brevemente, a questão em termos das concepções fundantes que presidem nossa investigação. O professor e o estudante são, antes de qualquer coisa, **pessoas**. Esta relação de intersubjetividade, baseada em papéis, socialmente, delimitados, será tanto mais saudável quanto mais se respeitem um ao outro, em sua individualidade e em suas potencialidades.

Um postulado, subjacente a estas considerações, é o de que o aluno é o outro do professor e vice-versa. Ora, se um é o outro do outro – e outro para o outro, significa que uma relação educativa deve estar calcada, no respeito às peculiaridades de cada um.

Afirmar a alteridade não implica, necessariamente, em defender uma postura individualista ou uma prática pedagógica espontaneista e/ou voluntarista em que o exercício da autoridade é, timidamente, materializado.

Aprendermos o outro como “outro de si” induz ao entendimento de que, a autoridade conferida pela função é somente um serviço mediador, que não será abdicado pelo bom relacionamento, nem arvorarmo-nos a uma postura autoritária. Segundo **MORAIS** (1996:26), “a mais racional das autoridades, a do contrato; nasce de um encontro de partes que se respeitam e se ergue e se sustenta sobre o consentimento.” Sendo assim, da mesma forma que não há lugar para autoritarismo, não o existe, igualmente, para democratismos. **DEMO** (1986: 120) julga “fora de propósito a paridade de posições, simplesmente porque não reflete a estrutura institucional”.

**KLEIN** (1999:132-138) defende a participação dos estudantes, como elemento integrante do projeto educativo. Considerando-a fundamental, defende a necessidade de que os estudantes tomem “parte na produção, na elaboração e no enriquecimento do projeto educativo”. Aliás, temos defendido tanto quanto possível a idéia do Planejamento Participativo, por valorizarmos seu caráter, extraordinariamente, formativo para toda a comunidade educativa.

Devemos observar que a participação, organizada, da comunidade educativa é, antes, um forte instrumento de formação, que lhe permite manter uma atitude, socialmente, valiosa, para além das burocratizadas relações escolar. **FREITAS** (1991b) aduz que essa participação na condução da sala de aula e da escola, de forma democrática, proporciona a vivência de formas democráticas de trabalho, decisivamente marcantes para sua formação.

Foi-se o tempo em que, no contexto de uma concepção formalista da Ciência, o professor era um mero repassador de conhecimentos, sistematizados pelos cientistas, “pesquisadores da academia”, e, o estudante, aquele que lia, depois, aquilo que o professor tinha a possibilidade de conhecer antes. A propósito, concebemos ser mais adequado falarmos em “estudante” ao invés de “aluno”. A primeira expressão soa mais ativa que a outra. Em lugar de “assistidor” de aulas, estudioso que constrói, descobre e refaz conhecimentos.

O exercício da docência, nos parece, é muito mais exigente. Precisamos nos manter antenados, com um mundo em que a comunicação real e virtual tornou-se uma realidade

para muitos, globalizando a velha aldeia. Os estudantes estão conosco para aprenderem e, também, para nos ensinarem. Não é fácil, porém, possível, aprendermos com seus questionamentos, suas experiências de vida, suas dúvidas, suas buscas, embrenharmo-nos no seu universo lingüístico. Há uma grande generosidade inerente à juventude: eles estarão abertos para nós, à medida que nós estejamos abertos para eles. Quem é professor, não o é, somente, de alguma coisa, mas, de alguém. E, na nossa concepção, com alguém.

Em sentido específico, o estudante é, também, formador do seu professor/professora. Então, esta relação deve ser de cordialidade e partilha. Daqui emana a autoridade do docente, como um serviço a liderança de um processo em que ambos estão aprendendo e ensinando. Quanto mais honesta for a relação, mais enriquecedora será para ambas as partes.

FREIRE (1997), defendeu “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros”. Como nós, os educandos são seres inconclusos e em formação. O que implica uma prática docente marcada pelo respeito recíproco, pois, reafirmamos, dentro da Comunidade Educativa, todos estamos, embora em níveis diferentes, envolvidos num processo formativo comum.

**5.5. O processo planejar/avaliar**  
**emergindo de mecanismos participativos**  
**no interior da escola e atentos**  
**à totalidade do trabalho pedagógico.**

Ninguém escapa da avaliação e de suas conseqüências. Ela está para nossa vida como o ar que respiramos e o sol que nos ilumina. Cotidianamente, somos avaliados e levados a fazer avaliações. Ainda na Maternidade, tecem juízos sobre nós, os que nos visitam: somos “bonitinhos”, “a cara da mamãe” ou do “papai”. Não tarda e começam a formularem para nós conceitos como bem/mal, certo/errado; outros querem nos ensinar a sermos “crianças boazinhas”. No plano geral da existência, tudo é avaliável: o “belo” dia de sol, as manhãs “tristonhas” do inverno, os bens móveis e imóveis e, até mesmo, a gente.

Existam, até, pessoas cuja ocupação é avaliar. Assim, nos referimos à procura de um avaliador, quando se trata de vendermos ou alienarmos um bem; ou, buscamos as ponderações de um conselheiro, quando desejamos tomar uma decisão importante. São realidades de diferentes nuances e concepções, nas quais, direta ou indiretamente, estamos envolvidos em situação de avaliação. Curioso é que, quaisquer que sejam elas, têm alguma incidência sobre nossa vida.

Se a nossa vida é, assim, perpassada pela avaliação, na vida da Escola não é diferente. Entretanto, como aqui, a avaliação opera-se num ambiente muito restrito, se comparado à complexidade da nossa vida, em sociedade: ela e seus efeitos incidem, mais claramente, sobre nós.

Carece desde já reafirmarmos nossa convicção de que a Escola não é, ou não deve ser, um hiato na vida dos que a compõem. A Escola está inserida numa Sociedade concreta e seu interior reflete as relações e realidades da ordenação desta mesma sociedade. Assim, alunos, funcionários e professores/professoras não são meros personagens de um capítulo à parte, na novela da vida. Mas, pessoas por inteiro que vivenciam parte de sua vida, expressando, mais claramente, sua condição de aluno, professor/professora, funcionário. Vale aqui tudo quanto afirmamos acerca da relação professor/estudante. Contudo, esse mesmo ser professor/professora, funcionário e estudante se acompanham, no inteiro de sua vida pessoal.

**FREITAS (1995)** propõe que

*Como parte do processo de reflexão crítica é importante que os professores e alunos discriminem que seus juízos estão orientados por valores e que estes valores têm uma ótica de classe, concepções de homem, sociedade e educação.*

Significa que nossos juízos estão permeados por valores que são apreendidos, formulados e reformulados, ao longo de todo processo de construção de nosso humano ser. Desta forma, uma nota, no exercício escolar, não é “apenas uma nota”, como também a escolha dos instrumentos que utilizamos para avaliarmos a aprendizagem não se faz ao acaso.

Para **FREITAS (1991)**, não se pode conceber a avaliação, unicamente, como a aplicação de testes. Diferentemente, ela só pode ser entendida, se considerada sua relação

com as outras ações, que acontecem no interior da escola e da sala de aula, à luz de uma teoria que revele a essência da totalidade social, na qual está inserida. A avaliação e os momentos avaliativos são ocasiões para que se desvelem as relações de poder, no espaço institucional da escola.

LUCKESI (1994) nos diz que a avaliação é

*um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade tendo em vista uma tomada de decisão (p. 33). Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação deverá ser diagnóstica, ou seja, deverá ser instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem percorridos (p. 43).*

É de fundamental importância salientarmos que o processo de avaliação escolar não deverá acontecer fora do processo de construção do próprio ser. Ora, tal processo não é linear. Não se prende a conceitos, nem se deixa guiar por dogmas que tendem a cristalizar as pessoas, em seu processo de crescimento. Dentro desta lógica, não há espaço para o formalismo conceitual que faz derivar, de uma nota, as condições intelectuais e profissionais de um/uma estudante. Tal perspectiva parece incoerente, até mesmo, para com a nova compreensão do conhecimento, tido como dialético, mutável e, profundamente, vinculado ao ser humano, em sua relação com a realidade igualmente móvel.

Outra referência é a de VASCONCELOS (1998) para quem a avaliação é

*um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisões sobre as atividades didáticas seguintes.*

É importante esclarecermos que, quando falamos em avaliação, não nos referimos somente, àquela realizada, pelo professor em sala de aula. Nem mesmo enveredamos, sem mais, no discurso, tão em voga, da avaliação institucional externa, como sinalizadora única da “qualidade”. Repentinamente, há uma enorme quantidade de adjetivações que pretendem expressar a natureza das avaliações que ocorrem, na escola ou fora dela. FREITAS (1995), após defender que “é o processo de produção do conhecimento da escola como um todo que deve ser avaliado”(p. 134), assinala que “o problema de fundo diz respeito a como o

juízo que o professor faz do aluno afeta suas práticas em sala de aula e sua interação com esse aluno”(p. 261).

Segundo ENGUITA (1989), a avaliação tem, por efeito, hierarquizar os estudantes, estimular a competição, distribuir, desigualmente, as oportunidades escolares e sociais e promover, ou não, de um nível para outro.

Necessário seria, ao nosso ver, concebermos a avaliação, desde múltiplas perspectivas e referências, integrando-a ao processo formativo de toda a comunidade educativa. Sendo assim, alunos, professores, dirigentes, pais, funcionários, a comunidade em geral, estaria, continuamente, em processo de avaliação, porque, permanentemente, em processo de formação. Por mais difícil que seja desvincular a avaliação das categorias “prêmio” – “castigo”, o desejável seria avaliar os “resultados finais” dos esforços, objetivados na direção da própria formação de todos e cada um.

Até mesmo, as avaliações executadas, considerando metas quantificáveis, teriam a considerar serem elas mesmas uma etapa, importante, porém, somente uma, de um processo mais amplo, sintonizado a um objetivo materializado, nas respectivas metas, porém, não esgotado nelas.

Freqüentemente, temos nos deparado com pessoas que, pesquisando de maneira mais profunda a questão da avaliação escolar, investe contra a lógica perversa inerente à sua prática. Pesquisas há que denunciam a exclusão e discriminação constatadas, no espaço da Escola, justificadas por uma dada prática avaliativa. Alunos são afastados ou desmotivados do estudo e da Escola, por conta de baixos resultados nos exercícios escolares; em contrapartida, professores protestam contra políticas públicas que estimulam “aprovar todos”, como forma de registrar êxito do sistema educacional. O fato é que evasão e repetência são realidades permeadas por vários fatores, entre estes, a avaliação.

Os instrumentos de avaliação não deveriam ser absolutizados, no interior da escola. Toda vez que tal ocorre, o professor torna-se algoz. Ele é aquele que “aplica” ou “supervisiona” a prova. É, ainda, seu máximo juiz, em cujo tribunal não cabe recurso. Curiosamente, daí emana sua fama de “bom” ou “mau” professor. Não pode “facilitar” nem atribuir “notas boas”, em demasia porque, então, será considerado “bonzinho” e, neste caso, não conseguirá “impor respeito”. Porém, todos sabemos que esta não é a única lógica possível. Parece oportuno, ao professor, tomar a concepção da avaliação e elaboração de

seus respectivos instrumentos, como um momento importante de seu próprio desenvolvimento profissional.

É oportuno elucidarmos que a presente reflexão tem como propósito, somente, “levantarmos” a problemática, fazendo uma referência direta ao trabalho pedagógico, desenvolvido no chão da escola. Sendo assim, desejamos refletir sobre a avaliação, enquanto processo formativo, no interior da Instituição escolar.

Como mediação para ajudar a compor uma linha coerente de pensamento, faremos uma digressão, explanando, ligeiramente, sobre considerações de ordem fenomênica, advindas de colegas de magistério.

### 5.5.1.- A Teoria na prática é outra

Parece que não é muito difícil encontrarmos dentro da escola docentes e estudantes, com este tipo de pensamento. Por um lado, um discurso contestador, inovador e progressista da avaliação e da própria compreensão do trabalho pedagógico; por outro, uma prática, totalmente, diversa e, até, contraditória. Quem sabe se uma reflexão sobre este tipo de comportamento e suas motivações não nos ajudaria a analisar a nossa própria prática. Estamos sendo coerentes com as propostas que apresentamos a nossos alunos? Os vários instrumentos que utilizamos de avaliação contemplam o todo do trabalho que desenvolvemos? As cobranças que fazemos são proporcionais ao serviço que prestamos?

Envolvido numa situação de constante contradição, desmotivados, os estudantes vivem a experiência do estudo, não como uma gostosa aventura, a aventura de mergulhar nas próprias raízes, apreendendo-as e sentido-se comprometidos com seu próprio destino, mas como uma obrigação. Estudar passa a ser um dever, uma obrigação enfadonha, fatigante, um mal que “embora necessário”, aborrece. E ao final do período letivo: “Ufa! Desta eu estou livre...”

Valeria perguntar se Direção e professores/professoras trabalham, articulados, por um projeto pedagógico que lhes aponte o horizonte de sua caminhada. Entretanto, questionar e responsabilizar este ou aquele, parece uma atitude fácil. Tais questionamentos mereceriam ser elaborados, considerando o amplo contexto social e político e a história

peçoal de vida de cada um. Poderíamos ponderar que um número significativo de reprovações e/ou uma prática autoritária e incoerente da avaliação não acontecem ao acaso. Queremos dizer, com isso, que uma análise crítica da prática docente, no que tange à avaliação, não deveria tratar, apenas do “perfil” antidemocrático e autoritário do professor/professora e que a confusa desarticulação entre teoria e prática não resulta, unicamente, de sua deficiente formação pedagógica.

Finalmente, parece caber, ainda, uma última questão: quem avalia o quê? Ordinariamente, fala-se em avaliação do rendimento escolar. O que é rendimento escolar? Quais os critérios para defini-lo? Parece que eleger instrumentos e parâmetros de avaliação são necessários, porém, carece ter clareza do que se deseja avaliar.

#### 5.5.2. - “Os dez mais”

Outra faceta terrível de determinadas posturas, decorrentes do trabalho de avaliação, é a forma de como se tratam seus resultados. Avaliar deveria ser mediação, plataforma de lançamento para reformulação de propósitos ou construção de novos ideais. Devia acontecer, acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento e encarar-se como instrumento facilitador do mesmo. Ao contrário, pode operar como inibidor e marcar as pessoas, por longo tempo de sua vida.

Colégios existem que lançam mão do “recurso pedagógico” de expor, publicamente, a relação dos estudantes que melhores “notas” conseguiram ao longo de determinado período letivo. Encontramos alunos indignados com esta prática. Outra estudante nos contou que seu treinador de esportes vibrava cada vez que o nome dela figurava na relação dos “dez mais”. “É bom para que todos saibam que entre os que praticam esportes, também, há quem estude”, dizia.

Contudo, na escola há também os “dez menos”. Implicitamente, mas há. Quem são os que, sempre, estão sentados nas últimas fileiras? Quem são os que sempre atuam como platéia? Quais os que permanecem no anonimato, mesmo após longos anos na escola? Cresceram lá e não são conhecidos. Ao contrário: quais os estudantes, sempre, solicitados para irem ao quadro negro? Os escolhidos para as apresentações nas festividades escolares?

Estes são alunos que fazem o orgulho da escola e do professor. Aqueles, são rotulados como “alunos fracos”, “alunos problema”.

Oportuna a menção daquela cena do filme “*Mister Holland, adorável professor*”. Dois professores confabulavam:

- *“Já fiz o possível, mas ele não aprende nada...”*
- *Aprende.*
- *Não tem ritmo.*
- *Tente.*
- *Não adianta, não tem ouvido...*
- *Insista...*
- *Não adianta, eu desisto...*
- *Então você não sabe ensinar, não é bom professor”*

A transcrição do diálogo é livre, pensamos, porém, que a mensagem está assegurada. O que fazemos com os “alunos fracos”? Decerto, eles não vieram à escola para serem reprovados... Entretanto, damos-nos o direito de ajuizarmos sua incapacidade de aprender. Quem nos reprovará? Será que somos capazes de realizar, com êxito, obtendo “notas excelentes”, todos os exames aos quais os submetemos?

### 5.5.3. - “Na vida dez, na escola zero”<sup>52</sup>

Avaliação não é para punir, para desautorizar, para constranger quem quer que seja. A avaliação deve ser encarada como um instrumento sinalizador da vontade de melhorar, sempre mais. Ela deveria possibilitar crescimento, porque aponta limites da ação e provoca a descoberta de novos posicionamentos. Não vamos mistificar a avaliação. Seja aquela que procede o professor sobre seu aluno ou vice-versa. Seja aquela que ocorre com outros agentes envolvidos, direta ou indiretamente, no trabalho pedagógico. Não é preciso ter medo da avaliação; sim, procurar compreendê-la e descobrir a melhor maneira de aproveitá-la, para a formação de toda a comunidade educativa.

---

<sup>52</sup> Este é o título do livro de Analúcia Dias Schliemann, Devid Willian Carraher e Terezinha Nunes Carraher. Neste, eles apresentam o surpreendente resultado de suas pesquisas com estudantes capazes de resolver rapidamente contas de cabeça, mas que na escola têm baixo “rendimento escolar”.

Trazemos compassos e histórias diferentes. Como equacionar esta realidade no trabalho pedagógico? Será que a escola está preparada para lidar com o diferente e o oposto? Até que ponto, nós, professores e professoras, apostamos convicta e efetivamente que aquele estudante com dificuldades de aprendizagem, é capaz de superá-las? Nós mesmos, que avaliação fazemos do nosso processo de aprendermos a aprender desde a referência concreta do trabalho pedagógico que desenvolvemos? Perguntas em demasia. E as repostas? Estas precisam ser construídas, desde o fundamento da prática e da teoria que dêem conta dos problemas que dela emergem, numa relação perene em que uma é, constantemente, questionada pela outra.

Causa-nos espanto que seja possível, em determinada esfera do trabalho escolar, “aplicar” instrumentos avaliativos, desconhecendo, completamente, a realidade dos estudantes. Maior admiração causa, a primazia, muitas vezes, conferida, no espaço escolar, à busca de quantificar resultados. Não se considera o ritmo de cada um, sua história de vida, suas tendências, as possibilidades que se fazem sentir, com maior intensidade, em determinado momento. Utiliza-se a avaliação, para qualquer fim e sem prévio diagnóstico, por vezes, até, indicando a equivocada consciência de que o “diagnóstico” é a própria avaliação.

Refletimos, até o momento, sobre a avaliação, enquanto morte da paixão, ou seja da gostosa experiência de aprender. Do afã mobilizador que nos leva a buscar sempre mais, a querer aprender e superar nossos limites de entendimento. Dissemos que a avaliação pode figurar como “freio”, morte até. Uma verdadeira “paixão”, no sentido de sofrimento. Cremos, até, que poderíamos fazer uma “paixão do estudante”, e, por que não? Do professor, cuja “via crucis” será a própria prática da avaliação escolar.

Estamos, porém, convencidos de que, longe de ser instrumento de tortura ou mordação, a avaliação poderá tornar-se mediação poderosa, no processo de desenvolvimento do estudante e do professor/professora. Pensamos que as condições primeiras, para que tal ocorra, serão o Projeto Político-Pedagógico e o Planejamento Participativo.

Sem um Projeto Político-Pedagógico que delimite a intencionalidade da ação educativa e ofereça os horizontes para que a escola possa projetar seu futuro, faltará sempre a referência fundante de todo o trabalho e suas concepções basilares. Não cabe mais, hoje, contestar a antiga e pretensa neutralidade da Educação. Sabedores, não só que o ato

educativo é político, mas também que a educação escolar se rege por políticas públicas, pautadas por um Projeto Histórico, não podemos, ingenuamente, embarcar no jogo da improvisação, do mimetismo, do trabalho individualista, muitas vezes meritório, mas deslocado da totalidade mesma do conhecimento em seu devir.

O Projeto Político-Pedagógico representará a decisão da Instituição, no conjunto, intencionalmente, articulado de sua Comunidade Educativa, em superar dicotomias, como teoria/prática, planejamento/avaliação, direção/professor/alunos/funcionários. Sua força maior está na possibilidade de integração, na definição conjunta de princípios e na teorização de linhas e ações. Sem isso, tornamo-nos “tarefeiros”, repetidores que executam ordens sem discutirmos concepções.

Somos do pensamento de que não há nenhuma possibilidade de pensar a avaliação como mediação de crescimento e libertação da Comunidade Educativa se aquela, por seu turno, não estiver inserida, num Projeto Pedagógico institucional, que se reflita, nos vários projetos e programas desenvolvidos, no interior da escola.

Se o Projeto Político-Pedagógico traça um horizonte, num universo temporal, que consolida uma cultura institucional, em termos de fundamentos, mesmos, do trabalho pedagógico, é no Planejamento Participativo que ele encontra as ferramentas de sua operacionalização.

Trata-se, novamente, de envolver as pessoas na reflexão crítica sobre o trabalho realizado e no planejamento do futuro. É o momento da integração e da participação dos verdadeiros atores da Escola, sua Comunidade Educativa, na definição e planejamento de ações prioritárias que viabilizem alcançar os objetivos almejados. Trata-se de construir e assegurar a autonomia de cada um de seus integrantes e um ambiente propício para um crescimento responsável e crítico. Avaliar, neste caso, é colocar-se em situação de abertura às provocações da realidade complexa, desde perspectivas, coletivamente, construídas no chão da escola.

Como seres inconclusos que somos, trazemos a marca da limitação, como um dado peculiar à nossa natureza. Nossa opção, pelo Planejamento Participativo, visa a assegurar a participação crítica e co-responsável de todos e cada um, na construção diuturna da escola e de seu projeto educativo. Sinaliza a opção política pelo diálogo, entre as diferentes pessoas e suas mais variadas convicções.

Decerto, esse intento requer abertura, sensibilidade, entendimento e a decisão de, sabendo o que queremos, dispormo-nos para fazermos a experiência do encontro, da descoberta, do conviver com o outro. Abrirmo-nos para esta busca, pressupõe discernimento, decisão e vontade. Parece, então, que devemos encontrar, na avaliação, uma aliada na busca de uma prática pedagógica crítica, coletiva, participativa, responsável e, conseqüentemente, libertadora.

A avaliação do trabalho que desenvolvemos, como pessoa e profissionais, não visa a inflar “egos”, cultuar vaidades, bajular quem quer que seja. Também, não se destina a julgar de forma mesquinha ou punir, com castigos ou privações. Ainda, não deve ser desculpa para prêmios e recompensas. É, ao contrário, um instrumento que, entre outros, contribui para traçar o estado do trabalho que desenvolvemos, em seus limites e êxitos, e ajudar a colocarmo-nos, no caminho, tomando decisões, ajustando passos, replanejando.

Nas Universidades, a avaliação deveria ser um hábito. Um processo contínuo. Uma cultura internalizada. Um instrumento a serviço do desenvolvimento de todos.

Destacamos, ainda, a avaliação que o professor faz do estudante e aquela que o discente deveria fazer do docente. Não existem, simplesmente, para aporem um nota ou conceito, mas para expressarem o compromisso com o crescimento do outro. Porém, é necessário que ambos saibam claramente que estão comprometidos entre si e que este compromisso é um ato de amor e doação, pelo crescimento recíproco. De um lado, o professor/professora, trazendo para os alunos sua experiência de vida, seu conhecimento sistematizado, suas pesquisas concluídas e em andamento; do outro, o estudante, que leva para a relação com este a riquezas de sua curiosidade, sua juventude, sua vida, permeada por ideais, sua natural abertura para abraçar o novo.

Portanto, não se trata, apenas, de avaliar, por avaliar, e, cair no modismo. É avaliar para refletir, para discutir, para cobrar, para buscar melhorar. Avaliar como processo de maturação pessoal e profissional.

### **5.6. Formar o pesquisador no professor**

Parece que é inerente ao docente, o interesse em compreender, sempre mais, a

prática. A capacidade de indagar não deve ser desprezada. Carecemos de professores e professoras reflexivos, críticos, criativos. Indubitavelmente, passa, por profissionais deste porte, a melhoria da qualidade do ensino.

Pensando a formação do professor pesquisador, **DICKEL** (1998: 33) reflete que a pesquisa, talvez, seja “a possibilidade de o professor tomar a si o direito pela direção de seu trabalho e, comprometendo-se com a busca de uma sociedade justa, torná-lo capaz de provocar em seus alunos a capacidade de inventar um mundo alternativo”.

Para **FREIRE** (1997), ensinar, mais que transmitir conteúdos, é criar a possibilidade de produção e construção de novos conhecimentos. Tal processo ocorre numa via de mão dupla, onde as pessoas, embora investidas de papéis e competências diferentes, estão reciprocamente formando-se. Assim “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Idem: 25). Nesse horizonte, o educador revisita, criticamente, sua prática e reforça, no educando, a capacidade da crítica, da curiosidade e da insubmissão. “A prática docente crítica, importante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” diz o autor. Escapando da tendência atual a adjetivar a formação docente, **FREIRE** (Idem: 32) discute a importância da pesquisa na formação, opinando que “o que precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”.

Somos pessoas concretas e, como tal, estamos em movimento. Aliás, tudo em nós é movimento. Também, os saberes, também, as profissões. Buscamos, hoje, encontrar uma resposta que atenda, com qualidade integral, às exigências do agora. Entretanto, todas respostas encontradas e ensaiadas são tentativas que carregam um caráter temporário e preliminar.

A Educação, que é constantemente desafiada, carece tornar-se desafiadora. Não que ela, sozinha, tenha a força de transformar a sociedade excludente; mas que, por ela, passam a mudança e a construção de uma sociedade nova. Preocupar-se, com a formação do docente, é, assim, mais que necessário. Ponderar a necessidade de promover experiências formativas, em clima de constante indagação crítica e de correspondente reflexão, parece pertinente. Falando sobre a reflexão, **FURTER** (1997) opina que

*...Além de me ajudar a ser objetivo e a Ter consciência de minhas responsabilidades, ela (a reflexão) permite uma constante revisão, levando*

*em conta a origem mais profunda e as conseqüências mais longínquas das minhas atividades. A reflexão é uma qualidade muito necessária ao pedagogo, sobretudo quando adota uma atitude de busca sempre mais rigorosa, de pesquisa e de avaliação, de aperfeiçoamento permanente.*

Como profissional competente e comprometido, o professor deve ultrapassar sua relação direta e imediata com o aluno e o processo de ensino aprendizagem, distinguindo a prática, como objeto de pensamento; captá-la, em estado teórico; tomá-la, como objeto de reflexão, como objeto de conhecimento, como atividade socialmente construída. Neste sentido, falamos em formar o pesquisador no professor, desde as inquietações emergentes, em seu trabalho pedagógico. Não se trata, evidentemente, de tomar a prática como algo absoluto, numa relação mecânica. Mas, retornar, sempre, dialogicamente, da prática à teoria e da teoria à prática.

À medida que os professores refletem, investigam e reelaboram suas idéias, suas concepções e seus valores, são susceptíveis de transformação, pois:

*O processo de construção de um ideário pedagógico, tanto individual como coletivo, é sempre dinâmico e dialético. De fato, se estamos permanentemente refletindo sobre nossa prática pedagógica, se discutimos e buscamos continuamente novas fontes teóricas e novas alternativas de ação em sala de aula,... então, é de se esperar que nosso ideário também esteja em permanente mutação. Embora, nesse processo de mutação, algumas concepções/crenças permaneçam inalteradas, no geral, o ideário pedagógico de uma pessoa ou grupo é sempre efêmero, pois representa apenas as idéias que foram dominantes num determinado momento histórico." (Fiorentini, 1995,p.29).*

Não obstante, refletir sobre a prática pedagógica, historicamente, produzida não se constitui numa tarefa fácil. Isso porque essa trajetória é marcada por lutas, desafios, utopias, por certezas e incertezas, por avanços e recuos.

Retomar a caminhada profissional, na Educação, resgatar a própria prática pedagógica, delimitando e delineando as ocorrências, as recorrências e as formas como elas se evidenciam, nesse processo, constituir-se-á como fundamento de saber, se contextualizada, em determinada história de vida particular, produzida, num espaço e num tempo, historicamente, condicionados. De acordo com FAZENDA (1991):

*A história atual de uma determinada prática só pode ser revelada em sua*

*complexidade quando investigada em sua origem de tempo e espaço - por isso a importância fundamental de que o pesquisador da prática investigue-a não só em sua ação imediata, tal como aparentemente se revela, mas se permita compreender as condicionantes históricas que a determinaram*

## **6. EXPLICITANDO FERRAMENTAS PARA OS PASSOS SEGUINTE**

Adiante nosso intento será apontar os caminhos, trilhados para a realização dessa pesquisa em Cursos de Licenciatura em Filosofia. Relatar, porém, é somente parte do processo. Para nós, parte importante e indeclinável, dado que toda pesquisa porta peculiaridades, inventa jeitos específicos de abordar seu objeto, às vezes reinventa o próprio objeto. Dessarte, importa tanto o processo de sua tecedura, quanto à apresentação e análise dos dados alcançados. Colocamo-nos no dever de dar conta das duas tarefas.

Entretanto, para não perdermos, ao longo do caminho, o propósito mobilizador desse trabalho, mister salientarmos a importância que atribuímos a esse capítulo, ora concluído, no conjunto do desenvolvimento daquele.

Concebemos a Educação e a Filosofia, como concretos que se articulam. A realidade educacional está preñe de problemas objetivos que pressupõem seu desenvolvimento e compreensão, em nosso caso, mediante as ferramentas organizadas, desde o trabalho específico com Filosofia, essas apreendidas como uma chave instrumentalizadora da leitura. A Filosofia, por seu turno, não é uma atividade no vazio. Pareceu-nos necessário estabelecermos, desde logo, nossa compreensão em torno dessas duas temáticas específicas, explicitando, ao nosso ver, problemáticas que lhes são inerentes, como forma de definirmos um marco referencial para as análises posteriores.

Sem embargo, dado que nossa opção foi pela eleição "a posteriori" de categorias organizativas do trabalho, sentimo-nos obrigados a elaborarmos, o mais possível, as chaves de leitura que nos acompanharão, ao longo do processo. Nesse horizonte, concebemos escrever o presente capítulo.

Circulamos em torno da questão da Formação Pedagógica do professor de Filosofia, visando a discutir, numa perspectiva mais ampla, a questão do Curso de

Licenciatura em Filosofia, suas concepções e organização no que concerne à específica tarefa de formar docentes para o trabalho pedagógico com Filosofia. Sendo assim, pareceu-nos imperativo a construção de uma "teia conceitual" para "fornar" o caminho da navegação. Obviamente, essa "teia conceitual", fundada nas leituras e estudos que realizamos, encontra-se perpassada pela nossa experiência concreta enquanto profissional da educação.

Devendo prosseguir com os passos seguintes, deixamos esclarecido o propósito motivador da elaboração desse capítulo. Destarte, as categorias que despontarão, vinculadas ao processo da pesquisa, encontram, desde aqui, os registros de nosso entendimento.

# INVESTIGANDO A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE FILOSOFIA

*“Pergunta: pode propriamente um filósofo, com boa consciência, comprometer-se a ter diariamente algo para ensinar? E a ensiná-la diante de qualquer um que queira ouvir? Ele não tem de se dar a aparência de saber mais do que sabe? Não tem de falar, diante de um auditório desconhecido, sobre coisas das quais somente com o amigo mais próximo poderia falar sem perigo? E, em geral: não se despoja de sua mais esplêndida liberdade, a de seguir seu gênio, quando este chama e para onde este chama? - por estar comprometido a pensar publicamente, em horas determinadas, sobre algo pré-determinado. E isto diante de jovens! Um tal pensar não está de antemão com que emasculado? E se ele sentisse um dia: hoje não consigo pensar nada, não me ocorre nada que preste - e apesar disso teria de se apresentar e parecer pensar!*

Friedrich Nietzsche (1874: § 8, 20)

## 1. COMEÇANDO A NOSSA DISCUSSÃO

Conforme assinalamos, no primeiro capítulo, o tema da formação pedagógica do professor de Filosofia aflorou da necessidade de analisar a própria prática docente, como professor participante da formação de professores, numa área específica do conhecimento, e de inserir-se, no processo mais amplo de discussão e busca de alternativas, no que tange à crucial questão da formação de professores. Assim, não, somente, declaramos que seu ponto de partida é a experiência concreta do investigador como professor e administrador na Universidade Católica de Pernambuco, como também, cuidamos em apresentá-la, precedida por uma “leitura” do contexto de globalização e neo-liberalismo cujos encantos não nos seduzem.. Este procedimento nos pareceu indeclinável, porque indica, desde logo, o “lugar” em que se fundam nossas raízes e desde o qual estamos falando.

Tal inspiração resulta respaldada, na convicção de que a prática, “além de representar um ponto de partida absolutamente próximo e familiar, permite perceber melhor o efeito inovador e direcionar melhor a teoria para a prática...” DEMO (1996: 17).

A decisão de incluirmos a Filosofia, neste debate, está associada à concepção de pessoa humana, alhures explicitada. Também, elucidamos algumas concepções, estruturantes do nosso pensar, como por exemplo, a leitura de mundo e sociedade, no contexto em que nos encontramos, e a convicção de que tais questões estão presentes no fazer e na teoria pedagógica.

Na Teoria Pedagógica e na Didática, encontramos – inclusive - discursos filosóficos. Estes se juntam a outras possibilidades do conhecimento humano, de naturezas diferenciadas, para corroborarem com a Pedagogia. Isto pressupõe que ela – a Pedagogia – expressa em suas diversas leituras – porta, em sua própria formulação discursiva – também - uma Filosofia adequada ao projeto de educação que advoga. Temos referendado, a cada passo, a convicção de que a Educação participa, intrinsecamente, do processo de construção da pessoa humana<sup>53</sup>, dentro dos contornos de um mundo delimitado pelo tempo e pelo espaço, com todas as suas implicações contextuais

---

<sup>53</sup> PELLEGRINELLI (1999:98) escreve: “Talvez, se pensássemos que o nosso compromisso é com a vida e que o educador é o guardião da totalidade do ser, pudéssemos repensar como guiar os alunos de um outro modo”.

**FREIRE** (1996) defende que: "Não pode existir uma teoria pedagógica que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há nesse sentido uma educação neutra". Neste sentido, "pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção de mundo são, também, elas, fatos políticos" (**GRAMSCI**, 1975)

Em sua análise sobre a situação do docente **WANDERLEY** (1992: 3) afirma que

*analisar os compromissos do docente do ensino superior requer, inicialmente, um exame da atual situação que determina muito do sentido do seu cotidiano e de suas práticas, ao mesmo tempo que permite indicar certos elementos a partir dos quais esse sujeito concreto constrói o seu mundo. Uma das finalidades do docente é a formação geral e específica dos alunos. Nesse particular, há que resgatar a idéia central que toda formação pretende, em última instância, preparar o indivíduo para a vida social.*

Nessa perspectiva, parece válido, conceber o processo educativo, como produtor de determinado tipo de homem e mulher. Neste cenário, deve-se reconhecer o lugar da agência escolar como uma instância de ação educativa cuja finalidade última será a apropriação e a produção do conhecimento e a mediação de uma prática social global.

Na linha da concepção que estamos articulando, recorreremos ao ensinamento de **PIMENTA** (1996:43)

*A Educação (objeto de conhecimento) é um objeto que se modifica parcialmente quando se tenta conhecer (Gomez, 1978), do mesmo modo que, à medida que é conhecida, induz alterações naquele que a conhece (Coelho e Silva, 1991). Pela investigação o homem transforma a educação, que, por sua vez, transforma o homem (e o processo de investigação). A educação é móvel (é prática social histórica), que se transforma pela ação dos homens em relação.*

Nesse sentido, são legítimas as indagações: que profissionais estamos formando, em nossas Instituições de Ensino? Que idéias de homem e mundo são veiculadas, na prática docente, através de conteúdos, métodos e relacionamentos? Para que, quem e por que pôr-se a "serviço" do trabalho na educação? No campo da educação, em especial, vale assinalar a importância da formação de professores que labutarão, em todos os níveis de

ensino e que, pelo exercício objetivo de seu trabalho docente, terão grandes possibilidades de influenciarem as pessoas.

Até este ponto, desenvolvemos nossa reflexão, objetivando assinalar a concepção de educação que move nossa curiosidade de pesquisador. Não obstante, como é objeto do nosso trabalho a formação pedagógica do professor de Filosofia, trataremos de registrar nossa compreensão no que tange à formação pedagógica, recorrendo aos especialistas, nos quais fundamos as breves reflexões que a seguir desenvolveremos.

No dizer de LIBÂNEO (1996: 116) pedagogia é

*Uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa, no geral e no particular. Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos-profissionais, ela busca a explicação de objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativas em instâncias da atividade educativa implicados no processo de transmissão/apropriação ativa de saberes e modos de ação.*

Escreve LUCKESI (1995: 21) que "a educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional". Segundo ele:

*Uma pedagogia inclui mais elementos que os puros pressupostos filosóficos da educação, tais como os processos socioculturais, a concepção psicológica do educando, a forma de organização do processo educacional, etc.; porém, esses elementos compõem uma Pedagogia à medida que estão aglutinados e articulados a partir de um pressuposto, de um direcionamento filosófico. A reflexão filosófica sobre a educação é que dá o tom à pedagogia, garantindo-lhe a compreensão dos valores que, hoje, direcionam a prática educacional e dos valores que deverão orientá-la para o futuro. Assim, não há como ter uma proposta pedagógica sem pressuposições (no sentido de fundamentos) e proposições filosóficas, desde que tudo o mais depende desse direcionamento. (op. cit.: 31).*

Neste sentido, parece oportuno recolocarmos, ainda que transitoriamente, a discussão em torno da **dimensão filosófica da Pedagogia**, como, também, especularmos a **dimensão pedagógica da Filosofia**. Empresa sobre a qual já nos debruçamos.

Damo-nos à liberdade de salientarmos nossa concordância, quanto à intrínseca relação entre Filosofia e Pedagogia, não obstante seja divergente, nossa perspectiva de

análise, daqueles que concebem a Pedagogia, como uma concepção filosófica da educação. Quanto a este aspecto, devemos enfatizar que, em nossa compreensão, as várias áreas do conhecimentos que dialogam, fazendo interfaces com a Pedagogia<sup>54</sup>, representam conhecimentos<sup>55</sup> específicos que devem permanecer como tais. Melhor dizendo, não são *pedagogia*, nem abarcam todas as suas possibilidades de práticas e leituras.

SAVLANI (1996: 25-33) aceita, como inquestionável, a existência de uma dimensão filosófica na Educação. Não obstante, propõe, que é concentrando a atenção, na Educação, que iremos encontrar as condições para esclarecimento do significado da Filosofia. Sem embargo, conforme dita esse autor, "a Filosofia não se exerce no vazio ... é uma atitude que se dirige a algo". Ocupando-nos com a problemática educacional concreta, conferiremos sentido à Filosofia. "Se ela ocultar a problemática educacional não estará contribuindo para preencher a sua própria função e como tal estará se traindo enquanto Filosofia", escreve.

Para FREITAS (1995:133) "a Pedagogia estuda o processo educacional em sua totalidade e em sua especificidade qualitativa". Tal concepção é diferente daquela que faz a Pedagogia derivar das outras ciências de fundamentação, como por exemplo, Filosofia, Psicologia, Sociologia, etc., pois é diferente o nível em que ela opera. A diferenciação de nível "está expresso na própria elaboração da teoria educacional em relação dialética com a prática educacional multifacetada" (op. cit.). Segundo esse autor, a Pedagogia

*Se define pela responsabilidade social que possui, sob os marcos de uma instituição social, cujo exercício se dá em contato direto com o usuário desta instituição – ou seja, a pedagogia é uma disciplina prática. Ela não se define por sua especificidade epistemológica...*

FREITAS entende, que a (Idem:134) "a ausência da especificidade epistemológica não implica em acefalia teórica". Buscando amparo para sua tese, em outros teóricos, ele demonstra a insistente relação entre prática e teoria, sempre presentes na Pedagogia. O

---

<sup>54</sup> Falamos mais diretamente da Sociologia, Economia, Psicologia e até da própria Filosofia

<sup>55</sup> Concordamos com FIORENTINI, SOUZA JUNIOR E MELO (1998: 312) quando diferenciam "saber" de "conhecimento" dizendo que aquele "*representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação*", e este "*aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia*".

autor expressa sua convicção de que a superposição de Disciplinas de fundamentação sobre a Pedagogia foi funesta para o desenvolvimento da mesma, pois, a rigor, esta deveria elaborar uma teoria educacional e pedagógica. Neste contexto, Freitas advoga a recuperação do pedagogo, como profissional, cuja atividade está marcada pela responsabilidade social e pelo projeto histórico que o guia.

**MAZZOTTI** (1996:14) sustenta que "a pedagogia pode ser constituída como uma ciência da prática educativa". O cerne de sua definição será "a reflexão sobre a prática educativa que se efetiva através e por meio das diversas ciências sociais e humanas, procurando delimitar o ser do ato educativo" (idem: 15).

Nossa concordância com **SAVIANI** e **FREITAS** determina desde onde queremos pensar a questão da formação pedagógica do professor de Filosofia. É no horizonte de suas propostas, que desejamos inscrever nossa pesquisa com o olhar voltado, especificamente, para a formação do professor de Filosofia. Encontram-se, sob esta ótica, as questões que não nos parecem menos polêmicas, dado que dizem respeito à natureza mesma dos próprios Cursos de Licenciatura em Filosofia: Para que, por que e para quem a Filosofia? Por que filosofar e o que significa filosofar no contexto da realidade brasileira?<sup>56</sup> São questões contingentes para a natureza desta pesquisa, e como tal não representam um compromisso do pesquisador, em tentar desvendá-la; porém, delineiam uma perspectiva de análise que, intencionalmente, estão presentes em nossas preocupações.

Não pretende ser tarefa desta Pesquisa, elaborar um discurso que reescreva ou aprofunde matizes, específicas da Filosofia. Nosso propósito é pensarmos, inicialmente, o Curso de Licenciatura em Filosofia, sua organização curricular, o trabalho pedagógico desenvolvido por seus docentes, o contexto e as implicações de uma pretensa produção do conhecimento filosófico, estimulada ou não nos respectivos Cursos e, sobretudo, a concepção de professor com que se trabalha. Consequentemente, assim o faremos por acreditarmos que "a exigência de uma práxis transformadora interpela o próprio filosofar" (**SEVERINO**, 1986) e que a especulação, em torno de uma determinada práxis educativa,

---

<sup>56</sup> **SEVERINO** (1975) adverte que "nossos cursos de graduação em Filosofia não conseguem formar o pensador, amadurecer a personalidade do pensador brasileiro capaz de abordar a nossa realidade, mediante um enfoque especificamente filosófico. Ocorre, então, um fenômeno estranho: os pensadores que, entre nós, realmente abordam a problemática situacional brasileira, com uma perspectiva filosófica, não são explicitamente filósofos: mas, fundamentalmente, cientistas da área das ciências humanas, tais como: sociólogos, juristas, economistas, teólogos, psicólogos e outros".

diz respeito, segundo nosso entendimento, ao legado mesmo da Filosofia, nos diferentes contextos e sociedades em que ela se foi construindo.

Indagar sobre a possibilidade do filosofar é uma necessidade emergente do propósito de fazer dialogar Filosofia e Educação. Temos dito, a cada passo de nossa reflexão, que a pergunta, sobre a formação pedagógica do professor de Filosofia, remete à questão da relação mesma entre Filosofia e Educação. Desejável seria construirmos uma crítica da razão educativa, especulando, rigorosamente, acerca dos problemas que a realidade educacional nos apresenta. Pretensão demasiada grande para este momento.

Não obstante, mesmo considerando ser intento, precípua deste trabalho, conferir um escopo, eminentemente, pedagógico à Investigação, visto que pesquisamos, acerca da “formação pedagógica”, impossível, parece, furtarmo-nos a refletir, mais demoradamente, sobre a presença da Filosofia entre nós. RODRIGO (1988: 13) constata que "algo mudou na maneira da Filosofia auto-interrogar-se... Ao zelo quanto à forma lógico-epistemológica do discurso veio juntar-se a indagação acerca da possibilidade do encontro da teoria filosófica com determinada realidade histórico-social".

A tarefa, proposta para o início deste capítulo, em parte, já está atendida, no capítulo anterior, quando tentamos articular interfaces entre a Educação e a Filosofia. Ocorre que, neste espaço, desejamos discutir, um pouco mais, sobre a temática para explicitarmos, o melhor possível, nossa compreensão, e, desde ela, tentarmos pensar a formação do professor.

Não podemos pensar em Filosofia, como coisa singular. Nem podemos pretender defini-la, antes de se dar ao trabalho de fazê-la, pois eis que a própria pergunta pelo que é a Filosofia é uma questão filosófica<sup>57</sup>. HUSSERL (1969) questiona "...qual o pensador para quem, na sua vida de filósofo, a filosofia deixou de ser um enigma?" Não tencionamos resolver tal enigma por pensarmos tratar-se de uma questão inesgotável. Pretendemos situar um conceito que nos proporcione pensarmos a especificidade da Filosofia, enquanto campo do conhecimento de formação de uma determinada categoria profissional - o professor de Filosofia. Vigora, entretanto, a convicção de que tal compreensão não é a

---

<sup>57</sup>O Conselheiro Newton Sucupira, relator do parecer nº 277/62, que trata da habilitação para Licenciatura em Cursos de Filosofia, observa que "*a Filosofia é a forma de saber onde cada pensador, quando é original, determina não unicamente o que quer responder, mas o que quer perguntar; perguntar não apenas pelo objeto particular que ele busca, mas o que há de perguntar para responder ao conceito da Filosofia*".

única, nem a mais verdadeira; é aquela, talvez, com a qual mais simpatizamos. Jaspers defende que "seja a filosofia o que for, está presente em nosso mundo e a ele necessariamente se refere". MERLEAU-PONTY (1953: 63) professa que "a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo".

VAZ (1978: 351) afirma

*"A filosofia é a resposta que uma sociedade traz à dupla exigência de refletir criticamente e de se explicar teoricamente quanto aos valores e representações que tornam inteligíveis ou pelo menos aceitáveis, para os indivíduos que nela vivem um modo de ser, isto é, um modo de viver e de morrer, de imaginar e de conhecer, de amar e de trabalhar, de mandar e de obedecer, etc., que constitui o legado da tradição, e que os indivíduos devem assumir e, de fato, já assumiram antes mesmo de poder responder por ele ou justificá-lo diante da própria razão"*

Fazer Filosofia, portanto, pressupõe abertura para o mundo. Significa estar em sintonia, com ele e perscrutá-lo, em seus motivos mais profundos. Sentir-se desafiado, provocado. Quer dizer ainda, construir um entendimento dos sentidos, das significações. Significa uma contemporaneidade extemporânea<sup>58</sup>. SAVIANI (1996) entende que a Filosofia é "uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta".

CARTOLANO (1985: 84), indica que, a Filosofia "é atividade teórica de reflexão e de crítica de problemas que são colocados pelas relações do homem com a natureza e com os outros homens. Nesse sentido, a atividade filosófica deve estar sempre em relação consciente com a prática social, ser instrumento teórico de seu conhecimento e de sua transformação". Esta, para nós, pensada no contexto histórico e social latinoamericano e inspirada na própria indiossincrasia cultural, raiz tanto da resistência, como da libertação (SCANNONE, 1993a).

---

<sup>58</sup>Utilizamos aqui o conceito de extemporaneidade no mesmo sentido que MARTON (1993: 7/8) explica a extemporaneidade de Nietzsche. Para ela, significa "uma certa maneira de se relacionar com o presente. O que Nietzsche diz não constitui um discurso autônomo e independente, mas um discurso mesclado a um tempo e a um espaço determinados, inscritos num contexto preciso. Se ele se considera póstumo é porque se acha intimamente ligado à sua época. Se nasceu póstumo, é porque endereça ao mundo em que vive uma crítica radical. Extemporaneidade implica radicalidade [...] Radicalidade implica diferença. É por isso que nos leva a alterar o ponto de vista, inverter o ângulo de visão, adotar outra perspectiva. De Nietzsche o que se pode dizer: é um homem no seu tempo, portanto, contra ele"

Queremos enfatizar que a referência histórica da construção desta Filosofia, no nosso caso, é o continente latino-americano. Por isso, permitimo-nos acentuar que o caráter da mesma será o de ser uma Filosofia da Libertação. DUSSEL (1997:50) a define como

*o discurso estritamente filosófico, saber científico dialético que dá prioridade temática à práxis da libertação do oprimido; e, prioridade, enquanto origem e fundamentalidade, à libertação da filosofia da ingenuidade de sua autonomia absoluta como teoria. A Filosofia da Libertação é um saber é um saber teórico articulado à práxis da libertação dos oprimidos, fato que pensa em primeiro lugar e como condição de possibilidade de todo outro tema. Longe de pensar que toda filosofia é crítica da linguagem, afirma que a filosofia é crítica da opressão e esclarecimento da práxis da libertação*

A força da definição está para a "práxis libertadora". A Filosofia é, então, reflexão sobre as circunstâncias históricas, nas quais a pessoa humana se encontra, em pleno devenir e o filósofo é aquele que "age no interior do real e ao mesmo tempo interpreta-o, construindo assim toda conceituação teórica para fundamentar reflexivamente este mesmo real em contínuo processo de transformação" (ZIMMERMANN, 1988: 247/248).

Para CALDERA (1984 93), "a Filosofia latino-americana significa uma suprema atividade intelectual orientada para a procura de um novo homem, de uma nova sociedade e de um novo quadro valorativo sobre a base da identidade da América Latina".

Empresa inócua seria, em nossa compreensão, esforçamo-nos por construir uma base teórica, se ela estiver dissociada de uma determinada prática. A Filosofia não pode ficar enclausurada no diletantismo intelectual daqueles que a fazem instrumento de ilustração. Se existe uma razão desejosa de pensar a educação desde a América Latina, essa não poderá desvincular-se do chão sofrido de seu povo e da tarefa de articular proposições que vislumbrem as possibilidades de alternativas. Tal concepção encontra respaldo na reflexão que nos apresenta SAVIANI (1996:183). Pensando sobre o futuro da Filosofia da Práxis nos alerta que:

*... para que a teoria saia do estado propriamente teórico e se converta em verdade prática é necessário que ela seja assimilada por contingentes cada vez mais amplos de sujeitos sociais, emergindo como agentes efetivos da prática histórica. E isso pressupõe um trabalho educativo sem o qual resultará impossível a mobilização da população para a realização das transformações necessárias, o que põe na ordem do dia a problemática*

*desenvolvida pela filosofia dialética da educação com base na filosofia da práxis.*

## **2. A REFLEXÃO FILOSÓFICA NO CONTEXTO CULTURAL BRASILEIRO**

Alhures tratamos da relação homem-mundo, enfatizando que o ser humano não, apenas, está, permanentemente, provocado pelo contexto maior que o cerca, mas também, busca desvendá-lo, construindo sentidos. “O mundo e o homem são configurações culturais, cujo sentido último a razão procura descobrir e não criar (CRIPPA, 1978: 15). O mundo representa, então, um conjunto de possibilidades, de exteriorização e concretização do ser humano enquanto projeto.

Cada homem, cada mulher, recebe, e tem a possibilidade de ressignificar<sup>59</sup> formas singulares de pensar, agir e fazer, circunscritas às circunstâncias sociais, políticas e religiosas de seu entorno. “Uma cultura nasce no momento em que se inaugura uma nova possibilidade de ser, em que um novo sentido da realidade é fixado por um poder suficientemente forte e poderoso para garantir o empreendimento humano” (CRIPPA, 1975: 189). Conforme SAVIANI (1996:81), “a cultura se identifica com o próprio modo como é produzida a existência humana. Daí ser impossível a cultura sem o homem da mesma forma que é impossível o homem sem a cultura”. Ao autoproduzir-se, o homem e a mulher se objetivizam, em instrumentos e idéias, mediatizados pela técnica. “A essência da cultura consiste no processo de produção, conservação e reprodução de instrumentos, idéias e técnicas”(Idem).

---

<sup>59</sup> **MARX & ENGELS** (1979: 56 e 70), afirmam que em cada uma das fases da história “...encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo em parte modificada pela nova geração, preceve a esta suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial... as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias. (...) A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; ou seja, de um lado prossegue em condições completamente diferentes a atividade precedente, enquanto, de outro lado, modifica as circunstâncias anteriores através de uma atividade diversa.”

Ora, significar, escreve MORAIS (1989), “é uma exigência da caracterização do humano. Daí podemos afirmar que o discurso humano é o próprio existir, com suas infinitas faces de expressão”. Registrando que “a interpretação do discurso humano é uma constante busca, é uma luta de ler-se no explícito as possibilidades do implícito”, este autor apresenta a Filosofia, como uma vertente básica do discurso humano.

AZEVEDO ( 1965: 452), analisando a Cultura Brasileira, informa que “as relações entre a Filosofia no Brasil e as correntes do pensamento ocidental são marcadas sempre por um caráter de pura imitação e subordinação”. O autor reconhece que, se na verdade não havia “um pensador bastante robusto e profundo para que se lhe possa dar o nome filósofo”; existiam, porém, “ensaístas brilhantes e persuasivos” que divulgaram, entre nós, as correntes filosóficas modernas. Constata, em nossos estudiosos da Filosofia,

*...a mesma instabilidade e incoerência de pensamento, que leva alguns dos nossos ensaístas a percorrer vários sistemas para voltarem às vezes ao ponto de partida; a mesma sedução pela novidade, a mesma inquietação e indisciplina de espírito e, em lugar de especulação filosófica, serena e fecunda, o debate público, apaixonado e estéril, em polémicas bravias (Idem).*

Dizia Leonel FRANCA (1978: 264)

*O que para logo se nota na generalidade dos escritos filosóficos brasileiros é a falta de originalidade. Não podemos ainda pleitear, como as grandes nações civilizadas, certa autonomia de pensamento. De novo e de nosso, bem pouco e bem mesquinho é o que podemos reclamar. Refletimos, mais ou menos passivamente, idéias alheias; navegamos lentamente e a reboque nas grandes esteiras abertas por outros navegantes; reproduzimos, na arena filosófica, lutas estranhas e nelas combatemos com armas emprestadas. Não há, por isso, entre os pensadores que aqui se sucedem, continuação lógica de idéias, nem filiação genética de sistemas. Não temos escolas, nem temos iniciadores que houvessem suscitado, ou por seqüência de evolução ou por contraste de reação, continuadores ou opositores.*

A pesquisa do professor Antônio Joaquim Severino, buscando “abordar, analisar e avaliar o esforço filosófico brasileiro” (SEVERINO, 1997:13), em suas manifestações atuais; revelou algumas “atitudes fundamentais que delineiam o estilo específico do filosofar brasileiro” (idem, 24). A primeira delas é a presença de maioria significativa de autores que procuram articular seu esforço de construção teórica “dialogando” com outros

pensadores. O pesquisador acredita que esta, talvez, seja uma característica explicada pela própria condição de dependência cultural do país e indica que esta postura de dependência carrega a tendência de levar a uma escolarização do pensar, devido ao “transplante mecânico e descontextualizado dos modelos teóricos do pensamento”.

Outra constatação é a falta de posicionamento de nossos filósofos, quanto ao sentido da tarefa de Filosofar. Entendendo que, ao assumirem perspectivas prontas, nossos praticantes da filosofia estão, igualmente, assumindo uma temática, uma teoria do filosofar, e uma metodologia de reflexão e por isso não se dão ao trabalho de explicitarem seus posicionamentos, questiona:

*Por que o filósofo brasileiro não se preocupa em deixar bem claro o sentido de seu próprio trabalho? Será que admite como um dado pronto, embutido no próprio modelo de que se apropria, o sentido do filosofar? Afinal, o que é filosofar, qual o sentido desta tarefa frente ao trabalho intelectual como um todo, tanto mais levando-se em conta as determinações concretas da sociedade e da cultura brasileiras, na sua atualidade histórica?*

Não obstante, SEVERINO (op. cit.: 25) relata que sua pesquisa revelou que “o relacionamento com os modelos-guias vem se tornando mais crítico e criativo, testemunhando assim maior amadurecimento e autonomia do trabalho filosófico entre nós”.

Nossa curiosidade leva-nos a refletir sobre o “lugar” da Filosofia, na cultura brasileira. Concordamos em que há dificuldades em falar em “Filosofia brasileira”, sem que estejamos representando, com tal expressão, a Filosofia que entre nós se articula, mas que não é, necessariamente, nossa. Quais são as condições de possibilidade, no contexto da atualidade brasileira, de se despertarem e se formarem verdadeiras “mentes filosóficas”? Como enfrentar, desde perspectivas nossas, a sociedade da imagem, o pragmatismo que impera, a crescente perda de sentido, reinante em nossa sociedade?

Pensar a Filosofia em sua articulação com o mundo da cultura, será esgotar-se no universo da realidade dada? Quais são as possibilidades, ainda, não exploradas? Trata-se de mudar a linguagem, ou batizar novamente a razão? Não seria a Filosofia uma atitude antes de um conceito; uma tarefa, mais que uma resposta.?

### 3. OS CURSOS DE FILOSOFIA

VAZ (1978: 247) escreve que “o problema da criação dos órgãos normais de uma vida cultural em nível superior – o problema, em suma, da Universidade brasileira, transmitiu-se sem solução durante os anos do regime imperial e as primeiras décadas da República”. Conforme seu registro, todas as tentativas, em 1870 e 1881, para fundar uma Universidade no Rio de Janeiro, não lograram êxito. Somente em 1920, ela vem a ser fundada, depois chamada Universidade do Brasil<sup>60</sup>. Atesta que, na verdade, não houve nenhuma grande novidade na iniciativa da fundação, dado que se limitava a reunir três Faculdades, já existentes, de Direito, Engenharia e Medicina.

Em 11 de abril de 1931, dá-se a promulgação do Decreto 19.851, do Governo Provisório, que decreta o Estatuto Básico das Universidades do Brasil<sup>61</sup>. Neste, estava prescrita a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, cujo objetivo seria “ampliar a cultura no domínio das ciências puras”<sup>62</sup>, podendo conferir diploma de Licenciado em Filosofia. Mais tarde, essa Faculdade torna-se Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras<sup>63</sup>; e, depois, por força do Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1939, Faculdade Nacional de Filosofia.

Conforme VAZ (op. cit.:348)

*As Faculdades de Filosofia que sucessivamente se criam vêm a ser, desta sorte, os instrumentos normais de elaboração de uma cultura superior de caráter puro, em continuidade orgânica com os outros planos estruturais da vida intelectual da nação. Elas devem proporcionar assim as condições ideais para a atividade filosófica como manifestação mais alta desta cultura pura em que irão exprimir-se as tendências profundas e as exigências históricas autênticas da vida nacional.*

<sup>60</sup> Decreto 14.343, de 7 de setembro de 1920.

<sup>61</sup> Na verdade, os estudos superiores de Filosofia eram realizados, durante os tempos da Colônia, em Portugal, na Inglaterra ou na França. E, durante o período imperial, nos Seminários Religiosos e nas Faculdades de Direito, em Pernambuco ou em São Paulo.

<sup>62</sup> Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, art. 196.

<sup>63</sup> A CEEFILO informa que essas Faculdades “vêm a ocupar uma função central no surgimento das Universidades, buscando especialmente a formação do Licenciado. Progressivamente, diversos cursos separam-se desta, criando Faculdades ou Institutos autônomos...”

FRANCA (op. cit.: 261/261) apontava, na raiz das “deficiências” de nossa produção no campo da Filosofia, a falta de Faculdades e Institutos Superiores onde tal estudo pudesse acontecer, com o rigor universitário<sup>64</sup>. Em 1908, temos a fundação da Faculdade de Filosofia de São Bento, que inicia o estudo universitário da Filosofia no Brasil<sup>65</sup>; e, em 1934, a fundação da primeira Faculdade de Filosofia, que se integrou nos quadros do ensino oficial, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Em 1941, as Faculdades Católicas do Rio de Janeiro foram fundadas. Mais tarde, estas constituirão a Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Várias foram as Faculdades e Departamento de Filosofia que se criaram ao longo dos anos. Porém, é curiosa, a crítica que estes Cursos recebem de VIEIRA PINTO (1960: II, 49). Em sua opinião,

*“não é de estranhar, pois, que sob o nome de filosofia ofereçam ao consumo público e repetição livresca de noções, científicas umas e pseudocientíficas outras, de fabricação estrangeira e absorvem passivamente doutrinas que têm a seu favor, umas, as medievais, o apoio tranquilizador de instituições veneráveis, para satisfazer a tendência dos conservadores; outras, o sabor da novidade, para orgulho dos que se julgam espíritos libertos”*

Importante informarmos, que, com a emergência das várias Faculdades e/ou Institutos autônomos, encarregados da formação docente, e/ou da pesquisa em específicas áreas do conhecimento, até então ligados à Filosofia, esta passa a Ter sua organização em Cursos de Bacharelado, voltado para as várias “Filosofias pura”, e Licenciatura, no clássico sistema “3+1”, ou seja, três anos de Disciplinas específicas e um ano dedicado às Disciplinas pedagógicas.

---

<sup>64</sup> Ver também Alceu Amoroso Lima, *Meditações Sobre o Mundo Moderno*, José Olympio, Rio de Janeiro, 1942, 268; Fernando Azevedo, *A Cultura Brasileira*, II, 191 e Henrique Vaz, 1978p. 245.

<sup>65</sup> Um estudo detalhado sobre o Ensino de Filosofia no Brasil foi realizado por CARTOLANO (1985) e publicado em parceria Cortez editora e Editora Autores Associados com o título “Filosofia no ensino de 2º Grau”.

## 4. QUE CURSOS DE FILOSOFIA?

**MORAIS** (1989: 7), relatando seu engajamento na luta pela volta da Filosofia para o 2º grau, expressa uma concreta preocupação que o moveu para a mesma

*... o que presenciei muito no passado foi uma quantidade de professores atenuando a vida e as cabeças dos secundaristas com roteiros de estudos filosóficos nos quais nem eles próprios acreditavam mais. Uma coisa mumificada, que não bulia nem com o sangue e nem com os entusiasmos dos estudantes; coisa que, algumas vezes, podiam facilmente esquecer sem maiores prejuízos, resto de hábito cristalizado, que facilitava e automatizava o trabalho docente, ainda que ao peso de grande sacrifício discente.*

**HEIDEGGER** (1953:9) manifestou uma preocupação bem específica quanto à Filosofia feita pelos professores de Filosofia

*Os equívocos de que a filosofia se vê constantemente cercada são fomentados pelo que nós mesmos fazemos, isto é, pelos professores de filosofia. Com efeito, nossa tarefa habitual – justificada e até útil – consiste em proporcionar certo conhecimento informativo das filosofias até agora surgidas, o que aparece como sendo a própria filosofia, quando no mínimo, é apenas ciência filosófica.*

Na verdade, o que visamos, para agora, é discutir a atual formatação dos Cursos de Filosofia, em nosso país. Uma prévia discussão, em torno de nossa concepção da Filosofia, já foi realizada. Doravante, abordaremos a ordenação jurídica e institucional dos Cursos e, somente, quando relatarmos a pesquisa, declinaremos a nossa posição quanto a seu ensino, ou melhor, à sua modalidade.

Imprescindível registrarmos que o cenário histórico, desde o qual vamos nos referir, reporta aos idos da década de 70, cujo marco educacional, para nós, consigna-se na Lei 5.692/71, resultante do processo de intervenção radical na Educação brasileira. NETO (1986: 26) oferece-nos uma leitura, bastante oportuna, deste evento

*A fragmentação do conhecimento científico, a descaracterização das ciências humanas – filosofia, sociologia e psicologia – a substituição de história e geografia por “estudos sociais”, a criação de licenciatura curta, o aparecimento da figura do professor polivalente, foram as principais conseqüências desta equivocada lei 5.692/71, além de garantir a consolidação da EMC e OSPB. Estas duas “disciplinas” de caráter ideológico são obrigatórias e servem de sustentáculo do regime militar instaurado em 1964, pois que, entre outras finalidades, fazem propaganda do regime de exceção.*

Não poderíamos tratar da estruturação e organização, Curso de graduação em Filosofia, no contexto atual, sem antes, tecermos algumas considerações sobre o Parecer nº 277/62<sup>66</sup>, que sustenta a Resolução nº 1, de 17 de janeiro de 1972, do Conselho Federal de Educação, que estabelece o currículo mínimo dos Cursos de Graduação, em Filosofia, no Brasil, desde 1962, e que conferem, até hoje, embasamento jurídico, para os currículos de Graduação em Filosofia. Vale salientar, que mesmo as Diretrizes Curriculares ao Ensino de Filosofia, elaborada pela Comissão de Especialistas do MEC, propõe a permanência do “currículo mínimo”, apresentado no aludido Parecer.

O Documento relata a dificuldade de traçar um “currículo oficial”, para o saber filosófico, embora defenda e reconheça como necessária sua demarcação, calcada na evidência crítica dos currículos, até então vigentes. Porém, expressa que o impasse da tarefa está na “escolha de um critério suficientemente objetivo que o coloque a cima das divergências doutrinárias e querelas de escola”. O problema é que a definição de tal critério se funda, no conceito e na natureza mesma da Filosofia. A solução parece ter sido apresentar “um projeto dentro do qual possam mover-se livremente as diversas correntes do pensamento filosófico”.

*O referido documento critica os currículos, até então em voga, porque eram rígidos, uniformes e propiciavam “uma visão enciclopédica da Filosofia sacrificando o estudo em profundidade em benefício de uma vista panorâmica, superficial, da problemática filosófica”.*

Para a articulação de um novo Currículo, o Parecer propões critérios como “flexibilidade” e “adequação” à natureza acadêmica da modalidade em que se oferece o Curso, se Licenciatura ou Bacharelado. As Disciplinas são determinadas, com base na

---

<sup>66</sup> O aludido Parecer nº 277/62 é assinado por Newton Sucupira (relator), Anísio Teixeira, D. Cândido Padin, Valmir Chagas e Pe. José Vasconcelos.

organização do estudo da Filosofia, em dois blocos: o “histórico” e o “sistemático”; a que acrescentar-se-ia um terceiro, de caráter “científico”, em razão da necessária “articulação da reflexão filosófica com o pensamento científico”.

Pensando na definição de "um currículo mínimo de um curso que vise à preparação do professor de filosofia da escola secundária", defende que o preparo para os que se destinam ao ensino será, substancialmente, o mesmo ao proporcionado para os que dedicar-se-ão à pesquisa pura. "Do professor da escola secundária certamente não se requer que seja um filósofo consumado", ajuíza.

O Parecer, embora deixe entender que a formação para o “professor” não precisa ser tão exigente quanto à formação para o “filósofo”, como se este não fosse condição suficiente daquele, não entra no mérito da especificidade da formação do professor. De fato, nos parece que os Cursos de Filosofia, como vários outros de áreas específicas do conhecimento humano, não estão muito preocupados com a questão de serem, também, cursos de formação de professores.

CARTOLANO (1985: 99) registra que:

*a realidade educacional gerada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1971, incentivando a formação básica profissionalizante, acabou por desintegrar o que ainda restava das classes de filosofia. Apesar da possibilidade de permanecer nos currículos através das lacunas deixadas pela legislação do ensino, a atividade filosófica nas salas de aula vem caindo num marasmo estéril..”*

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1997, após declarar no artigo 22, Capítulo II, que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” define, no artigo 36<sup>67</sup>, § 1º, que

*Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:*

---

<sup>67</sup> Para a CEEFILO, “sob esta nova determinação, o ensino de Filosofia retorna à formação básica da educação escolar brasileira, fazendo jus à essencial contribuição que lhe cabe prestar, tanto para a “compreensão do significado da ciência, das letras e das artes”, quanto para “o exercício da cidadania”. (grifos do texto)

...  
*III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.*

Apesar de todo o esforço, intentado por vários segmentos da comunidade universitária e fóruns de educadores, para fazer figurar a Filosofia como Disciplina obrigatória ao currículo do Ensino Médio, ela aparece, vagamente, como elemento propedêutico cujo conhecimento deve ser “demonstrado”. Menos grave seria se, ao menos, estivesse explicitada a cidadania alegada. Não sendo assim, fica o direito de inquirir: Que Filosofia é “necessária” e para que cidadania?

Colhemos, disponibilizada via internet, a versão final da Comissão de Especialista<sup>68</sup> das **diretrizes curriculares aos cursos de graduação em Filosofia**. Nela está registrado, inicialmente, o histórico de sua feitura. Fala-se em duas reuniões, para análise das contribuições, provenientes de 14 Instituições de Ensino Superior e da socialização dos “pontos principais das diferentes contribuições”; bem como, do consenso em torno delas. Segundo os especialistas, “os profissionais da Filosofia parecem gozar de uma situação privilegiada em termos curriculares, uma vez que o espírito da Resolução de 1962, que os vem norteando, consubstanciado no Parecer 277/62, já garantia uma liberdade e flexibilidade que outros cursos ainda hoje almejam”.

Quanto ao perfil do egresso dos cursos de graduação em Filosofia, a versão proposta assinala que

*O bacharelado deve caracterizar-se principalmente pela pesquisa, em geral direcionada aos programas de pós-graduação em Filosofia, bem como ao magistério superior. A licenciatura estaria orientada sobretudo para o ensino de Filosofia no nível médio.*

A indicação é de que ambos, bacharéis e licenciados, “recebam substancialmente a mesma formação básica, em termos de conteúdo e de qualidade”. A necessidade de uma “sólida” formação em História da Filosofia é alegada, como mediação para capacitar à “compreensão e a transmissão” dos principais temas, problemas e sistemas filosóficos e para “a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere”.

---

<sup>68</sup> São signatários do aludido Documento os professores Nelson Gonçalves Gomes, Oswaldo Giacoia Junior e Álvaro Luiz Montenegro Valls.

Bacharelado e Licenciatura, diz esta versão final,

*Diferenciam-se antes pelas suas finalidades, sendo que do licenciado se espera uma vocação pedagógica (grifo nosso) que o habilite para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir ao aluno do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovados, crítico e independente (idem). O licenciado não deve ser simplesmente um bacharel que adicionou disciplinas pedagógicas ao seu currículo.*

Considerando que em vários Estados do Brasil, vem acontecendo a reintrodução da Disciplina Filosofia no currículo do Ensino Médio, os signatários do documento, conclamam a “intensificar a preocupação com os objetivos formativos específicos para esta habilitação”.

De um egresso dos cursos de graduação em Filosofia, segundo o documento, deve-se esperar

- *Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções e problemas, nos diversos campos do conhecimento;*
- *Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;*
- *Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;*
- *Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;*
- *Percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como o agir pessoal e político;*
- *Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos.*

Embora, a Comissão registre não considerar necessário um elenco de Disciplinas obrigatórias “ou um novo currículo”<sup>69</sup>, algumas áreas, “cujo ensino hoje não poderia ser

---

<sup>69</sup> Quanto a este aspecto o documento pondera que “o elenco tradicional das cinco disciplinas básicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos, - além de duas matérias científicas) regulamentada pela Resolução do CFE, de 20 de outubro de 1962, que se seguiu ao Parecer 277/62, tem-se comprovado como uma sábia diretriz. Tal elenco vem permitindo aos melhores cursos do País um ensino flexível e adequado da Filosofia”.

negligenciado”, são lembradas, como por exemplo: Filosofia Política, Filosofia da Ciência, Estética, etc., recomendando que sejam oferecidas, ao menos, como Disciplinas optativas.

Finalmente, indica-se que os Cursos cumpram, no mínimo, quatro anos, podendo crescer ou diminuir um semestre letivo, “dependendo das condições específicas do curso”, e mantenham-se “no limite mínimo de 2.200 horas ou 174 créditos.” Ainda, lembra-se a necessidade de respeitar “as proporções de Mestres e Doutores” lecionando, conforme as indicações da Lei de Diretrizes e Bases.

Tratando da metodologia que os Cursos devem promover, após considerar quão importante é a leitura, se possível em outros idiomas, de textos filosóficos em fontes primárias, os especialistas escrevem

*Em relação aos licenciandos, não se negligencie, ao longo de todo o curso, a procura de instrumentos de trabalho futuro, como uma bibliografia que seja utilizável nas escolas, bem como outros recursos didáticos, )filmes, jornais, redes de informática, etc.)*

Não temos dúvidas quanto à riqueza do documento e acreditamos que, em vários pontos, ele supera o Parecer ao qual, sempre, alude e, à referida Resolução. Permitimo-nos aplaudir, sobretudo, o item reservado para a definição de “competências e habilidades”. Seu pressuposto parece salutar e poderá contribuir para uma transformação significativa na organização dos cursos de Filosofia que se oferecem, em nossas Universidades. Outro aspecto a ser ressaltado é a orientação de que seja oferecida, substancialmente, “a mesma formação básica, em termos de conteúdo e de qualidade” para ambas as habilitações.

Contudo, chamou-nos a atenção o perfil delineado para os egressos, porque o Documento parece indicar que não carece, ao professor universitário, uma formação pedagógica adequada ao magistério superior. Nada a obstar que esperemos do Bacharel “a pesquisa acadêmica e a reflexão trans-disciplinar”; porém, em nossa concepção, qualquer profissional que exerça a docência, não importa em que nível de escolaridade, deve estar formado para tanto – todos são professores. Ademais, temos, como urgente, a necessidade de repensarmos, para além da estrutura curricular dos Cursos, novas formas de relacionamentos e intercâmbios entre o Bacharelado e a Licenciatura, seus profissionais e estudantes.

A “vocação pedagógica”, que se espera do professor de Filosofia, destina-se a “despertar os jovens para a reflexão filosófica” e a “transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente”. Quer dizer, cabe, a este docente, incorporar o modelo tradicional e conservador do mestre que tem o saber e, por isso, o poder de transmiti-lo. Melhor seria, ao nosso ver, inspirarmo-nos na maiêutica socrática e concebermos que o professor deve partir de sua própria ignorância. De uma “diretriz”, seria desejável que estimulasse uma postura pedagógica dialética, facilitadora da produção do conhecimento, capaz de estabelecer laços de efetiva e profunda experiência de crescimento integral dos professores e de seus estudantes. O que é fundamental para ser professor e o que o graduando da Licenciatura precisa “aprender”, na Universidade? Entendemos, como necessário, superar a atual estrutura das Licenciaturas, para Cursos de profissionais da Educação, no espaço pluri e inter-disciplinar das Universidades.

Uma última questão refere-se à concepção de currículo<sup>70</sup>, uma vez que a idéia de “diretriz”, em nossa opinião, é superar a de “currículo mínimo”. Porém, como em mais de uma ocasião, menciona-se a “flexibilidade”, inclusive como “privilégio”, emanada do Parecer e Resolução, já aludidos, ficamos com a desagradável impressão de que poderíamos avançar, neste aspecto. Precisamos ter cuidado, porque, algumas vezes, a idéia de “flexibilização curricular” pode significar, pura e simplesmente, adequação ao mercado de trabalho, ao invés de uma formação mais integral. Somente, à guisa de ilustração, cogitamos, poder-se-ia articular alguns princípios, quanto ao currículo que ultrapassassem a mera listagem de Disciplinas ou sinalização a uma “grade” já traçada. Entretanto, para nós, ficou claro: não se trata de uma camisa de força. Os signatários do Documento transparecem grande sensibilidade às diferentes realidades de cada região do país – embora a menção ao “bons cursos” tenha nos incomodado. Porém, uma reflexão mais profunda sobre a especificidade da Filosofia, enquanto área do conhecimento e a sua dinâmica “curricular”, dentro do espaço universitário, teria nos ajudado bastante.

Uma nova configuração dos Cursos de Licenciatura em Filosofia não pode escapar das questões seguintes: como é que nós vamos dar conta da complexidade que o novo

---

<sup>70</sup> JAPIASSU (1997: 162) diz que *“não adiante muito uma reforma curricular se são os mesmos professores que buscam “reformatar” as coisas para não se mudarem, para preservar seu mesmo estilo de pensar e de ensinar, conservar sua mesma retórica pedagógica, salvaguardando seus mesmos apegos às suas “especialidades” fechadas, proferir as mesmas aulas rotineiras, os mesmos discursos abstratos e grandiloquentes, os mesmos conteúdos mofados ou, então, manter seus chamados “seminários”...*

desenho mundial e a suas conseqüente e diferentes realidades sócio-políticas, hoje, nos colocam para a formação de jovens estudantes? Que necessidades sociais queremos e, a elas, podemos atender, mediante nosso trabalho escolar? Quais os princípios que norteiam nosso trabalho de formação de educadores? Quais são as características que delineiam o perfil do filósofo que queremos formar como professor?

Move-nos o propósito de contribuirmos, com uma escola e uma prática pedagógica engajada e militante, comprometida com a cidadania e a qualidade integral de uma Educação que não exclui nem se acomoda, nem se vende aos interesses do Mercado.

Analisando os cursos de Filosofia da UFRJ, USP, UNICAMP e PUC-SP, MUCHAIL (1995: 69-75) anotou o quanto estas Instituições procuraram adequar suas graduações ao Parecer 277/62, “e isto, não somente no que tange ao estrito cumprimento legal do currículo mínimo obrigatório, como, também, no que concerne aos princípios, critérios, objetivos, etc.”

Trazemos, como hipótese de trabalho, que a formação pedagógica, desenvolvida em Cursos de Licenciatura em Filosofia não tem atendido, adequadamente, ao objetivo de formar professores de Filosofia, para o exercício competente da docência, limitando-se a trabalhar a formação de “filósofos”, com um preparo mínimo para dar “aulas” de Filosofia e sem uma identidade profissional delineada.

A própria configuração dos Cursos de Filosofia revela a presença de uma Filosofia “entre nós”<sup>71</sup>, que se consignou como saber que se repete. Marcada pelo autodidatismo e descuriosidade geral (FRANCA, 1978: 264) de seus profissionais. Ela não foi, a rigor, concebida como um conhecimento que se constrói, mas como um patrimônio cristalizado, legado de geração a geração (GOMES, 1983: 55). Nosso entendimento, preliminar ainda, é que a organização curricular e o trabalho pedagógico que desenvolvemos, desconsideram a extrema dinamicidade e vinculação com a realidade inerentes à Filosofia.

Ora, se tal reflexão pode ser considerada válida, no que tange à preparação de filósofos, como, então, se dá a formação pedagógica de professores, nestes cursos? A

---

<sup>71</sup> GOMES (1983: 101) trata deste assunto expressando-se da seguinte maneira: “o pensar latino-americano e particularmente o brasileiro, se encontram presos a importâncias e urgências que não são nem importantes nem urgentes senão para europeus e norte-americanos – motivo pelo qual a razão entre nós se perdeu nas alegorias da ornamentalidade. Ocorre então a filosofia optar por uma reprodução do pensar alheio – que é, em última análise, a reprodução do pensar europeu, no âmbito do qual seremos indefinidamente dependentes – sem se dar conta do que nos é próprio”.

organização da mesma, limitada a um leque reduzido de Disciplinas "encaixadas" numa eclética "grade curricular"<sup>72</sup>, tem dado conta de formar, adequadamente, os graduandos para o exercício da docência?

Parece, inclusive, que o próprio Estágio Curricular, concebido como fase terminal da formação do futuro docente de Filosofia, desenrola-se, de forma a deixar evidentes lacunas na formação. Primeiramente, é a última etapa da formação; a prática não acompanha a formação como um todo, mesmo aquela que é desenvolvida pelo próprio estudante - se trabalhador. Depois, essa prática não possibilita, ao discente, uma convivência mais efetiva com a Escola e a liderança da produção de um conhecimento, propriamente dito, filosófico, em sala de aula.

## 5. OS CAMINHOS DE NOSSA PESQUISA

Quisemos discutir a trajetória histórica da Filosofia, no contexto da cultura brasileira e de suas Instituições de Ensino Superior, notadamente, das Faculdades de Filosofia. É o nosso jeito de ir abordando, passo a passo, a temática que nos mobiliza, aspirando a não dar saltos que possam nos conduzir a vielas. Uma breve apresentação do **Parecer 277/62** e da última versão das **diretrizes curriculares aos cursos de graduação em Filosofia**, elaboradas pela Comissão de Especialistas do MEC, fez-se necessária, para situar nossa investigação, no âmbito específico da área de conhecimento que nos mobiliza – a Filosofia.

Colocadas todas as convicções, compreensões e princípios que demarcam nosso projeto histórico<sup>73</sup> e o jeito que nos é próprio de olharmos e entendermos o mundo, tentaremos, doravante, dirigir o foco para a específica temática e a ordenação da pesquisa

---

<sup>72</sup> A Formação Pedagógica no caso em questão limita-se ao estudo das seguintes Disciplinas pedagógicas: Introdução à Educação, Psicologia Educacional, Estrutura e Funcionamento do Ensino de I e II graus, Didática e Prática de Ensino em Filosofia.

<sup>73</sup> O projeto histórico – é definido por FREITAS (1987:122) como *“delimitação do tipo de sociedade que se quer criar, já que todos defendemos a transformação da social, e as formas de luta para a concretização desta concepção, a partir das condições presentes”*.

articulada para enfrentá-la, optando pelo relato do processo de sua construção (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:12).

Mesmo evitando percorrer, novamente, todo o processo, já devidamente registrado, parece importante recordarmos algumas interrogações, advindas da nossa inquietação, com a prática e inspiradoras do projeto de pesquisa. Vejamos:

- ① Até que ponto a direção de um determinado Curso de Licenciatura, em Filosofia está consciente de que, entre as suas tarefas, está a de participar da formação de professores?
- ② O trabalho com Disciplinas específicas leva em conta a natureza (licenciatura) do Curso em que este ocorre (Teoria do Conhecimento e Antropologia Filosófica, História da Filosofia, por exemplo)?
- ③ Como o Departamento de Filosofia concebe a tarefa de formar professores? Como está organizada tal formação?

Por considerarmos importante o registro de todo o percurso que trilhamos, para atendermos ao objetivo de levarmos a cabo uma investigação, visando a elucidar e compreender a organização dos Cursos de Filosofia que incluem entre seus propósitos a formação de professores para o Ensino Médio, procederemos, inicialmente, a apresentação, passo a passo, das inquietações e decisões que a determinaram.

Uma preocupação parecia estruturadora de todo o projeto: **qual deve ser a base da formação do professor de Filosofia?** Tal pergunta apoiava-se em FREITAS (1995), pois considerava encontrar neste autor, senão uma resposta, ao menos, um caminho possível para responder a ela. Entretanto, a indagação, em tela, vinculava-se àquela outra referente aos Cursos de Licenciatura em Filosofia, dado ser este, objeto de estudo e trabalho do pesquisador.

Conforme alegamos, em diversas ocasiões, desde muitos anos, tínhamos, em mente, ser necessário aprofundarmos a contribuição específica oferecida, por esta área do conhecimento, à formação docente, sua articulação com o pedagógico e averiguarmos a prática docente de professores de Filosofia, no Ensino Médio. Além do que, desejávamos, ainda, articular um diálogo de fronteira entre a **Filosofia** e a **Pedagogia**, tentando delimitar possíveis interfaces e competências, na empresa de formação de professores.

A intenção era verificarmos como é organizado e desenvolvido o trabalho pedagógico, em Cursos de Formação de Professores em Filosofia, e como estes professores,

formados na Academia, organizam seu trabalho pedagógico para trabalharem a Filosofia, com turmas do Ensino Médio.

O universo a ser pesquisado, que tínhamos em mente, eram as Universidades Católica de Pernambuco – UNICAP, e Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Além destas Instituições de Ensino Superior, prevíamos investigar escolas do Ensino Médio, nas quais estavam sendo oferecidas Disciplinas filosóficas. A seleção das escolas teriam, por critério, a existência de ex-alunos nossos, em pleno exercício do magistério.

Entretanto, a apresentação e discussão do Projeto de pesquisa, na sua versão preliminar, no LOED (Laboratório de Observações e Estudos Descritivos), em 07 de maio de 1997, nos levou a perceber que a grande extensão do projeto, não só poderia provocar uma dispersão no pesquisador, como, também, comprometer a análise dos múltiplos e diferentes dados que poderíamos obter. Constatamos, também, ser necessária uma melhor objetivação do problema a ser averiguado. Assim sendo, concluímos pela necessidade de repensarmos o projeto, visando ao seu enxugamento e sua melhor explicitação.

Vale registrar o quanto oportuna foi a discussão, no LOED, dado que contribuiu, efetivamente, para o amadurecimento das nossas inquietações e posteriores discernimentos.

### *5.1. Rearticulação dos passos (desde os passos primeiros)*

Para a reestruturação do Projeto de Pesquisa, buscamos explorar, com maior profundidade, que motivações seriam, efetivamente, mais evidentes ao pesquisador, quando da formulação do mesmo, em sua primeira versão. Retomamos, com este propósito, nossa própria história de vida. HAGUETTE (1987: 72) atesta que a história de vida permite captar o “processo em movimento”. Recorremos, então, ao nosso itinerário profissional, para resgatarmos nosso envolvimento, como professor de Filosofia, em escolas de Ensino Médio e Superior.

Freqüentemente, professores e autores de manuais de Filosofia elaboram cuidadosas exposições, mediante as quais enfatizam a “necessidade, importância e utilidade” da Filosofia para os estudantes. Não obstante, parece-nos que uma coisa “realmente

importante” não carece de muitas justificativas. “Palavrórios”, em demasia, podem sinalizar timidez, no convencimento.

Não tomamos, como tarefa menor, o esforço empreendido para estabelecermos a “necessidade, importância e utilidade” da Filosofia e do ato de filosofar. Compreendemos que é mister, a todo o estudioso, de qualquer que se já a área do conhecimento, dizer a que veio e o que pretende, e as formas e estratégias, mediante as quais, pretende abordar a realidade. Diferente, entretanto, é o uso corrente de textos que são, inclusive, bem elaborados, porém não conseguem estabelecer, na maioria das vezes, com precisão, desde que perspectiva fala o autor e seus compromissos com a “realidade” que se propõe a “ler”. Não obstante, quer nos parecer: um investimento muito grande, com demoradas colocações preliminares, pode resvalar para um discurso enfadonho que, ao desejar afirmar a “utilidade”, testemunhe, desde o início, e por si só, sua inutilidade.

Impressiona constatarmos que, após mais de uma década de superado o governo que se instalou, com o golpe de 64, e de outro tanto em que se deu o retorno da Filosofia ao Ensino Médio, no contexto de uma democracia formal – hoje, há quem lidere, inclusive, processos de trabalho de Filosofia com crianças - a Filosofia, ainda, tenha que brigar por um lugar ao sol neste Brasil.

Com muita cautela, passamos a nos dirigirmos, pacientemente, à leitura de dissertações e teses que pudessem nos amadurecer, para a pesquisa; também, começamos a inventariar toda uma vasta literatura, pertinente à temática de nossa escolha. Ficamos atentos às pesquisas dos colegas da pós-graduação e nos fizemos presentes a eventos (ANPED, ANFOPE, ENDIPE, CONED) que pudessem contribuir com nosso processo de maturação. Ainda, cultivamos o hábito de discutirmos, freqüentemente, as indagações que nos acompanhavam, com professores e colegas, certos de que, cada vez que nos encontrávamos na condição de termos de verbalizar as descobertas e entraves que carregávamos, maior clareza íamos adquirindo. Neste momento deixamo-nos guiar pela observação de TRIVIÑOS (1987:94)

*a delimitação do problema manifesta-se através da ação de outros sujeitos, além da pessoa do investigador. Este, como os outros sujeitos, participam na formulação da questão problemática, talvez, em alguns momentos, como orientador, em outros, como orientado. Mas começa desde o primeiro momento a observar-se que o pesquisador às vezes mergulha no grupo e*

*em outras oportunidades toma a distância adequada dos demais para apreciar a dimensão científica do trabalho que está realizando.*

Durante todo o percurso, estivemos sempre atentos à realidade e decididos a desenvolvermos uma pesquisa que nos incluísse, na parcela da comunidade acadêmica cuja preocupação principal tem sido a questão da formação dos profissionais da educação. Estávamos, de igual forma, mobilizados pela possibilidade de participarmos da construção da Teoria Pedagógica, visto que projetávamos especular, acerca de uma área específica do Ensino, a Filosofia, e de suas possíveis interlocuções com a Pedagogia. Obviamente, não perdemos de vista nossa condição de licenciado e mestre em Filosofia. Assim, fomos, passo a passo, delineando um caminho a seguir.

**5.1.1. - Revisitando um baú que não se esgota: a questão da formação dos professores de Filosofia no movimento nacional pelo retorno da Filosofia como Disciplina às escolas de 2º grau.**

O Movimento, pelo retorno da Filosofia ao 2º grau, teve início, na década de 70, com a fundação do Centro de Atividades Filosóficas, mais tarde Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF. Marco inquestionável deste movimento, aconteceu, em 1976, quando o Departamento de Filosofia da USP promoveu uma ampla discussão, com professores de 2º grau da Rede Pública, de Diversas Disciplinas, abrindo caminho para que fosse debatida a questão específica da Filosofia (SIMON 1986:22).

SILVEIRA (1991: 143) registra que “em dezembro deste ano, criou-se uma Comissão de Ensino de Filosofia com o objetivo de romper o isolamento entre os professores universitários e secundários de Filosofia e, sobretudo, organizar uma luta conjunta pela reintrodução da disciplina no ensino médio”. A partir de então, várias iniciativas são tomadas, no sentido de promoverem a luta pelo retorno do ensino de Filosofia, nas escolas de nível médio, dentre elas, cinco encontros nacionais de Departamentos de Filosofia, vários encontros nacionais de estudantes de Filosofia e uma série de eventos locais e regionais.

No que tange à possibilidade do retorno da Filosofia, como Disciplina para Escola de Ensino Médio, este mesmo autor colheu, no bojo do Movimento, diversas posições conflitantes que, ora argumentavam, favoravelmente, à reivindicação em pauta, ora as contestavam<sup>74</sup>. Pretendemos colocar, em foco, tais argumentos não, apenas, porque julgamos pertinentes para este trabalho, porém, sobretudo, porque ajudarão, desde já, a desmistificar qualquer premonição de consenso. Também, desejamos salientar o caráter propedêutico, desta etapa do trabalho, dado que nossa investigação, intencionalmente, move-se no espaço da formação docente.

São levantados, como favoráveis ao retorno do Ensino da Filosofia à Escola de Segundo Grau, os seguintes argumentos

<b>ARGUMENTOS FAVORÁVEIS AO RETORNO DA FILOSOFIA AO ENSINO MÉDIO:</b>
• as conseqüências negativas da supressão da Filosofia;
• combate ao pragmatismo, e imediatismo;
• humanização do segundo grau;
• necessidade de tornar o ensino mais interessante e agradável;
• desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;
• visão global da realidade;
• capacidade de expressão oral e escrita;
• equacionamento de problemas existenciais;
• acesso ao acervo cultural da humanidade;
• democratização da sociedade;
• mercado de trabalho para os formandos em Filosofia;
• “coerência” com a lei 5692/71;
• motivar, consumir, generalizar e justificar a produção filosófica brasileira.

**Quadro 3**

<sup>74</sup> Ao introduzir a problemática da “falta de professores preparados” escreve que para alguns dos opositores do retorno da filosofia seria preferível não ter a filosofia no segundo grau, a tê-la mal ministrada. Isto porque alegavam que não havendo licenciados em número suficiente, forçosamente seriam contratados profissionais não-licenciados. (p. 372)

Apresentam,-se como desfavoráveis ao retorno da Filosofia à mesma etapa escolar, os argumentos abaixo relacionados

<b>ARGUMENTOS CONTRÁRIOS AO RETORNO DA FILOSOFIA AO ENSINO MÉDIO:</b>
• currículo sobrecarregado;
• disciplina não exigida no vestibular e com um grau de abstração tão alto que exige muita maturidade de quem a estuda;
• a Filosofia não resolve as deficiências do ensino;
• repensar o currículo como um todo;
• é possível um trabalho filosófico com qualquer Disciplina;
• faltam professores preparados;
• doutrinação ideológica.

Quadro 4

Participamos, enquanto estudante de graduação, e, posteriormente, como Chefe do Departamento de Filosofia da Universidade Católica de Pernambuco, de iniciativas relacionadas a este Movimento. Estivemos, sempre, convencido de que tal não poderia ocorrer, unicamente, visando a ampliar um mercado de trabalho, cada vez mais restrito<sup>75</sup>. Eis aqui um motivo por que nos prendemos, mais diretamente, à discussão quanto à formação profissional deste “filósofo-professor”. Porém, devemos estabelecer, desde já, que, naquele momento, a concepção relativa a bem prepararmos um bom professor, para lecionar Filosofia não envolvia, naquelas circunstâncias, uma preocupação, ao menos explícita e efetiva, com a formação pedagógica.

Objetivando explicitarmos, melhor, a gênese das preocupações referentes a esta tese, iremos explorar, um pouco mais, a argumentação contrária à reinclusão curricular da Filosofia na Escola de Ensino Médio.

<sup>75</sup> A este respeito SILVEIRA (1991: 337-344) traz toda uma discussão mostrando como o argumento foi equivocadamente utilizado pelos setores mais avessos ao retorno da Disciplina.

“Faltam professores preparados para lecionar com a filosofia na escola”, diziam alguns<sup>76</sup>. Curioso que durante todo o Movimento nacional, apesar de preocupações prescritivas, esta para com o professor apareça, sobretudo, como argumento contrário. Professores da USP, como José Arthur GIANOTTI e João Eduardo VILLALOBOS, opinavam não haver sentido falar no ensino de Filosofia, dado à falta de material humano, de formação adequada<sup>77</sup>. Temia-se, inclusive, a “ideologização” excessiva dos professores de Filosofia<sup>78</sup>.

Entretanto, a falta de professores habilitados era vista como problema pelos próprios integrantes do Movimento nacional que temiam, com isso, inviabilizá-lo. Contudo, se para os opositoristas, este era um problema intransponível, os que buscavam a reintrodução da Filosofia viam a possibilidade de superar este limite, com a tomada de algumas medidas. Como

*...um levantamento da quantidade e tipo de professores habilitados com licenciatura e/ou registro em filosofia, disponíveis e das necessidades projetadas para o quinquênio 1983-1987, pelas respectivas Secretarias Estaduais;*  
*... sob a responsabilidade e a critério dos Departamentos de Filosofia e pelo setor responsável pela Didática nas IES, cursos de atualização e reciclagem para os licenciados que forem lecionar essa disciplina”*  
(SILVEIRA (1991: 378).

SILVEIRA (Idem: 235) nos dá conta de que existiu, sempre, a clareza da necessidade de que os professores fossem “devidamente habilitados”. Alguns documentos, emanados dos encontros de Chefes de Departamentos, chegaram a estabelecer, claramente, a necessidade da Licenciatura (Ibid: 240, 280, etc.). Notadamente, não há uma exclusividade nesta exigência.

---

<sup>76</sup> Esta falta era atribuída, principalmente, conforme Parecer CFE nº 342/83, a três fatores: a) pequena quantidade de docentes já licenciados em Filosofia; b) poucos Cursos de Licenciatura em Filosofia em funcionamento; c) os poucos Cursos que funcionam, além de terem uma clientela muito pequena, nem sempre oferecem a modalidade – licenciatura.

<sup>77</sup> Diário de São Paulo de 18 de março de 1979, p. 3; Folha de São Paulo, de 13 de abril de 1980: (O Impasse da Filosofia).

<sup>78</sup> Sobre a acusação de que a volta da Filosofia tinha este caráter ideológico, consultar: Jornal do Brasil, 28 de fevereiro de 1982 / tb. 30 de outubro de 1981; Última Hora, Rio de Janeiro, 2 de março de 1982; O Estado de São Paulo de 30 de março de 1982.

Porém, havia dificuldade de diferentes ordens. Segundo um noticioso da época, houve, até, ocasiões em que se tentou repensar o projeto do retorno da Filosofia ao segundo grau:

*A impossibilidade de reunir professores em número e qualidade suficientes para o ensino da filosofia em todas as escolas do Segundo Grau do país, poderá levar o MEC a buscar sua obrigatoriedade, a partir do próximo ano, apenas nas instituições de ensino superior.<sup>79</sup>*

Não poderíamos deixar de tecer rápidas considerações no que tange à nossa forma de nos posicionarmos ante esta questão que nos parece muito mais complexa que nos é dado perceber, à primeira vista. Os argumentos que acompanham a alegação da “falta de professores preparados”, para o ensino de Filosofia, são, aparentemente, irrefutáveis. É provável, ao menos é o que a história recente do país indica, que mais de 20 anos de ditadura militar tenham sido suficientes para inibir, senão coibir, a formação de professores para o ensino de Filosofia, até porque não interessava oferecê-la, como conteúdo de estudo, à juventude. Porém, observamos duas variáveis para compormos nossa reflexão. Primeiro, termos em conta a instrumentalização do alegado Movimento. Será que, realmente, esta era uma grande preocupação e “o” maior entrave para o retorno do trabalho com Filosofia nas escolas? Segundo, de que formação falavam as autoridades e a própria comunidade acadêmica? Não temos conhecimento de nenhuma voz que tenha puxado um debate quanto ao professor que se desejava formar. O problema era colocado muito mais como uma questão de ordem técnica.

Porém, como não é este nosso objeto, passemos a tratar de outra questão, não menos importante, e, igualmente, atrelada à anterior. Dentro do contexto do progressivo retorno da Filosofia ao Ensino Médio, uma nova preocupação faz-se presente. Na tradução de NUNES (1990: 3) eis sua formulação:

*A questão que nos parece central é que, se conjunturalmente se fazia necessária uma árdua luta pelo retorno da Filosofia ao módulo secundário, hoje é muito mais exigente e rigorosa a necessidade de uma discussão estrutural do perfil da Filosofia, tanto no seio da cultura brasileira em geral quanto na escola secundária ou universidade.*

De fato, já a partir do início da década de 80, o Movimento colhe suas primeiras vitórias, com a volta progressiva do Ensino de Filosofia às Escolas de 2º grau, em vários Estados da Federação. Esta vitória tem duplo significado. De um lado, mostra a força dos setores, envolvidos no Movimento; do outro, serve como mecanismo de legitimação e de hegemonia do Regime Militar e de seu discurso liberalizante.

A tarefa, que ficará como consequência de toda esta caminhada, será a consolidação progressiva e coletiva de um Projeto Político-Pedagógico que apresente, à sociedade, que tipo de filosofia desejamos construir, com os jovens estudantes da escola secundária, qual é o projeto de mundo e sociedade que emerge de nosso trabalho pedagógico e que contributo temos a oferecer à Educação escolar.

Rememorando sua participação no “movimento”, MORAIS (1989: 7) lamenta que não houve uma discussão, nem mesmo posterior a ele, dos termos em que deveria se dar o retorno da Filosofia ao Segundo Grau. Ao contrário, deu-se uma avalanche editorial, disseminando livros que portavam uma cultura filosófica pouco adequada à juventude e a construção de uma atitude filosófica, diante do mundo e da vida.

No mesmo escrito a que nos referimos acima, MORAIS explica que a volta da Filosofia aconteceu, num momento complexo e delicado, para a sociedade brasileira. Era o apagar das luzes do governo do último general presidente e o país atravessava inflação, recessão e desemprego, gerando uma descrença generalizada, na juventude, quanto às possibilidades de conseguirem uma vida melhor. Num contexto assim difícil, escreve,

*Impérios televisivos haviam aproveitado o período obscurantista recente para invadir vidas, dali procurando extirpar seus valores mais caros e, através de uma indigestão de imagem e sonho, promover a substituição do pensar. Imagens são muito mais rapidamente digeríveis. Mas, como após a digestão vem a questão mais importante da metabolização (o verdadeiro aproveitamento para a saúde do organismo), o que assistimos foi um terrível esvaziamento da vida interior, sobretudo da gente jovem. (Idem:9)*

Este é o quadro encontrado, por nossos professores, na escolas de Ensino Médio onde, progressivamente, foi sendo implantada a Filosofia, como Disciplina. Porém, este é, também, o contexto em que se formam novas gerações de graduandos em Filosofia, para a docência. Estávamos imersos numa sociedade em que se desmoronavam os valores mais

---

<sup>79</sup> Cfr. “Filosofia deverá voltar já apenas para o 3º grau”. Folha de São Paulo, 27 de abril de 1983, p. 15”

tradicionais e as perspectivas de vida eram tão adversas que levavam a questionar o mais acanhado gesto de utopia e/ou ideal. Falava-se em “juventude coca-cola” e especulava-se em torno do futuro da civilização, ante a avalanche do “homem massa”. Era o tempo do “US top, não usa quem não quer”.

Era, também, um período de luta contra a ditadura instalada no Governo. Contra o “cala-boca”, as aposentadorias compulsórias, a tortura, o exílio, o desmantelamento dos movimentos populares e dos organismos de resistência da sociedade civil. E aí, “samba, suor e cerveja”, muitos “trios elétricos” atrás dos quais só não ia “quem já morreu”. Construiu-se o simulacro do homem, plenamente, realizado como sendo aquele distinguido dos demais, pela sua possibilidade de consumir... era o “ouro de tolo”!

No início dos anos 80, escrevia GIANNOTTI (1980a:45)

*Por volta de dez anos atrás, o país estava de tal modo empolgado pela arrancada do desenvolvimento, a aliança da burocracia militar com a civil dava tantos frutos aparentes, os problemas políticos apareciam de tal modo travados pelos problemas técnicos, que dificilmente nós, filósofos, tínhamos a coragem de reivindicar um lugar o sol. Hoje, porém, aprendemos a ver na linguagem técnica do burocrata os instrumentos pelo qual exercita seu poder. O acúmulo de seus erros nos ensinou a desconfiar de sua ciência, a suspeitar de suas fórmulas bem arranjadas e de suas estatísticas manipuladas, que servem antes de tudo para nos impor soluções cuja chave só eles detém o segredo.*

Parece não ser descabido colocarmos que, neste contexto, o “lugar” da Filosofia foi a marginalidade. Restou o desafio de fazer filosofia num contexto de desencanto e perplexidade. O espanto e a curiosidade provocam a busca de desvendar, para além da  $\phi\iota\sigma\iota\varsigma$ , o conhecimento,  $\lambda\omicron\delta\omicron\varsigma$  sonogado.

A propósito deste momento de retorno, SANFELICE (1988:108) dizia que “temos que saber se o espaço pedagógico de ensino da filosofia será de mascaramento ou desmascaramento, de sonegação do saber sistematizado ou passos para este saber, de solidificação do senso comum ou de um caminhar para uma visão estruturada de mundo, veículo da ideologia dominante ou de sua desmistificação”.

**5.1.2. - Construindo outros referenciais:  
Trazendo para o debate sobre as Licenciaturas  
os aprendizados e os questionamentos  
advindos do trabalho no chão da Universidade.**

Doravante, objetivamos relatar uma experiência, em processo, no Centro de Teologia e Ciências Humanas da Universidade Católica de Pernambuco<sup>80</sup>. O intento é que este relato venha articular-se às reflexões apresentadas, fundamentando e justificando o objeto, o sentido e a direção desta pesquisa.

O Centro de Teologia e Ciências Humanas é uma instância da administração acadêmica da UNICAP<sup>81</sup>. Como tal, compete-lhe a coordenação das atividades culturais, científicas, acadêmicas e administrativas dos Departamentos que o integram. Constituído pelos Departamentos de Teologia, Filosofia, História, Educação, Letras e Psicologia, este último oferece os cursos de graduação e mestrado em Psicologia e Fonoaudiologia.

O Centro deve ser Órgão facilitador e articulador da comunidade universitária, presente em seu âmbito de atuação. Cabe, a ele, servir como elo de união entre as orientações e decisões, advindas da Administração Superior e os projetos e programas dos vários Departamentos. Enquanto órgão administrativo setorial, compete-lhe acompanhar e gerenciar os processos e dinâmicas, específicos da vida acadêmica.

O CTCH implantou, a partir de 1993, a experiência da ação colegiada, através da criação do **FÓRUM DE DEBATES** (CTCH/2: 19-27). Nesse ano, o Fórum caracterizou-se, como o lugar privilegiado da proposição e da discussão de elementos geradores do Projeto Político-Pedagógico da formação dos profissionais, na área de Ciências Humanas. A essência desse Colegiado consistiu na discussão das possibilidades de um trabalho integrado, articulando os vários administradores para estudarem e refletirem, sobre os problemas relativos à vida acadêmica, como forma de permanente atualização e busca de melhor fundamentação para os projetos a serem desenvolvidos.

---

<sup>80</sup> Nosso relato estará limitado à experiência com o Fórum de Debates do CTCH sobre o qual nos referimos logo no primeiro capítulo deste trabalho. Porém, toda a trajetória vivida com vários colegas liderando a caminhada do CTCH está devidamente registrada em artigos publicados em parceria com as professoras Maria da Conceição Bizerra e Nilza Simões Correia de Albuquerque nos Cadernos do CTCH de número 2 (1994), 3 (1995) e 4 (1996). Para este relato eles serão citados da seguinte forma: CTCH/2, CTCH/3 e CTCH/4.

No ano de 1993, o FÓRUM DE DEBATES ocupou-se, também, com a avaliação das ações realizadas pelos Departamentos, tomando, como base, os questionamentos, advindos da própria prática, instalando-se, assim, um processo de autocritica e de delineamento de um Plano de Ação<sup>82</sup> em que a participação garante o envolvimento daqueles que viviam o cotidiano do Centro, na sua construção e/ou reconstrução.

A reflexão, feita pelos Departamentos, representou diferentes manifestações sobre Ensino, Pesquisa e Extensão, reconhecendo o seu estado, naquele contexto, visando a sua superação. Com isso, emerge, no âmbito do CTCH, uma discussão que enfatizou a avaliação, como processo de tomada de consciência da realidade educativa, tendo em vista uma intervenção transformadora. A ação interdepartamental passa a ser encarada, como um dos mecanismos de superação dos problemas que a própria prática revela.

Dessa forma, a experiência do Fórum revelou-se, inclusive, como catalisadora das energias dispensadas, na consecução e elaboração de um projeto educacional comum, em consonância com a Carta de Princípios e o Projeto Pedagógico da UNICAP<sup>83</sup>.

Nossos estudos avançaram, no sentido de promoverem uma intencional e intensa dedicação ao tema da “reformulação curricular”. A questão curricular foi assumida, não como grade curricular, quadro curricular, rol de ementas, mas como um instrumento organizador do pensamento do aluno sobre o conhecimento científico, a partir da orientação do professor, tendo, como substrato, a realidade social em suas múltiplas determinações.

---

<sup>81</sup> A partir deste momento passaremos a nos referir à Universidade Católica de Pernambuco, apenas, como UNICAP e ao Centro de Teologia e Ciências Humanas como CTCH.

<sup>82</sup> Passamos a elaborar desde aí, ininterruptamente, os Plano de Ações Integradas bienais, com uma participação crescente da parcela da comunidade universitária, vinculada ao CTCH. Ao mesmo tempo que o Plano se apresenta, como produto do processo de realização do “Fórum de Debates”, constitui-se um instrumento de seu fortalecimento. Doravante, sempre que citarmos o aludido Plano, escreveremos, somente, PAI/CTCH.

<sup>83</sup> A celebração dos aniversários inicianos, em 1991, (referimo-nos à celebração dos aniversários: 450° anos da fundação da Companhia de Jesus e 5° centenário do nascimento de Santo Inácio de Loyola) inaugurou na UNICAP as “Semanas de Estudo Docente” que, por seu turno, desencadearam uma grande e profunda discussão quanto a sua **identidade, vocação e missão**. Tratava-se de explicitar características fundamentais de seu caráter comunitário e confessional, porém, mais, ainda, de delinear o perfil da Universidade dos nossos ideais e traçar um caminho para a sua construção.

Os anos 90 consolidaram a caminhada de construção coletiva e participativa da **Carta de Princípios e o Projeto Pedagógico** da UNICAP. Assim, uma nova configuração universitária desponta, enraizada na dinâmica administrativa, acadêmica e comunitária, afirmando e/ou reafirmando princípios, consolidando posições, anunciando a vontade e a decisão da comunidade universitária e de sua Administração Superior. Mister assinalar que emerge, deste movimento, uma nova cultura universitária cujos sinais mais evidentes materializam-se em práticas que perpassam o Ensino, a Pesquisa e a Extensão universitária.

Tivemos o privilégio de integrarmos e coordenarmos as duas comissões de trabalho facilitadoras dos aludidos documentos.

Para definirem, de forma coletiva, os princípios norteadores da revisão curricular no âmbito do CTCH, foram programados diversos estudos considerando as necessidades e problemas, apontados pelos diferentes Departamentos. Era a tentativa de buscarmos uma linguagem, na qual nos encontrássemos, ainda que não significasse, para nós, o consenso. A este respeito, deve-se salientar que intentamos reforçar as diferenças, vislumbrando esgotarmos, ao máximo, os argumentos que as sustentavam.

A discussão sobre a formação específica de profissionais em Ciências Humanas se compôs, pela descrição da realidade como apreendida por cada curso e da discussão demorada dos aspectos problemáticos, declarados nos respectivos relatos. No que tange à questão da formação de professor, o Fórum entendeu, como sua tarefa, reforçar os cursos de Licenciatura, constituindo-se num instrumento permanente de estudo, de geração de idéias e de busca de alternativas, tendo em vista a melhor formação pedagógica de nossos alunos.

Sendo, o CTCH, uma instância da administração universitária, basicamente, constituído por cursos de Licenciatura não poderia ser outra sua postura, senão a de aceitar o desafio de estar atento à crise (CTCH/3: 11-35) desta modalidade de formação de profissionais e buscar alternativas, em termos de Ensino Superior.

Grande esforço foi investido, no estudo e no debate da ampla discussão nacional e local, em torno da questão da formação de professores. O intento era voltar-se para a restauração da credibilidade das Licenciaturas, na área de Ciências Humanas. A discussão, sobre a formação específica de profissionais da Educação, no CTCH, constituiu-se de momentos de expressão e descrição da realidade, acompanhados de intenso debate. Os estudos realizados, logo após este primeiro momento de diagnose, voltaram-se para a reformulação dos Cursos de formação dos profissionais da Educação e possíveis contribuições para o redimensionamento dos cursos do CTCH.

O PAI/CTCH 94/95 (1994: 13) possibilitou a uma coordenada para este debate.

Torna-se necessário aprofundar o debate, no interior dos Departamentos e no coletivo do Centro, sobre o cotidiano do ensino a partir de questões tais como:

- o que está ocorrendo no interior das salas de aula?
- Como os sujeitos concretos chamados professor e aluno estão interagindo no dia-a-dia?

- Como professores e alunos se relacionam, na produção do conhecimento?

O processo desencadeado, com a articulação de Chefes de Departamentos, Assessores, Coordenadores de estágio, e, outros profissionais, direta ou indiretamente, vinculados ao nosso trabalho, em um Fórum específico, sem competências burocráticas, voltado para discutir a própria dinâmica do CTCH, constituiu-se numa verdadeira escola. A pesquisa-ação (FLORIAN 1990: 9) ocorreu, no ambiente mais natural, emergindo da preocupação, sempre, crescente com a qualidade do serviço prestado à comunidade e sua coerência, com os valores e projeto histórico, consignados no humanismo social, característico das Instituições de Ensino, confiadas à Companhia de Jesus.

O grupo, efetivamente, tornou-se “locus” (CTCH/4: 9-40) de formação e conferiu uma dimensão nova ao trabalho pedagógico, desenvolvido pelo conjunto de seus integrantes.

A experiência de estarmos liderando um processo, com profissionais de outros campos do conhecimento, porém, unidos pela comum incumbência de gerirmos Cursos de Formação de docentes, revelou nossos limites de conhecimento e da vivência, enquanto Chefe do Departamento de Filosofia. Valia, como anúncio e como denúncia, ver a disputa entre Chefes de diferentes Departamentos, pelo melhor “horário”, para suas Disciplinas, relegando, ao “incômodo” Departamento de Educação, horários nada recomendáveis, para o oferecimento de Disciplinas de formação de professores. Até mesmo, lideramos um “equacionamento de turmas”, via modulação das Disciplinas de Licenciatura, sem questionarmos as implicações disto, para a formação dos alunos das várias licenciaturas.

A riqueza da caminhada foi tal que o Fórum enveredou-se na discussão do currículo, na avaliação do desempenho docente e da formatação dos vários Cursos, na ampliação da participação da Comunidade Acadêmica. A perspectiva de poder investigar a formação de professores, em Filosofia, teve, propriamente, aí, sua inspiração.

Na atual fase, conforme o PAI/CTCH 98/99 (1998: 23), o Fórum de Debates foi ampliado, possibilitando o acesso dos integrantes dos Conselhos de Departamentos, Lideranças Estudantis e professores interessados. Seu objetivo está elaborado, nos seguintes termos: “constituir-se como espaço e tempo para contextualizar, experimentar, refletir, julgar, agir e avaliar a prática acadêmica dos cursos do Centro. Contribuir para a

materialidade do Projeto Pedagógico da UNICAP no cotidiano dos cursos. Contribuir para a instalação de uma sistemática de avaliação dos cursos, do desempenho docente, da aprendizagem e funcional no âmbito do CTCH...”

### **5.2. Uma colheita e tantos percalços** **(ou de como carece ser temperante para fazer** **pesquisa educacional no Brasil)**

A reconstrução de caminhos que pudessem nortear a tessitura de nossa pesquisa levou-nos a palmilharmos, não somente as trilhas do novo e do desconhecido, mas, também, a enveredar por labirintos que mais faziam recordar lendárias estórias pueris. Inúmeras vezes, fomos instados a reorientarmos nossa curiosidade de cientista. Pesquisa em educação parecia não ter a envergadura – ou o charme – para conferir legitimidade a quem dela se ocupasse. Tivemos encontros remarcados ou desmarcados. Colegas nos olhavam com desdém e argüiam com ar de superioridade: “o que é que você quer mesmo?”. Em não poucos momentos, parecíamos ser protagonista de uma via-crucis cujo final apontava, inexoravelmente, para a morte, sem ressurreição.

Entretanto, tínhamos uma profissão inicial, consolidada no expresse intento em pesquisarmos a **formação pedagógica do professor de Filosofia**, articulando a reflexão, em torno da problemática da **formação específica versus formação pedagógica**, no cenário histórico-social que se desenha, de meados da década de setenta até os nossos dias.

Algumas indagações estavam conosco, desde a aurora do projeto:

- a) *Até que ponto a direção de um Curso de Licenciatura em Filosofia e seus professores têm consciência de que, entre suas tarefas, está a de participarem da formação de professores? Como concebem tal tarefa e como estão organizando os Cursos de Licenciatura em Filosofia?*
- b) *Qual é o específico da Filosofia, na formação de seus professores e qual é o específico do pedagógico? Como se tem dado, na prática, o intercâmbio entre estas duas dimensões da formação?*

Essas questões foram sendo buriladas, no percurso do processo de discernimento em que nos metemos. Tínhamos, em mente, a mobilidade de nossas concepções e considerávamos que, tanto nelas quanto em suas possíveis respostas, repousava um caráter de provisoriedade. Não obstante, porém, sem as amarras psicológicas do cartorialismo acadêmico (SÁNCHEZ GAMBOA, 1996a: 76-77),urgia proceder a eleição de um problema, em particular, capaz de materializar, exteriorizando, o burburinho intenso que em nós fazia morada.

Interrogava-nos sobre as possibilidades da Filosofia, o que ela podia dizer e não dizer (MEYER, 1991: 34), enquanto buscávamos a mais adequada forma de recortar e interpretar a realidade que nos provocava (KOSIK, 1976: 25), pretendendo fazer convergir nosso esforço, para a questão da formação pedagógica do professor de Filosofia, respaldado, principalmente, nos escritos de FREITAS (1995) e nas indicações da ANFOPE.

ESPELETA e ROCKWELL (1986:13) escreveram que “construir um objeto de estudo é um problema fundamentalmente teórico”. Explicam, “nossa valorização do trabalho teórico surge, sem dúvida, das necessidades da prática e corresponde a uma intencionalidade política e educacional”. De igual modo, TRIVIÑOS (1987: 93) opina que “a prática cotidiana e a vivência dos problemas no desempenho profissional diário ajudam, de forma importantíssima, a alcançar a clareza necessária ao investigador na delimitação e resolução do problema”. Tínhamos, então, clareza que era a prática de professor e administrador que nos lançava à pesquisa. Mas resistíamos em tomar a prática como algo absoluto, hermético.

As provocações, advindas da realidade, sempre tidas como um ponto de partida seguro, não podiam reduzir-se aos fenômenos do cotidiano, como se esses a dessem, em toda a sua totalidade. Havia a certeza de que, por mais que vislumbremos adentrar-nos na totalidade, é a partir do singular e sobre o qual que o cientista se debruça. Era premente, então, indagar qual singularidade seria objeto direto do trabalho de investigação. Além do que, a relação prática/teoria/prática não estava, para nós, como ente que se explicita, mecanicamente, mediante relação causa/efeito, pois, ao nossos ver, não estávamos a tratar com dois entes absolutos; porém, com faces móveis de uma mesma realidade.

Sendo assim, definimos a impossibilidade de abarcar a realidade em sua totalidade, porque concebemos que a dinâmica inerente à natureza desta não nos deixa apreendê-la como tal. Refutamos, veementemente, a hipótese da relação prática/teoria/prática como pólos antagônicos, ou momentos diferenciados de uma dada manifestação fenomênica. Finalmente, compreendemos que a natureza una/múltipla impõe recortes, para sua apreensão, sendo que estes são, sempre, parciais e provisórios. Adentramos, desta forma, na definição possível do objeto que, singularmente, objetivamos abordar.

Ao tratar da questão da formação docente, enveredamos numa complexa rede de possibilidades em que nos deparamos com a proliferação de problemas de ordens e naturezas distintas. Igual é a nossa opinião quanto ao estudo da Filosofia. Entretanto, percebendo haver um relação muito íntima entre a Pedagogia e a Filosofia, havemos por bem escolher, para nosso, estudo o problema da **formação pedagógica** do Professor de Filosofia.

Visualizada numa perspectiva geral, a escolha não representa novidade, pois muitos estudiosos têm se dedicado a essa temática. Não obstante, passamos a enfatizar, como novos, dois aspectos inerentes ao nosso interesse. O primeiro deles é o fato de trazer a Filosofia para esta seara, e não como Filosofia da Educação; porém, como uma áreas específica do conhecimento que é objeto do estudo e da formação, inclusive, de uma parcela de acadêmicos. Depois, começamos a insistir que a tônica, desta pesquisa, está no pedagógico. Elucidando melhor, falamos em formação pedagógica do professor de Filosofia e não, somente, em formação do professor de Filosofia. Para nós, reside, aqui, uma qualidade que diferencia este, de outros estudos. Não apenas uma questão de nuance.

A hipótese (TRIVIÑOS, 1987 105-106) presente à articulação de todo projeto de pesquisa e ao processo, mesmo, de sua materialização era a de que, apesar de estarmos nos dirigindo a Cursos de Licenciatura em Filosofia, estes não se davam conta da tarefa própria à sua natureza, ou seja, formar professores para o **Trabalho Pedagógico**. Em outras palavras, nossos Cursos de Filosofia não têm atribuído a devida importância à formação pedagógica de seus estudantes. Observamos que, até mesmo, para levar uma discussão acerca do problema, havia, além de resistências, um grau de dificuldade significativa, por força de uma visão, demasiadamente, equivocada quanto ao pedagógico e ao papel que devem desempenhar as “Disciplinas” pedagógicas, na formação de seus graduandos.

Nossa proposta (BOGDAN e BIKLEN: 1994: 247) é avançar, nas investigações que se têm processado, ao longo dos últimos anos, em torno da problemática da formação de professores, inserindo os cursos de Licenciatura em Filosofia, neste debate. O recorte que fazemos aponta para a formação inicial, em cursos universitários de graduação, para os quais pretendemos defender algumas possibilidades de interações entre o “pedagógico” e o “específico”, no caso, filosófico, considerando os aprendizados emanados de nossas pesquisas e a literatura especializada, parte integrante do trabalho de investigação.

Pretensão grande seria imbuirmo-nos de certezas, ao final deste trabalho e, com isso, cairmos na armadilha do receituário expresso. Até, porque, acreditamos não ser este o papel de uma tese de doutorado, nem muito menos da Filosofia, furtar-nos-emos a este propósito. Quando falamos em buscar proposições interativas para o trabalho pedagógico que visa à formação de professores, o fazemos, cientes de que, nesta mesma realidade problemática, que nos apresentamos para pesquisá-la, residem possibilidades “escondidas”. Buscaremos desvendar algumas.

Passo seguinte foi a delimitação do campo de abrangência da pesquisa. A opção recaiu sobre as Universidades

- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG,
- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP,
- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ.

Os critérios utilizados para a escolha foram:

- **Primeiro:** o fato de serem Universidades que, de alguma forma (ou através de seus docentes e/ou chefes de Departamentos e/ou alunos) participaram do Movimento Nacional, pelo retorno da Filosofia ao 2º grau. Passamos a ter, como premissa, um maior compromisso destas Instituições, com a formação docente, dado seu engajamento nesta luta. Em tese, não parece um despropósito considerarmos que quem briga por Mercado, para professores, deve desejar formá-los;

- **Segundo:** por tratar-se de Universidades que estão em Estados onde se oferecem turmas de Filosofia, em escolas de 2º Grau. Sinalizando campo de trabalho docente para os que buscarem esse Curso;
- **Terceiro:** pelo fato de já trabalharmos, há mais de uma década, em Universidade Católica, estando familiarizado com o trabalho, desenvolvido em várias delas.

Consideramos que a organização dos Cursos de Licenciatura em Filosofia, no que tange à ênfase na formação pedagógica docente, está aquém das proposições apontadas, como referências para estudiosos do assunto. Não obstante, evitamos proceder a uma leitura mecânica que instaurasse, para nossa análise, a linearidade causa-efeito-causa. Também, assumimos, como princípio, que não seria função nossa classificar ou avaliar, sob nenhuma condição, qualquer dos Cursos que investigamos. A postura que assumimos, frente aos Departamentos e/ou Faculdades, com os quais entabulamos relação de pesquisador, foi igualmente, respeitosa e isenta de preconceito.

Chegamos a desejar incluir, no rol das instituições a pesquisar, as Universidades Federais de Belo Horizonte, UFMG, e Rio de Janeiro, UFRJ. Porém, apesar do esforço empreendido, as várias tentativas não lograram êxito. Os motivos são diferentes. Porém, quis nos parecer que, nestas Instituições, a ênfase está muito mais voltada para a pós-graduação e não havia muito crédito para uma pesquisa cujo objeto fosse graduação; ainda mais, Licenciatura em Filosofia.

Uma primeira pesquisa exploratória<sup>84</sup> foi feita para a definição do campo, em dois momentos diferentes. Primeiramente, mantivemos contato, ou ao menos o tentamos, com os Chefes de Departamento das Instituições, acima referidas. Fizemos, pessoalmente, a maioria desses contatos. Porém, algumas vezes, recorremos a um mediador para favorecer o acesso a uma determinada Instituição e/ou pessoa.

---

<sup>84</sup> Neste início nos movemos impulsionados pela definição de THOLLENT (1985:48) que “a fase exploratória consiste em descobrir o campo da pesquisa, os interesses e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento”; e, LÜDKE/ANDRÉ (1986: 17-24) para quem esta é uma fase fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo.

Nosso propósito, nestes contatos preliminares, era apresentarmos o projeto da pesquisa e discutirmos com os mesmos a possibilidade de realizá-la, naquele Departamento e/ou Faculdade. Desejávamos, inclusive, compreender o ponto de vista dos possíveis pesquisados sobre a proposta em questão (BRANDÃO 1987: 57). Esta tarefa começou a revelar quão difícil seria a continuidade dos trabalhos. Chefes havia que não tinham sequer “tempo” para nos atenderem ou determinavam, de antemão, dez ou quinze minutos, para nos receberem. Aceitávamos as condições possíveis. Chegamos a empreender viagens, sem êxito, para tentarmos estabelecer contatos e, até, a ficarmos um dia inteiro, à espera de uma agendada entrevista que não aconteceu, porque a pessoa esperada não deu sinal de vida.

Dessa forma, não sem antes empreendermos os esforços possíveis para viabilizar, num universo mais amplo, nossa pesquisa, optamos, por nos restringirmos às Pontifícias Universidades Católicas. Também, nessas, encontramos sentidas dificuldades; porém, foram mais acessíveis e abertas à nossa proposta. Com grande descontentamento pudemos constatar, “in loco”, o quão fechados são os ambientes universitários. Neles, trabalhamos, desde alguns anos, temos um razoável conhecimento de Instituições e pessoas. Por força da função que ocupamos na administração universitária da UNICAP estamos sempre visitando ou participando dos mais diferentes eventos em IES de todo o Brasil, mas, ainda assim, não escapamos da “via crucis”, imposta aos que atrevem-se a fazer pesquisa educacional nesse país. Entretanto, gostaríamos de assinalar claramente que, embora não tenha sido intencional a escolha de (somente) três Universidades (Católicas), aconteceu por força de contingências circunstanciais, emergentes no processo. Contudo, consideramos esse universo legítimo e suficiente para nossa pretensão de pesquisa, dado que ofereceram os dados que almejávamos alcançar.

Pouco a pouco, fomos afinando nossa pretensão de pesquisa, para adequá-la à realidade que ia se desenhando, em nosso entorno. Limitamo-nos a três Instituições, reconfiguramos o projeto pesquisa e enxugamos o quanto possível a aplicação de instrumentos.

No percurso, a pesquisa, que parecia fácil de realizar, e as instituições, que ao nosso ver, eram acessíveis, foram se revelando as dificuldades. Por exemplo, constatamos a diversidade de formatações dos cursos e buscamos adaptar a investigação à realidade de

cada Departamento/Faculdade, pois ela estava pensada para realizar-se, da mesma forma, em cada Instituição de Ensino Superior.

Encontramos Chefe de Departamento que já não mais recordavam o que era a Licenciatura em Filosofia. Chefes que, rapidamente, nos encaminhavam à Faculdade de Educação, onde se dava a formação de professores, e, outros, que demonstravam conhecer bem pouco da graduação e por isso declaravam dificuldades em nos ajudarem. Em contrapartida, relacionamo-nos com chefes que abriram, atenciosamente, suas portas para o nosso trabalho e dispensaram toda a atenção possível, inclusive nos oferecendo sugestões. Válido registrar o apoio grande de professores e a presteza com que os estudantes vinham oferecer sua entrevista.

No momento seguinte, foram feitos levantamentos, leituras e fichamento de trabalhos científicos, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, elaborados nos programas de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, que trouxessem alguma contribuição à organização da pesquisa. Ainda, para juntarmos, ao material, colhido nas Instituições pesquisadas, buscamos, na internet, informações sobre os vários Departamentos de Filosofia no Brasil. Infelizmente, somente, alguns poucos Departamentos ou Faculdades tinham disponibilizado uma página sobre o assunto (Anexo I). Queremos assinalar que esta primeira fase de trabalho efetivou-se, concomitante, à reelaboração do projeto de pesquisa.

Como parte desta pesquisa exploratória e para reforçar o banco de dados, sobre os Cursos de Filosofia, de uma maneira geral, encaminhamos uma correspondência para todos os Departamentos de Filosofia do Brasil (anexo II,) solicitando informações quanto à organização e funcionamento da Graduação em Filosofia, na modalidade Licenciatura. Somente, dois responderam. Não havia grandes expectativas, quanto ao retorno deste material e, por isso mesmo, sempre tivemos, em conta, que este era um material contingente ao nosso objeto de estudo e, portanto, poderia ser utilizado ou não. Contudo, vale o registro porque, indiretamente, reforça nossa visão quanto ao “lugar” ocupado pela Licenciatura, nas Graduações em Filosofia.

Oportuno reiterarmos que consideramos atores da investigação, principalmente, os alunos e professores dos Cursos, nos quais realizamos a pesquisa. Em ambos os casos, visamos a apreender suas concepções e avaliação de diversos elementos, constitutivos de

seu trabalho, quer seja enquanto docente que interage na formação dos discentes, quer seja enquanto discente que experimenta, intencionalmente, uma fase específica de formação em sua vida. Esta opção, justificamos, primeiro, pela impossibilidade em que nos encontrávamos em procedermos à observação do trabalho desenvolvido, em pontos tão diferentes do país; depois, porque achamos que priorizarmos a fala do estudante e do professor traria elementos que a mera análise dos Documentos oficiais não nos deixaria perceber.

Para nós, esses sujeitos pesquisados foram, em alguma medida, sujeitos ativos do processo de construção da pesquisa. Sobretudo, nossos contatos informais nos levaram a alterarmos o roteiro das entrevistas formais e, até mesmo, estas, muitas vezes, sugeriram alterações, nas questões que tínhamos elaborado, para entrevistas do pessoal da administração. A este propósito lemos, em TRIVIÑOS (Op. Cit: 137) que

*As idéias expressas por um sujeito numa entrevista, verbi gratia, imediatamente analisadas e interpretadas, podem recomendar novos encontros com outras pessoas ou a mesma, para explorar profundamente o mesmo assunto ou outros tópicos que se consideram importantes para o esclarecimento do problema original que originou o estudo.*

Consideramos vitais, tanto a coleta dos dados quanto a sua análise. Por isso, tivemos, continuamente, o cuidado, não só de registrarmos as descobertas e o processo em que nos encontrávamos, como também, irmos procedendo a uma análise preliminar dos dados obtidos, conforme a indicação de RUDIO (1990: 86).

Optamos por utilizarmos, exclusivamente, como instrumentos para a coleta de dados, o questionário e a entrevista. Segundo RUDIO (Op. Cit.: 91) “Estes dois instrumentos têm, de comum, o fato de serem constituídos por uma lista de indagações que, respondidas, dão ao pesquisador as informações que ele pretende atingir”.

Assim, iniciamos, com a aplicação de um questionário<sup>85</sup> (anexos III), entre os estudantes dos vários períodos, ou do último período, conforme a organização do Curso.

---

<sup>85</sup> Por compreendermos a importância do questionário, no conjunto de nossa pesquisa, decidimos elaborar três questionários diferentes, a serem aplicados, em diferentes níveis de escolaridade. O primeiro tinha, como destinação, estudantes dos primeiro e segundo períodos e seu caráter era mais genérico. O segundo visava a colher informações de alunos dos terceiro e quarto períodos e já entrava num nível de detalhamento maior. O último reservou-se a graduandos, prováveis concluintes no período de aplicação dos mesmos. Esse trazia

Embora lembre que “o questionário não é suficiente em si mesmo”, THOLLENT (1985:65) concorda em que “quando a população é ampla e o objetivo da descrição e da análise está bem definido” este é, geralmente, indispensável. TRIVIÑOS (1987: 138) recomenda que, quando da utilização desse, seja dada “atenção especial ao informante...”.

Em duas das três universidades pesquisadas, utilizamos a seguinte metodologia para aplicação do questionário: Devidamente, autorizados pela Administração do Departamento/Faculdade e pelo professor/a que se encontrava ministrando aula, naquele horário, fomos à sala de aula, sempre no horário de funcionamento das mesmas - turno da manhã e noite – começávamos explicando o projeto de pesquisa e suas motivações. Após, líamos as questões propostas, no questionário, e procurávamos esclarecer eventuais dúvidas.

Desta forma, todos os estudantes eram informados do objetivo do questionário, bem como estava facultativo para ele o seu preenchimento, inclusive, no caso de optar por preenchê-lo, o registro do seu nome no mesmo.

Importante salientarmos que, praticamente, todos os estudantes atenderam à nossa solicitação e, dentre eles, apenas, alguns deixaram de responder a todas as questões. Informamos que foram aplicados 112 questionários - o que representa, ao nosso ver, um quantitativo relevante, visto que, somados, o total de alunos, em formação para o trabalho docente, no três Cursos investigados, somam 142. Ainda, foi total o apoio dos professores que não, apenas, cederam o espaço para aplicação do questionário, mas, até, contribuíram, estimulando seus alunos e reforçando a necessidade de pesquisas desta natureza.

Uma única Universidade, cujas aulas de Graduação funcionam no turno da manhã, não nos possibilitou aplicar, pessoalmente, os questionários; ficando, o Coordenador de Graduação encarregado desta tarefa, conforme decisão do Chefe do Departamento.

Entretanto, como era esperado, nesse caso tivemos um retorno muito pequeno de questionários preenchidos e não foi possível entrevistar nenhum aluno, dado, aliás muito significativo. Tal situação nos surpreendeu, pois o ocorrido se deu, justamente, na Universidade onde esperávamos melhor acolhimento, por conta de nossas afinidades profissionais. Fizemos um grande esforço e insistimos, quanto possível, para obtermos mais alguns elementos, até colhemos, com terceiros, Documentos sobre aquela unidade de

---

maior quantidade de questões e explorava mais minuciosamente, temas ligados, especificamente, à

Ensino dessa respeitada Universidade Pontifícia. Para nós, ficou a impressão de que tanta hesitação e dificuldades se deram, principalmente, por dois motivos. Provavelmente, porque nossa temática não estava escrita no “olímpo metafísico”, reservado a homens que vislumbram as estrelas; como, ainda, certamente, não havia muito a ser dito, naquela Instituição, quanto a um esforço efetivo para formar bem e, pedagogicamente, seus professores, ao menos naquela Unidade pesquisada.

Uma vez aplicados os questionários e tabuladas todas as respostas dos mesmos, voltamos às Universidades para realização de entrevistas. Procedemos assim, consoante com LÜDKE/ANDRÉ (1986: 34), quando afirmam que “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. O objetivo era “aprofundar os pontos levantados pelo questionário” (idem).

Queríamos dar voz ao estudante e ao professor (BAPTISTA, 1977: 29), obtermos novas informações e checarmos aquelas já disponibilizadas, mediante os questionários e/ou outros documentos oferecidos.

Neste momento, procuramos escutar os estudantes cujos questionários eram ou muito elogiosos para com o seu Curso ou crítico, em demasia. Em cada turma, do universo total dos que haviam preenchido o questionário, procuramos entrevistar 30%, sendo metade de demanda espontânea e a outra metade seguindo o critério relacionado.

Preparamos a entrevista, considerando o alerta de GARRET (1988: 16) que “a entrevista se processa entre seres humanos, os quais, sendo marcadamente individualizados, não podem ser reduzidos a uma fórmula ou padrão comum”. Sendo assim, organizamos a pesquisa desde um esquema básico LÜDKE/ANDRÉ (1986: 34) porém flexível. Buscamos realizar entrevistas semi-estruturadas, visando a conseguirmos informações esclarecedoras THOLLENT (1985:65), acatando TRIVIÑOS (1987: 146), quando a define como sendo

*aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de*

*suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador ,  
começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.*

Considerando a importância de realizarmos essas entrevistas, da melhor maneira possível, fomos buscar, em BLEGER (1980), os elementos básicos para compormos nossa imagem, enquanto entrevistador. Neste autor, apreendemos quão fundamental é o processo de comunicação e de escuta e o quanto devíamos estar atentos ao entrevistado, para captarmos e entendermos o significado mais extenso de suas palavras. Para MICHELAT (1985: 193), o entrevistador deve criar uma situação de liberdade para o entrevistado para possibilitar a emergência de “informações mais profundas [ ... ] menos censuradas [ ... ] fortemente carregadas de afetividade”.

Em duas das três Universidades pesquisadas, realizamos, com êxito, o processo de entrevistas com estudantes e professores. Nessas, foram realizadas 38 (trinta e oito) entrevistas, com estudantes gravadas, em aproximadamente 9 (nove) horas de fita, e 6 (seis) com professores. Na terceira, por muita insistência e perseverança, realizamos uma única entrevista.

O registro das entrevistas foi efetivado, via micro-gravador, com o devido consentimento do entrevistado, e em caderno específico, sempre, e logo após a concessão da entrevista, anotamos pontos como: reação a perguntas, aspectos emocionais e psicológicos percebidos, calma/pressa, etc. Pensamos não haver exagero nesses cuidados. Justificam-se, ao nosso ver, porque, basicamente, nosso material coletado foi, através de questionários e entrevistas. Normalmente, o próprio entrevistado segurou o gravador em suas mãos.

Embora não tenhamos realizado observação como processo sistemático de visita e registro no interior dos Cursos, é mister ressaltarmos que, devido a inúmeras e demoradas vezes em que permanecemos, em suas dependências físicas e salas de aula, pudemos observar e registrar diversos elementos que, oportunamente, serão explorados em nossa análise.

Procederemos, doravante, a um breve relato da pesquisa, realizada com professores e chefias de departamentos.

Foram muitos os contatos informais, todos, devidamente, catalogados, mantidos com Chefes de Departamentos e professores das Universidades pesquisadas. Porém, um

contato formal para a entrevista, ocorreu, quando do encerramento da investigação, junto aos alunos. Infelizmente, quase sempre, os docentes não puderam nos oferecer a entrevista solicitada, razão pelo qual foram escassas, porém, relevantes, as que conseguimos realizar.

Entrevistar Chefes de Departamentos não foi uma tarefa das mais fáceis. Ficou a impressão que eles não gostam de falar sobre o assunto, não lhes parece pertinente para a Academia. Exceção feita com uma chefia que, mesmo em meio a uma grande diversidade de afazeres e destinando tempo diminuto para ser entrevistada, empenhou-se, pessoalmente, em contribuir com a pesquisa. Além dos Chefes de Departamentos procuramos, também, entrevistar aqueles professores mais citados no questionário e relatos.

Em nossos contatos informais, com os Chefes de Departamento, fazíamos a solicitação e, mesmo, indicação de dados e informações, consignados em Documentos, programações, realização de eventos e/ou outros (Anexo I). Impressionante a quantidade de eventos desenvolvidos, nestes Cursos, por iniciativa de sua administração e/ou de seu corpo docente.

# **DISCUTINDO A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE FILOSOFIA**

*“Conceber os cursos de formação dos profissionais da educação como momentos de produção coletiva de conhecimento buscando para isso novas formas de organização curricular nas várias instâncias de formação, em particular nas Licenciaturas cuja estrutura atual fragmenta e separa, no tempo da formação e no espaço curricular, as disciplinas “de conteúdo específico” das disciplinas de “conteúdo pedagógico e educacional” teoria e prática, pesquisa e ensino, trabalho e estudo”*

ANFOPE (1998: 13)

## **1. INTERAGINDO COM PESSOAS, ESCUTANDO VOZES, ANALISANDO DOCUMENTOS: LENDO, APRENDENDO E BUSCANDO CONSTRUIR UM CONHECIMENTO NOVO**

Neste capítulo, deveremos proceder à apresentação e análise dos dados coletados, ao longo do processo de pesquisa. Objetivamos, ainda, articular algumas proposições que sinalizem perspectivas para organização do Curso de Licenciatura em Filosofia, a partir do aprendizado emergente da pesquisa e sua análise. Consideramos que outras situações e elementos poderiam ter sido incluídos, nesta pesquisa; fizemos, porém, uma opção intencional, respeitando as condições e possibilidades em que nos encontrávamos; o corte que elegemos para o enfrentamento de nossa problemática, arraigados, que estávamos, numa prática concretizada, em vários anos de trabalho, nossa referência primeira. Para este momento, pareceu-nos necessário e oportuno equacionar, à análise dos dados, despreziosas proposições que visam a organizar sugestões, colhidas no processo de pesquisa, para o feitiço da **Formação Pedagógica dos Professores de Filosofia**.

Juntam-se a este, impreterivelmente, as discussões precedentes. Consideramos que há uma dialética implícita ao processo que optamos por fazer para a produção deste trabalho. À guisa de melhor esclarecimento: este trabalho foi iniciado registrando-se as atividades que desenvolvemos na Universidade e as provocações que afloram daí. Desde esta perspectiva, construímos uma reflexão que definisse uma ótica específica para as análises que, obrigatoriamente, seriam exigidas, pela própria dinâmica da pesquisa. Nesta fase, fizemos um grande levantamento da literatura específica, articulando possibilidades de entendimentos deste fenômeno, advindo da cotidianidade delimitada.

Cuidamos da necessária vigilância epistemológica ao relatarmos o processo de construção da pesquisa e desenharmos um quadro de referência, dentro do qual moveríamos nosso foco analítico. Sempre que desenvolvemos reflexões, buscamos ter a “prática” em tela, coerentes com o princípio de que não existem, evidentemente, momentos dicotômicos entre prática e teoria, ao mesmo tempo em que procuramos tratar, com igual medida, todos os aspectos que nos pareceram importantes para situarmos nossa perspectiva de leitura.

Ocorre que, ao encaminharmos a produção possibilitada no processo de investigação, fez-se necessário aprofundarmos e sistematizarmos, organicamente, os dados, para que eles nos revelassem os aspectos que uma leitura, imediatamente vinculada ao cotidiano, não nos deixaria perceber. Assim, haverá condições de afirmarmos a hipótese que nos acompanha ou de negá-la, conforme as evidências levantadas.

O processo de construção e efetivação da pesquisa sugeriu possibilidades para a sistematização e análise dos dados levantados. Embora não pretendamos circunscrevermos ao universo destes elementos, poderemos organizá-las, o quanto possível, apoiados nas seguintes categorias: ► **RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO**, ► **RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA**, ► **RELAÇÃO ESPECÍFICO/PEDAGÓGICO**. Tal eleição deu-se, consoante ao dizer de FREITAS (1995: 81): “Entre os membros de cada par de categorias existem relações de contradição, mas tal contradição encerra uma unidade, já que uma supõe a outra, pois, juntas (em oposição e unidade), superam-se no devenir”.

Mister informarmos o caráter instrumental ocupado, em nossa percepção, por essas categorias. VALA (1986: 116) explica que “as categorias são elementos chaves do código do analista”. Neste sentido, cabe-nos utilizá-las, visando a proceder às análises possíveis. Não obstante, interessa-nos assinalar a consciência de que são provisórios – no processo mesmo de construção do saber científico – os resultados para os quais elas nos conduzirão e, até mesmo, a hipótese que ensejamos comprovar.

Escolher categoria indicativas do processo sistemático e de um quadro analítico que formate a pesquisa, dentro de perspectivas pontuais da comunidade acadêmica, pode, indubitavelmente, nos conduzir a limites e/ou a equívocos, no trato dos dados. Contudo, deslocamo-nos no universo delimitado de nosso objeto e portamos, ante o caráter específico de nossa investigação, a trajetória e as experiências de congêneres que têm desenvolvido seus estudos, nesta mesma órbita de interesse. Assim, professamos que, embora nos tenha assolado a dúvida, em alguns momentos, e, em outros, a tentação prazerosa do risco, permitimo-nos a liberdade de ousarmos, ao buscarmos configurar nosso trabalho, desde horizontes que se amarram à historicidade (EZPELETA & ROCKWELL, 1986: 26) e à experiência vicária de pesquisas similares (FAZENDA, 1995).

Nos capítulos segundo e terceiro, refletindo, a partir das provocações emergentes da leitura imediata do trabalho cotidiano, com o ensino de Filosofia, e a administração

universitária, tabulamos diálogos elucidativos em que buscávamos, preliminarmente, obter e fazer circular uma reflexão, em torno das supracitadas categorias. Assim, sentimo-nos desobrigados da tarefa de construirmos toda uma explanação quanto ao entendimento que delas possuímos.

Desde logo, não desejamos com esta análise, “avaliar” o trabalho desenvolvido nas universidades. Muito mais, visamos a descrever e interpretar<sup>86</sup>, resgatando a fala<sup>87</sup> dos principais atores<sup>88</sup> deste processo, professores e alunos, como estão vivendo e sentido a formação docente, desenvolvida em suas instituições de origem. Desse modo, desejamos guardar proximidade com a análise de conteúdo, como técnica, para o tratamento das informações adquiridas, por nos parecer vantajoso tal recurso, dado que trabalhamos, basicamente, com informações colhidas via entrevistas e questionários. (VALA: op. cit.: 107)

Entendemos que este resgate da voz de nossos depoentes está respaldado em MACLAREN (1997: 252)

*A voz individual deve ser entendida em sua especificidade cultural e histórica. O modo como os estudantes, professores e outros definem a si próprios e nomeiam a experiência é um ponto central de interesse pedagógico, pois auxilia os educadores a entenderem como o significado da sala de aula é produzido, legitimado ou não. Este não é apenas um interesse técnico, mas, mais importante, uma consideração política e moral que deve prover a base de qualquer pedagogia crítica.*

Muito embora não pretendamos tratar os dados, indicando sua autoria, visto que asseguramos, aos nossos depoentes, inteira privacidade de suas informações, temos, em mente, fazer uma breve apresentação de cada Instituição pesquisada e do trabalho que se desenvolve, nos respectivos Departamentos de Filosofia, ou Faculdade.

---

<sup>86</sup> VALA (Op. Cit.: 103/104) diz ser possível, no processo da análise do discurso, passar da descrição à interpretação, “enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enunciadas e organizadas”.

<sup>87</sup> ORLANDI (1998: 18) observa uma relação orgânica entre linguagem e exterioridade. Explica que “as formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição em conjuntura dadas. As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra, pois muda sua relação com a formação ideológica”.

<sup>88</sup> Mister reconhecermos a autoria de estudantes e professores que ao longo do percurso da pesquisa contribuíram, oferecendo não somente informações, mas, sobretudo, partilharam as experiências vividas conferindo-lhes significados e possibilidades que, doravante, buscaremos resgatar.

Antes, porém, trazemos, à baila, a observação de MUCHAIL (1995: 67), com a qual sintonizamos: “A organização dos cursos de graduação em Filosofia – o estabelecimento de uma composição curricular, de uma maneira de funcionamento, de uma metodologia de ensino – envolve, quase sempre, dificuldades de consenso entre posturas muitas vezes controversas”.

## 1.1. TRÊS INSTITUIÇÕES: UMA PESQUISA

Não faremos incursões, pela história dos Cursos e das Instituições, que os mantêm, para não sermos demasiado longos e porque tal empresa – embora importante – não se configura, como fundamental, para nosso objeto de investigação. Ademais, dado que pesquisamos em três Pontifícias Universidades tradicionais, no Ensino Superior Brasileiro, temos conhecimento de que outros estudiosos, dedicando-lhes a merecida atenção, procederam ao resgate histórico<sup>89</sup> das aludidas Instituições.

Preside o esforço desse momento, o propósito de oferecermos informações que contribuam para o entendimento dos dados que, posteriormente, serão trabalhados. Embora tenhamos optado por não dizermos os nomes dos depoentes e Instituições, no desenvolvimento de relatos e análises feitos; para o momento, devido à natureza da tarefa à qual nos propusemos, será necessário explicitá-las. Objetivamos, com tal recurso, determinar os o mais precisamente possível, os espaços nos quais nos movemos, durante o processo da pesquisa.

Uma última observação se impõe: a ordem de apresentação dos Departamentos foi escolhida, aleatoriamente, não obedece a critérios pré-estabelecidos, nem significa maior ou menor empatia, com quaisquer das Instituições. Estaremos apoiados no material colhido, o que, inclusive, determina a extensão do trabalho, e direcionaremos nosso foco para os dados mais recentes e atuais de cada Departamento ou Faculdade.

---

<sup>89</sup> MUCHAIL (1980: 33/44) – Estrutura e Funcionamento do Curso de Filosofia da PUC/SP – Uma Revisão; BAPTISTA (1997: 127/159) a Identidade na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; CUADRADO (1987: 313/326) Instituto Central de Filosofia e Teologia da PUC/MG; CASALI (1995: 135/142) Elite

Sentimo-nos obrigados a lembrar que a escolha dessas Instituições seguiu a critérios, previamente, estabelecidos e que tínhamos a intenção de investigar, inclusive, outras Universidades para não restringirmos o universo pesquisado, unicamente, a Escolas Superiores Católica. Entretanto, não logramos êxito na pretensão de desenvolvermos o trabalho investigativo em outros nichos. Contudo, isso não quer dizer que nos consideramos limitados, em nossas análises e dados. É óbvio que a demarcação de qualquer que seja o campo de pesquisa aponta para sua necessária delimitação. Limite, nesse caso, não significa avaliação pejorativa, mas o espaço próprio em que se desenvolve o trabalho.

1.1.1. – O Departamento de Filosofia  
da Faculdade de Comunicação e Filosofia  
da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

A atual estrutura do Departamento de Filosofia da PUC/SP tem sua origem mais recente, no início da década de setenta quando ocorreu à Reforma Universitária desta. Na nova configuração da Universidade, o Departamento de Filosofia passou a integrar a Faculdade de Comunicação e Filosofia, pertencente ao Centro de Ciências Humanas.

Tomando, como critério, o Parecer 277/62 do CFE, MUCHAIL (op. cit.: 69/73), analisou diferentes aspectos do Curso de Filosofia da PUC/SP. Seguiremos nas trilhas de suas observações. Primeiro, quanto ao princípio da flexibilidade e da diversificação, destaca três características do Curso, a saber:

*1º) Do ponto de vista do currículo do curso: entre disciplinas e programas, a tônica pretende recair sobre os programas. Daí prevalecer a preocupação pelos conteúdos de pesquisa a serem, de certo modo, conjuntamente efetivadas por professores e alunos. 2º) Do ponto de vista dos conteúdos dos programas: entre a quantidade de informação e a qualidade da formação, a tônica pretende recair sobre a Segunda. Daí prevalecer a preocupação pelo embasamento metodológico. 3º) Do ponto de vista da formação: entre a largueza da erudição e as restrições impostas pelo rigor, a tônica pretende recair sobre o rigor. Daí prevalecer a preocupação pelo cunho monográfico das investigações.*

---

Intelectual e restauração da Igreja (neste livro dedica-se uma parte para o relato das fundações da PUC/RJ e PUC/SP)

Analisando a definição dos objetivos, a autora relata que a PUC/SP elenca, entre os objetivos principais:

*formação de pesquisadores; formação de profissionais capacitados para “função específica em equipes de planejamento”; formação de docentes para o exercício do magistério ao nível médio capacitados para: “despertar e cultivar o interesse pela pesquisa filosófica” e para o exercício de “função crítica nas atividades de planejamento educacional”; capacitação de profissionais de outras áreas da cultura para a reflexão crítica “sobre seu próprio campo de especialização.*

Finalmente, discorrendo sobre a demarcação do quadro curricular, ela escreve que a PUC/SP “atêm-se àquelas (disciplinas) do currículo mínimo e intensifica a dinâmica variável dos conteúdos através da mobilidade dos diversos programas a serem ministrados”.

Atualmente, quanto ao objetivo do Curso de Filosofia, o Manual do Candidato, (1996:33) informa que “o curso objetiva, por um lado, desenvolver, nos alunos, a capacidade de análise e o rigor na leitura dos textos filosóficos e, por outro lado, estimulá-los a empregar a mencionada capacidade tanto na compreensão das idéias dos diversos pensadores quanto na articulação de suas próprias idéias e de seus próprios textos”. Comunica, ainda, que o mesmo “prepara seus alunos não só para a tarefa do ensino desta disciplina, mas também para a atividade de investigação teórica em diferentes áreas”.

A Formação Pedagógica dos estudantes de Filosofia que almejam formar-se para o Magistério, na PUC/SP, dá-se numa organização específica, denominada “Plano Geral de Licenciatura”<sup>90</sup>. Trata-se de um “conjunto de disciplinas pedagógica” que visam à preparação para “o exercício do magistério no ensino fundamental”. Este Plano, ao definir o perfil do profissional que se deseja formar, reza que este deve ser capaz de

- *Assumir o papel de educador, desenvolvendo a consciência profissional;*
- *Refletir sobre os problemas educacionais brasileiros e as constantes exigências para o trabalho do professor;*

---

<sup>90</sup> As informações que passamos a oferecer foram colhidas de um documento, mimeografado, cedido pela Faculdade de Educação, mais precisamente pela Coordenação do referido Plano, intitulado Plano Geral de Licenciatura. Por falta de dados mais precisos, para a respectiva indicação bibliográfica, tomaremos, somente, o cuidado de colocarmos entre aspas, textos, literalmente, transcritos do mesmo.

- *Desenvolver atitudes que viabilizem o trabalho interdisciplinar na escola;*
- *Planejar, executar e avaliar o processo ensino-aprendizagem de sua área específica e em relação ao currículo da escola; e*
- *Identificar as características peculiares ao grupo de alunos e ao contexto escolar, adequando o seu trabalho às condições concretas da realidade.*

Até 1972, a Licenciatura na PUC/SP estava organizada, conforme prescrita na Resolução 9/69, no clássico esquema “3+1”, correspondendo a três anos de Bacharelado e um de Licenciatura. Em 1973, elaborou-se a reformulação da Licenciatura que ficou a cargo do Centro de Educação e passou a ser denominada como Plano Geral de Licenciatura. Atualmente, este Plano está composto pelas seguintes Disciplinas: Filosofia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, Psicologia da Educação, Didática, Prática de Ensino I e II.

No presente, a Prática de Ensino, de acordo com as disposições do Parecer 744/97, está sendo desenvolvida, respeitadas as especificidades de cada área de conhecimento,

*Em atividades de observação e regência de classe, planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico; em oficinas pedagógicas, laboratórios e vivências, cursos de capacitação e aperfeiçoamento, entre outros, objetivando aproximar o aluno, progressivamente, da realidade da comunidade escolar, dos professores, das famílias, para além dos próprios alunos.*

Importante, ao nosso ver, registrarmos que no “Plano de Gestão – agosto de 1997 a novembro de 2000” (PUC/SP: 1997), a PUC/SP enunciou, como primeira diretriz, a “consolidação e ampliação do projeto acadêmico, vinculado às demandas contemporâneas de produção e socialização do saber” (p. 09). Essa, diretriz consolidar-se-á, em metas ações que incluem a “melhoria da qualidade dos cursos de Graduação” (p.12), a partir da Redefinição “da proposta de licenciatura” (Idem), entre outras. Nesse sentido, está em andamento uma proposta de revisão das Licenciaturas.

1.1.2. O Departamento de Filosofia e Teologia  
do Instituto de Ciências Humanas  
da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

O atual Departamento de Filosofia e Teologia da PUC/MG remonta aos idos de 1943, quando se deu a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras Santa Maria. Entretanto, vários eram os cursos de Filosofia e Teologia, mantidos por Ordens e Congregações Religiosas, em Belo Horizonte, até meados dos anos sessenta. Porém, compreendendo que a sociedade estava, cada vez mais “a exigir uma formação mais adequada aos tempos modernos, em que o sacerdote deveria estar à altura dos conhecimentos filosóficos e teológicos, capazes de acompanhar o desenvolvimento intelectual do mundo moderno” (CAUDRADO, 1987:313), criaram-se, em 1966, dois Institutos de “Ensino Superior Eclesiástico”: O Instituto Teológico e o Instituto Filosófico. Estava lançada a pedra fundamental do Instituto Central de Filosofia e Teologia da PUC/MG, cujo funcionamento data do início de 1967.

Permitimo-nos transcrever alguns dos objetivos do Projeto Político Pedagógico (1988: 10) da PUC/MG, dado que sinalizam, em direção a uma política, referente ao professorado:

*Propiciar aos professores oportunidade de refletir sobre:*

- a) a educação, as concepções que a orientam, seus determinantes socioeconômicos e políticos;
- b) os princípios, fundamentos e procedimentos presentes no cotidiano da sala de aula subjacentes à prática docente.

*Estimular o desenvolvimento da pesquisa visando à renovação da prática docente e à alteração da relação aluno/conhecimento, ação que deverá envolver os vários setores da gestão universitária.*

Tivemos acesso ao Relatório de Atividades do Departamento de Filosofia e Teologia que cobre o período de 1987 a 1996. Desse, não obstante tenhamos constatado todo o vigor dos que o integram e gerenciam suas atividades, queremos destacar sua presença atuante, nos debates e seminários promovidos pela Secretaria Estadual de Educação e outras IES, em 1990, sobre a reimplantação da Disciplina Filosofia, no nível do 2º grau e a publicação, em 1991, da pesquisa “O Ensino da Filosofia no nível de 2º grau na

Escolas Públicas e Privadas no Estado de Minas Gerais”, realizada por alguns de seus professores.

O Curso de Filosofia da PUC/MG integra, atualmente, o Instituto de Ciências Humanas, conjuntamente com os cursos de Geografia, História, Pedagogia e Letras, todos eles direcionados, para a formação de profissionais da Educação.

A oferta de vagas para o Curso de Filosofia, através do Concurso Vestibular, ocorre, sempre, no primeiro semestre de cada ano. O Curso funciona no turno da noite.

O Departamento vem realizando, nos últimos anos, atividades de Extensão, como: Semanas de Estudos Filosóficos e Convite ao Pensar.

### 1.1.3. O Departamento de Filosofia do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro

O Departamento de Filosofia da PUC/RJ informa, na sua “home page”, que seu principal objetivo é o desenvolvimento cultural e intelectual dos alunos. O Curso tem a duração média de quatro anos; todo corpo docente é constituído por doutores e promove uma intensa programação de atividades extracurriculares.

O currículo do Curso de Filosofia aborda, filosoficamente, temas políticos, sociais, científicos e artísticos. Ademais, visa a dar conta da História da Filosofia, tentando esclarecer como, no tempo, as diversas práticas humanas foram retomadas, pelo pensamento filosófico.

Além do Bacharelado, o Departamento oferece, ainda, duas outras possibilidades de Habilitação: Licenciatura e o Bacharelado com Licenciatura. A Licenciatura, segundo informação do Departamento,

*“é um curso cuja ênfase é a formação do professor de filosofia. A atenção para com o texto filosófico também está presente, pois as disciplinas obrigatórias são as mesmas para ambas as habilitações, mas é dada uma atenção especial à formação de professores. Assim, no currículo da licenciatura, os alunos, além das disciplinas filosóficas, deverão cursar disciplinas pedagógicas de modo a que possam ter condições de realizar, da melhor forma possível, o ensino da filosofia no segundo grau”.*

O Departamento oferece, ainda, o mestrado e o doutorado em Filosofia, visando à habilitação para a pesquisa e o magistério superior.

## 1.2. “ANTES DE SER PROFESSOR É PRECISO QUE O SUJEITO SEJA BOA PESSOA”

Recolhemos, de uma entrevista, a frase com a qual intitulamos essa parte de nosso trabalho. Nessa, desejamos apresentar dados aferidos das “falas” e “registros intencionais” em questionários e entrevistas, organizados desde a categoria **RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO**. Certamente, aquela frase título poderia proporcionar grandes divagações, desde sua construção simbólica, até sua sonorização literária. Alguém poderia argüir: mas, o que é boa pessoa? Não teríamos uma resposta, porque não fizemos este tipo de exercício, com nossa interlocutora e achamos que este não é o lugar mais adequado para reflexões paralelas dessa ordem. Porém, no contexto em que formulamos a questão, podemos considerar alusão ao trato com os estudantes.

Por ter sido recorrente este assunto, em todos os questionários que aplicamos, pudemos, então, concluir quão importante seria refletirmos mais, profundamente sobre esta relação específica, passando a contemplar a possibilidade de tomá-la como uma das categorias de análise da prática.

Para **GARCIA (1997: 67)**, esse tem sido um tema, inadequadamente, explorado, porque não alcançou apreender “como realmente acontece a condução do processo ensino/aprendizagem”, indicando que o mais comum é que esta relação se opere, num ambiente desigual. Ocorre que “o docente maneja habilmente a valorização ou o desprezo, a atenção ou a indiferença e reforça o comportamento de submissão do aluno pela permanência de seu julgamento” (**POSTIC, 19984**). A autora escreve que

*O professor, porque é próprio das pessoas que optam trabalhar no magistério, está continuamente em situação de relacionamento com alunos; um mesmo grupo de alunos durante o ano; vários grupos de alunos durante o ano; grupos ou grupos de alunos a cada ano que passa; grupos ou grupos de alunos que permanecem de um ano para o outro com ele em*

*outra série/ano. Por esta razão, sem dúvida alguma, o maior desgaste que se vive na atividade docente, relaciona-se diretamente com a questão do relacionamento com os alunos e na variedades desses relacionamentos. Esse desgaste é maior ainda quando esta relação é vivida de forma autoritária, centralizadora.*

Um docente, que concedeu uma entrevista, posicionou-se da forma abaixo, quando questionado qual a sua posição frente à relação professor/aluno: “Aluno prá mim é parceiro. Ele não é meu discípulo, e muito menos meu subordinado, ele é um parceiro no esforço de estar estudando temas”. Para este

*A diferença que eu vejo é que eu tenho um percurso maior no tempo e penso que devo ter um percurso melhor em termos de qualidade, ao menos naquela área, na qual eu me apresento como especialista e procuro mostrar para o meu aluno que eu tenho esse percurso, que eu estudei um pouco mais e estou conhecendo, ao menos aqueles temas que proponho a eles que estudem. É difícil, prá mim é impossível, propor que eles estudem comigo, sobre minha orientação, um tema que eu não domino, que não tenha muito conhecimento. (sic).*

Indagado sobre a forma de organização do seu trabalho pedagógico, o depoente nos falou

*O que eu faço com os meus alunos é um convite, que eles somem comigo na investigação a respeito daquele tema e ofereço a eles a minha experiência maior no trabalho de investigação, e, eventualmente, o meu conhecimento maior, mais nem sempre verdadeiro. [ ... ] Mas, eles são convidados a serem parceiros, eu insisto<sup>7</sup> na palavra convidados, eles são convidados a serem parceiros. Há parâmetros que eu como professor preciso colocar para os meus alunos, como sendo desejáveis em termos de resultados no processos investigativo, processo de estudo. Esses parâmetros são discutidos, e uma vez aceitados que são válidos, que são adequados, aí eu faço o meu papel de educador, faço a cobrança. (sic.)*

Sem dúvidas nenhuma, encontramos, na fala deste colega docente, os sinais daquilo que GARCIA (op. cit.) propõe: alguém consciente de suas atribuições e de seus limites pessoais, frente ao seu alunado. Também, registramos, aí, a concepção do estudante como parceiro, alguém com quem se faz uma caminhada em que ambos estão aprendendo e construindo algo novo. O professor coloca-se na caminhada, com seu aluno, e passa a atuar, significativamente, não somente no aprendizado de conteúdos específicos, mas na formação integral do mesmo.

Outrossim, o aludido depoimento, revela uma contradição interna à auto-identidade narrada: nele aflora o papel tradicional do professor, porque, reconhece nele, a fonte do conhecimento. O professor não se expõe na relação que ele e o aluno estabelecem com o conhecimento. Isto é, sem que ele tenha conhecimento prévio do conteúdo, é “impossível” tratar determinados temas. O docente, apontado como detentor do conhecimento, contradiz ao retrato traçado, do professor-companheiro. Ainda, chamamos a atenção para o papel atribuído ao educador: fazer a cobrança.

Essa disposição<sup>91</sup> para fazer com o estudante uma caminhada que leve à construção de novos conhecimentos, porém sem abdicar do papel de educador, está contemplada, na reflexão de OLIVEIRA (1995: 122) quando diz

*Embora o professor abdique uma posição ditatorial, estará sempre na liderança. Quando, numa sala de aula, o grupo de alunos tem liberdade de também sugerir formas de agir ou caminhos a seguir, quando pode decidir junto com o professor, ainda assim cabe a este a estimulação, a coordenação das atividades, a orientação ou reorientação, a criação de situações, o suprimento de necessidades, o controle geral, a manutenção da direção etc.*

Uma professora, mesmo considerando as dificuldades de lidar com os estudantes, atestou a “fundamentalidade” dessa relação na formação dos estudantes asseverando, naquele curso, haver “uma boa relação entre professores e alunos”.

Entretanto, “a posteriori”, poderemos verificar que, para os docentes, essa é uma relação que ocorre pacífica e cordialmente. No entanto, desde a ótica dos estudantes, as coisas não são tão razoáveis.

Decerto, o trabalho que desenvolvemos, na fase de execução da pesquisa, ressaltou, sobretudo através da fala dos graduandos, a importância e a influência efetiva que incide sobre o processo de formação: a interação com os docentes.

Dos questionários, recolhemos declarações como: “o ponto mais forte de minha formação foi o meu bom relacionamento com os colegas e com alguns professores”.

---

<sup>91</sup> Também MASETTO (1996: 325) propõe a “*modificação da postura do professor de “ensinante” para “estar com”, de transmissor para parceiro de troca, através de uma ação conjunta do grupo.* Esse autor refere-se ao trabalho desenvolvido em sala de aula como de “*trabalho em equipe*”, no qual “*as estratégias são selecionadas visando a formação do cidadão, do profissional, do pesquisador, favorecendo a iniciativa, a criatividade, e a participação no processo*”.

Alguém reforçou sua opinião quanto ao relacionamento muito bom argumentando que “o amor ao outro deve estar na base da formação do professor”.

Julgamos importante uma breve digressão, imperiosa, para levantarmos algumas considerações quanto à questão da amorosidade docente, no trato com os estudantes. Acreditamos que toda vocação nasce de um grande amor (ALVES: 1985: 11). Não fazemos distinção entre o processo de profissionalização do professor, este tomado como “profissional da educação” - pessoa que é um “ser-sendo”, permanentemente em construção, “sujeito efetivo, totalmente penetrado pelo mundo e pelos outros” (CASTORIADIS, 1982: 128) – e a sua conceptualização como educador.

Se é verdade que professor é profissão, não é menos verdade que esta profissão carece do conteúdo profundamente humano, que “o define por dentro”, e que ALVES (op. cit.) atribui, exclusivamente, ao educador. Quando pensamos em professores não nos referimos àqueles dos quais ele diz que são “entidades descartáveis”, “habitantes de um mundo diferente, onde o educador pouco importa, pois o que interessa é um crédito cultural que o aluno adquire numa disciplina indicada por uma sigla...”(idem.: 13).

Pensamos em professores que, como educadores

*Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” sui generis, portador de um nome, também de uma estória, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal. (Ibid)*

São seres humanos concretos que conseguem realizar o salto da função para a pessoa. Por isso, buscam profissionalizar-se (SOUZA, 1996: 80). Para testemunharem, diante de seus alunos, a dignidade e o respeito que são devidos a cada um, nos serviços que podem prestar aos outros, e para os quais estão, continuamente, se formando. Professores/educadores que não desvinculam seu trabalho escolar da consciência mais profunda de trabalhador, cidadão e político. Sendo assim, não nos parece estranho atentarmos para a dimensão do amor, sinalizado como compromisso, na relação, experimentada por esse profissional, com seus alunos.

Uma relação amorosa consiste, ao nosso ver, primeiramente, numa postura de respeito pela pessoa do outro e de busca de diálogo construtivo em que as pessoas

interagem, sem a condição de abdicarem, acriticamente, de seus pontos de vista<sup>92</sup>.  
Recorremos a **FREIRE** (1967: 107), que, enquanto propagador de uma educação, vista como uma relação horizontal, afirma

*nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação*

Gostaríamos de observar que, possivelmente, poderíamos colher, na tradição da cultura cristã, a idéia do mestre (**GADOTTI**, 1985: 115), como uma síntese dialética entre as concepções de professor e educador, porque nessa estão reunidas as idéias de amorosidade e sabedoria, postas ao serviço do discípulo, aqui considerado “amigo”.

Os quatro pilares da educação, apresentados no Relatório para a UNESCO (1998: 89/101)) trazem elementos, com os quais pretendemos dialogar. O documento nos diz que a educação

*deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes. (p. 90)*

Para os especialistas que redigiram o Relatório, a escola é o âmbito próprio em que acontece a primeira das aprendizagens. Observe-se, contudo, que é para a última das tarefas propostas – aprender a ser – que convergem todas as demais. Somos da convicção de que a

---

<sup>92</sup> **SILVA** (1994: 109/110) utiliza a expressão “professor apaixonado” definindo-o como: “Aquele que é capaz de fazer a renúncia ao aluno e perdê-lo no crescimento de suas próprias idéias e pensamentos (do aluno). É aquele que pode sentir prazer nas diferenças, nas divergências de idéias e pode conviver com estas, amá-las e transformar-se. Viver uma relação de reciprocidade. Transformar-se, não para ser igual ao outro, mas para pensar, para crescer, para desenvolver-se, concebendo-se como ser inacabado que abre mão das certezas e do próprio saber, da própria onipotência. A consciência de sua ignorância pode se tornar o princípio de sua sabedoria. É aquele que é capaz de amar o outro na diferença própria do outro, é capaz de perde-lo como discípulo e como extensão de si próprio, mas ganhá-lo como colega pensante e independente. E, ao mesmo tempo, é capaz de reconhecer a dependência da relação formativa, que se dá na medida em que o outro é importante para haver o diálogo, o conhecimento, para se articular idéias, sendo um o interlocutor do outro.”

construção do ser – que, no caso do homem e da mulher, implica em sua humanização, concomitante à humanização do mundo – é o norte que mobiliza a vida de cada um. Do ponto de vista existencial, nunca somos, plenamente: estamos sendo<sup>93</sup>. Sendo, nos construímos, caminhamos para a grande e inesgotável síntese. Decerto que isso não se aprende na escola. Não há lições acabadas, nem fórmulas mensuráveis. Não se é mais ou menos ser. Estaria, então, o professor isento desta tarefa?. Sendo ele “transmissor de conhecimentos” – em nosso conceito, ele não está reduzido a esta tarefa – estaria, então, liberado da missão de formar para a vida? Em nosso juízo, dado que acreditamos ensinar mais pelo que somos e fazemos do que mediante o nosso pronunciar (LUIJPEN, 1973: 18), ele, também, é educador, neste aspecto.

Ora, como ser educador desta tarefa na qual, também, somos para sempre aprendiz? Consideramos que, através da organização de nosso trabalho e da convivência que ele implica, ensinamos a ser, à medida que aprendemos a ser<sup>94</sup>. Sermos gente com e para o outro. Estarmos abertos ao diálogo, sensíveis ao clamor abafado, à dor que explode, à emoção que aflora. Profissionais, sim! Buscando a nossa formação, continuamente, organicamente estruturados, na luta por salários e condições de trabalho que não maculem a categoria, nem coisifiquem o humano. SOUZA (op. cit.) ressalta que “o trabalho docente desenvolve-se no interior da ação política, propiciando o seu desenvolvimento, não em relação aos alunos, mas no interior de uma sociedade e por meio desse alunos”. Assim, concebemos profissionais que, antes, são pessoas, gente. Homem e mulher em construção no interior de uma sociedade.

Nossa discussão, quanto a este assunto, não visa, conforme declaramos em capítulos anteriores, em nenhum momento, a nos enfileirarmos, entre os ardorosos defensores da idéia de que a profissionalização docente indica sua postura de distanciamento, enquanto educador. Por outro lado, aceitamos o alerta de COSTA (1995: 235), no que concerne a considerar as atuais condições do trabalho docente e o lugar que a escola ocupa, hoje, na sociedade, sempre que tratarmos de sua profissionalização. Entretanto, nosso entendimento

---

<sup>93</sup> “O ser-ai é Sendo que em seu ser se relaciona compreensivamente com esse ser. Assim fica indicado o conceito formal da existência. O ser-ai existe. Ele é ademais o Sendo que eu mesmo sou. Ao ser-ai existente pertence a unicidade como condição da possibilidade do autêntico e inautêntico”. (HEIDEGGER: Ser e Tempo. p. 168 apud LUIJPEN, 1973:18).

<sup>94</sup> Para GADOTTI (op. cit.: 118) “o que mais se exige do mestre não é que saiba mais em termos quantitativos, o que seria difícil de se verificar, mais exige-se que seja mais”. (grifos do autor)

é de que falar, no professor como educador, não é uma mera retórica, mas a sinalização de uma necessária superação dialética das práticas e idéias postas pela história recente. A esse respeito, sentimo-nos inspirados pela ANFOPE (1989: 13) que nos dá um extraordinário perfil do educador. Vejamos:

*O educador [ ... ] é aquele que: - tem a docência como base da sua identidade profissional; - domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre; - é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere.*

Finalizando a discussão sobre a questão da amorosidade, enfatizamos: ela não indica convivência ou licenciosidade, tampouco rende-se à utopia de um aluno, ou professor, idealizados em abstratos tratados que não levam, em conta, o cotidiano, com suas contradições. Trata-se de aceitar o diferente, de conviver, conflitivamente, com ele; vale dizer, reconhecer que é, na diferença, que poderemos crescer (FREIRE, 1995: 73), por recusarmos a manipulação (Idem, 1987: 203), por resistirmos ao autoritarismo.

A amorosidade indica, ainda, o compromisso do professor com seu aluno, expressão do seu projeto histórico.

Quanto mais tínhamos o cuidado de observarmos, atentamente, o comportamento do estudante, quando se referia ao docente, mais tínhamos clareza de que sua fala não era a exteriorização de um discurso vazio, desprovido de alguma experiência. Ao contrário, testemunhávamos a leiturização do vivido, muitas vezes contradizendo um pretenso discurso oficial, ou, até mesmo, suas declarações formuladas nos questionários

Iniciamos os questionários, basicamente, apresentando a mesma questão a todos os períodos/níveis de escolaridade: “o que significa para você ser professor?” Assim o fizemos com a convicção de que o universo de nossas relações, não somente está permeado por uma concepção de homem e mundo, mas também, e, sobretudo, pela idéia que nós fazemos de nós mesmos, nesse mundo por meio do qual, mediamos nosso fazer e agir.

Ao pedirmos que indicassem suas concepções em torno de elementos que identificam o professor, possibilitamos, ainda que sem uma intenção, previamente, deliberada, um julgamento dos estudantes sobre seus professores e suas percepções

individuais. Aflorou toda uma história de encontros e desencontros, nem sempre conscientes – mas não menos relevantes –, presentes no relacionamento vivenciado na escola, na própria história de vida dos depoentes, e, mais especificamente, na experiência professor/aluno, mediada pelo trabalho pedagógico, desenvolvido na sala de aula, formador, para o estudante, de uma determinada identidade<sup>95</sup>.

Os sujeitos dos quais tomamos a fala, quase sempre, reagiam, de forma diferente, quando abordavam alguma experiência pessoal, mais significativa para a sua vida. Uma aluna, numa longa confabulação sobre o estágio, revelou-nos sua indignação pelo fato de existir, no entorno da Universidade, toda uma indústria montada para produzir monografias e, até, relatórios de estágio. **ORLANDI** (op. cit. : 17) propõe que “tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc.” No caso em questão, pudemos observar o gestual e a entonação da voz da estudante que se fizeram graves, anunciando a relevância do tema. Juntavam-se aí, além de sua perplexidade de estudante, a frustração para com um projeto existencial que lhe parecia ser “o” caminho. Concluiu, dizendo-se prejudicada por tal “empresa”, dado que os professores atribuem aos seus usuários “nota” semelhante aos demais que dela não lançam mão.

Uma estudante considerou que “os professores da licenciatura são excelentes, têm uma visão ampla e moderna”. É de notar que, nesta etapa de nossa conversa, ainda não havíamos colocado a questão da relação Disciplinas pedagógicas/Disciplinas filosóficas, mas, podemos observar que a universitária se antecipa, e, ao falar sobre a relação professor/aluno, enfatiza os docentes de licenciatura. Devemos assinalar que, em diversas situações de nossa pesquisa, colhemos que, em geral, os licenciandos consideram “muito bons” seus professores e tecem elogiosos comentários, quando tratam de alguma Disciplina específica. Trazemos um outro testemunho, colocado em entrevista, que vai na mesma direção:

---

<sup>95</sup> **GARRIDO** (1997: 49) explica que a identidade profissional é construída “a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [ ... ] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, do seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

*Olha, existe uma relação boa por parte de alguns professores. Esse boa eu boto entre aspas porque existe ao mesmo tempo um certo distanciamento. A proximidade é bem maior dentro da licenciatura. Na graduação há um certo distanciamento e esse distanciamento é muito prejudicial. Eu poderia até usar a palavra, um tanto pesada, existe um certo preconceito, uma certa hegemonia. Eles acham que todo mundo só sabe de determinadas coisas e seguem com se isso fosse verdade. Não há por parte dos professores um diagnóstico do aluno que ele está encontrando. (sic.)*

Na mesma perspectiva, um entrevistado opinou sobre a questão: “a gente tem mais essa relação com os professores da licenciatura. Na Filosofia, geralmente, é aula expositiva, o professor falando o tempo inteiro e o aluno escutando”. Mister se faz informarmos que essas entrevistas, das quais apresentamos os três últimos registros, foram realizadas numa Universidade, onde o graduando ingressa no Curso de “Filosofia pura” e, ao concluir, se for sua opção, segue para a Faculdade de Educação onde fará sua Licenciatura. Porém, poderíamos considerar, desde aí, a fragmentação que parece emergir desses posicionamentos.

Outro dado que merece registro, foi nossa constatação de que os alunos não suportam injustiças, mas nada fazem para reverterem situações, abertamente, contrárias aos princípios básicos da justiça. Na maioria das vezes, indicam que determinadas situações “são assim mesmo”, eles estão, apenas, de passagem pelo Curso e saberão “se virar” depois.

Conseguimos observar, das inúmeras conversas informais<sup>96</sup> mantidas com os vários sujeitos de nossa pesquisa, uma “oficiosa” - dizemos oficiosa, porque não registrada, ao menos nos termos em que eram expressadas, em nenhum momento em que foram convocados a formalizarem seu discurso -, insatisfação para com o que alguns denominaram de “centralismo burocrático” e, outros, de “autoritarismo pedagógico”. Interpretamos que os vários rótulos se destinam à mesma direção: à crítica a uma prática

---

*Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos”.*

<sup>96</sup> Permitimo-nos registrar quão saltares foram, para nosso crescimento pessoal e profissional, as relações que mantivemos, ao longo dos três anos de atividade de investigação, à margem do “trabalho formal da pesquisa”. Refirimo-nos a conversas efêmeras, nos corredores, passar d’olhos ligeiro em avisos afixados nos quadros espalhados ao longo das Faculdades, visitas às bibliotecas, assistência passageira e desprezenciosa a aulas, refeições solitárias nas cantinas e escuta casual de confabulações de alunos entre si e de alunos com professores. Certamente derivam daí preciosas informações que consideramos pertinentes para a feitura deste trabalho..

centrada na burocracia acadêmica e na pessoa do professor e ao desejo de uma interação mais significativa, em todas as dimensões do seu Curso.

Praticamente em tom de desabafo, um estudante confabulando conosco, expressou que os professores são preparados, de maneira autoritária, no decorrer do Curso e que “o professor só é preparado (e mal) na prática”. “O professor não é o dono da verdade”, falou outro. “Precisa ter bom senso e acompanhar o aluno em seus questionamentos”, argumenta.

Existe uma aparente contradição no fato de que estudantes vinculados a um curso de Filosofia façam crítica dessa ordem. Ou seja, insinuem a existência de “donos da verdade”. Não é a Filosofia, primeiramente, uma atitude de abertura diante da realidade e do outro? Ademais, se formos comparar os depoimentos dos discentes com aqueles oferecidos por seus docentes veremos, claramente, instalada uma contradição, que não se justifica, alegando a diferença.

Referindo-se às várias interações que são necessárias ao trabalho, desenvolvido em sala de aula, OLIVEIRA (1995: 122) reflete que , neste espaço escolar, a ação e a palavra não podem ser exclusividade do professor. Propõe que “os alunos têm não só de participar mas, mais que isso, têm de interagir, o que só correrá à medida que sejam verdadeiramente sujeitos de sua aprendizagem”.

Esta dimensão do trato pedagógico pareceu, significativamente, importante para os estudantes, a tal ponto, que uma aluna, indagada sobre o que considerava como sendo os aspectos mais fortes de seu Curso, respondeu sem hesitar: “bom entrosamento professor/aluno e valores humanos apresentados por alguns professores”.

Outro aspecto da relação professor/aluno pode ser analisado, fora do restrito espaço da academia. Para exemplificarmos: analisando as condições em que ocorreu seu Estágio Curricular, um jovem escreveu:

*Na realidade o estágio não contribuiu para minha formação como professor visto que, na escola do meu “estágio obrigatório” só tive “impressões” ruins sobre o ensino de filosofia. Alunos que não têm interesse algum, parecem estar lá obrigados, por falta de opção; mas, em geral, até o professor não tem muito interesse em ensinar. Se fosse encarar o estágio como realidade para lecionar, jamais teria a “coragem” de entrar em uma sala de aula. (sic.)*

Diversos estudantes alegaram um certo desencanto, ao presenciarem o trabalho operado com o ensino de Filosofia, no Ensino Médio. Alunos desinteressados e, aparentemente, forçados a estarem numa aula que não lhes diz respeito e professores desmotivados. Segundo aquele testemunho, não dá para encarar o estágio como parâmetro para o ensino.

Essa questão, do Estágio Curricular, esteve, explicitamente, em nossos questionários e, algumas vezes, presentes às entrevistas. Inquiridos, nos questionários, sobre sua contribuição para a formação docente, os universitários consideraram que

- ☛ possibilitou a aproximação ao universo da sala de aula, enquanto observador, crítico, o que favoreceu a percepção de erros, de acertos, como também auxiliam o aprendizado;
- ☛ ajudou a discutir na teoria o que eu já sabia na prática;
- ☛ me deparei com situações que jamais poderiam ser ensinadas na sala de aula;
- ☛ permitiu que eu compreendesse as diferenças entre teoria e prática;
- ☛ contribuiu na formação de como olhar os conteúdos, os objetivos e estratégias;
- ☛ possibilitou-me conhecer as salas de aula, “avaliar” a relação professor/aluno e verificar se realmente darei continuidade (ou início) a carreira do magistério;
- ☛ oportunidade de lecionar e adquirir experiência

Esses registros deixam emergir a idéia de que o estágio é, finalmente, a prática que chegou depois da teoria. Nesta mesma linha de reflexão, Helena FREITAS (1996: 31) mostrando as contradições que pairam sobre o estágio curricular, explica que ele é tido como “tábua de salvação na formação teoria/prática dos alunos, futuros professores”. Para nós, eles desvelam, ainda, uma relação que o estagiário mantém, desde a sua condição de universitário, ao fazer o reconhecimento da sala de aula. Neste momento, verifica-se que vários aspectos são aventados, inclusive o que diz respeito à relação professor/aluno.

Trazemos, a baila, um testemunho, esse oferecido em entrevista, porque coloca para nós, além do elemento trabalho, como impedimento para o estágio, o fator da receptividade mesma dos alunos e das condições em que o estágio se realiza

*O meu estágio eu tive que interrompê-lo por questão de trabalho. Eu comecei a assistir umas cinco ou seis aulas... Eu não tive oportunidade de dar aulas mas percebi que vai ser muito difícil para mim. Estava numa*

*Escola Estadual, numa sala com sessenta alunos, numa matéria da Filosofia que os alunos não entendem nem porque e para que eles têm Filosofia. (sic.)*

Essa estudante reforça, ao nosso ver, a questão da motivação do estudantes, na receptividade de uma Disciplina. Além do mais, situa a realidade de uma sala superlotada onde o professor deve desenvolver o seu trabalho. Parece difícil travar relações pessoais e significativas, num ambiente desses.

Um nova questão, à qual rapidamente fazemos alusão, diz respeito à postura do próprio graduando, frente aos limites e desafios do seu Curso. No espaço limitado em que buscamos manter contatos informais e na sistematização dos dados oferecidos, percebemos, em muitos estudantes, um posicionamento individualista, concretizado na convicção verbalizada de que tudo “dependia deles”. O Curso dependia deles, o aprendizado, também, os rendimentos escolares idem, o êxito profissional da mesma forma. Tal posição está representada na expressão do estudante: “para mim o verdadeiro professor se forma sozinho, estudando por conta própria”. Quase um “salve-se quem puder” porque o “titanic” da Licenciatura está afundando. Ainda que nos pareça verdadeiro que é o estudante, em última instância, responsável pelo seu próprio processo formativo, temos a considerar que, possivelmente, atitudes isoladas e concepções individualistas são reflexos do fragmentado relacionamento entre eles e seus professores. Obviamente, que tal postura é incentivada pelo próprio jogo da sociedade capitalista.

Não obstante, outras informações, provenientes desses mesmos estudantes, demonstram que os docentes estão investidos de “grande responsabilidade” – praticamente mais de 50% dos respondentes dos questionários, enfatizam, de igual maneira, a interatividade e o papel político que aí se imbricam. Um estudante mineiro explicitou, assim, a responsabilidade do professor: “dependendo de minha relação com a classe, tudo aquilo que eu disser poderá vir a ter um grande peso na vida dos alunos”. Uma graduanda escreveu que “antes mesmo de querer ser professor é preciso ter claro que se terá em mãos pessoas muito influenciáveis e que, a opinião do professor contará muito”. Na Licenciatura de São Paulo, uma jovem expressou sua opinião:

*O professor de fato é aquele que se mantém íntegro no seu desempenho profissional e que diante de toda situação referente à sala de aula se*

*posiciona como neutralizador ou seja, fala de igual para igual com todos e jamais sente-se colocado no "pedestal". Lamentavelmente dentro do maravilhoso Curso de Filosofia tive poucos bons exemplos de professor..." (sic.).*

Dizendo ser fundamental a relação professor/aluno e considerando o primeiro como "grande mediador", um discente declarou, em sua entrevista, que "quando você vê um professor que é bom, que dá uma aula bem, você desperta aquele sentimento: pôxa vida que legal, eu quero ser tão bom quanto ele é, eu quero explicar tão bem quanto ele explica" (sic.). Este estudante continuou falando para nos explicar que nascem, assim, os ideais, capazes de projetarem um profissional para o futuro. Finalmente, socializamos o que escreveu um aluno para justificar por que na sua opinião, Didática e Prática de Ensino foram as Disciplinas que mais contribuíram para sua formação pedagógica: "professores que são felizes e orgulhosos de serem professores além de bons profissionais".

As conclusões do relato da pesquisa de PIMENTEL (1993: 87/88) traz um testemunho ilustrativo desta convicção, afirmada pelos estudantes

*Vejo, então, que os professores pesquisados e o relato que faço de sua prática, caminho de conscientização, podem contribuir, e muito, para que os cursos de Pedagogia e de Licenciatura tomem a feição que lhes é própria. Poderíamos argumentar que esses professores, na sua maioria, não fizeram nenhum curso de educação, e os que o fizeram criticam-no duramente. Alguns deles, pela própria história de vida, pela experiência de serem cidadãos, pela abertura da consciência presente no mundo, por possuírem um pensamento cientificamente fundamentado, chegaram a um conceito de conhecimento e ensino comprometido com a realidade. Com isso, fizeram do ensino de sua disciplina específica o veículo de formação do homem/sujeito. (grifo nosso)*

A autora conclui que a maneira de ser e de educar destes professores podem contribuir para a formação do educador, "pois, com sua trajetória de construção de si e do outro, concretizaram uma nova proposta de Pedagogia". (Idem: 88) Os questionários e as entrevistas, que realizamos, apresentam o professor, inclusive, como "modelo de conduta moral" e "esteio profissional".

Alunos egressos de outros Cursos e/ou retornando à Faculdade, após uma grande jornada de trabalho, como docente ou técnico em Secretarias de Educação, relataram fatos

de professores que marcaram suas vidas e a de seus companheiros, comparando-os com os atuais.

Um estudante carioca professou: “sinto-me preparado para ser professor porque tenho certeza hoje de quem eu sou e o que vou fazer daí por diante”. Nessa sala, recolhemos o testemunho seguinte “o professor queira ou não a todo momento ele está passando regras de comportamento, também que se preocupe com sua conduta”. Esse aspecto da conduta encontra eco, em várias outras observações.

Creemos encontrar, na declaração desses estudantes, uma resposta fundamental ao trabalho escolar. Primeiramente, há uma resposta, instalada no horizonte da vida: “estou preparado para ser professor...”, “sei quem sou e o que quero”. São, obviamente respostas provisórias, mas, que denotam quão significativa foi, para esse aluno, sua experiência universitária. Do outro lado, temos um universitário lembrando que a conduta para ser “passada” deve ser vivida. Pareceu-nos que, se na sua visão o professor, sempre, está a passar conduta, é porque, para ele, o trabalho docente não se limita à sala de aula, nem à transmissão de conhecimentos, o que parece não ser um despropósito, mas essencial.

Apesar das queixas apresentadas e de uma certa postura individualista constatada; além de alegar a responsabilidade, devida ao docente, segundo manifestou-se nos questionários e entrevistas, há uma forte tendência para atribuir, ao professor, um papel, predominantemente, ativo. As transcrição abaixo ilustram mais essa conclusão:

*É ensinar, é tirar o escuro da ignorância que forma o indivíduo subalterno, escravo de sistemas e levá-los através do saber para o conhecimento de si mesmos e do mundo que o cerca. É dotá-lo de uma capacidade crítica. É fazer com que as desigualdades sociais baseadas no capitalismo sejam diminuídas através de seus ensinamentos. (sic.)*

*É ajudar a formar o caráter do aluno... porque, depois da família, e muitas vezes substituindo a mesma, o professor é o referencial.[ ...] é ser responsável em direcionar... (sic.)*

*Tem a meta de aumentar a visão de mundo dos alunos... (sic.)*

*É ser responsável direto pela formação humana, cultural, psicológica de cada um dos alunos. Creio que é levar o aluno a reconhecer-se, reconhecer o outro e o meio em que se insere. É levar cada aluno a desenvolver suas capacidades quer psicológicas, quer lógicas, ao máximo possível. É direcionar toda a educação ou a formação para que se tenha*

*ou se dê subsídios para o aluno encontrar para si o “homem completo”, ou seja, aquele que se conhece e pode elevar os outros. (sic.)*

O primeiro registro reporta-nos à antigüidade clássica, quando aos pedagogos eram atribuídas tarefas similares: conduzir, “tirar o escuro da ignorância”. O velho Sócrates ensina, no livro VII da “República” platônica, “a alegoria da caverna”, que todo o conhecimento tem, no seu cume, o conhecimento do ser. Destarte, diz-nos ABBAGNANO (1981: 155), “a educação, consistirá, pois, em fazer o homem voltar-se da consideração do mundo sensível para a consideração do mundo do ser; e em conduzi-lo gradualmente a avistar o ponto mais alto do ser, que é o bem”. Deverá levar à construção de um ethos e orientar-se por uma ética e uma teleologia que levem, em consideração, o sentido e a direção do ser, na dialética de sua superação.

Para o estudante, o conhecimento é mediador de inclusão, pode diminuir as desigualdades. Acreditamos que a educação e a cultura poderão dar efetivo contributo à construção de um sociedade nova. Outrossim, sabemos não ser, a educação, uma panacéia.

Característica comum dos depoimentos colhidos e socializados acima é a delegação extremada de poderes ao professor. Ele é “condutor”, “formador de caráter e de consciência crítica”, “aquele que conhece...”. Majoritariamente, usa-se o termo “ensinar,” quando é para referir-se ao docente. Confere-se, a ele, o compromisso da “permanente atualização”, da “incessante busca de conhecimentos”, de “está sempre se atualizando”, etc... enfim, o professor é um poço de sabedoria, disposto a ativar seus neurônios, a qualquer momento.

Dentre as conversas ocorridas, paralelas à pesquisa, notamos que um certo comodismo, da parte dos discentes, é justificado, quer devido ao cansaço com que chegam à Faculdade, quer dado à falta de tempo para ler e realizar atividades fora da escola. Assim, ficou a sensação que deixam as “coisas rolar”. Cumprem as exigências burocráticas da Academia e acompanham, rigorosamente, passo a passo, cada etapa desta burocracia. Isto sim, parece, deixá-los seguros.

Para reforçar, mais ainda, nossa leitura de que há um idealização esmerada do professor, trazemos, à baila, a visão que os questionários deixam aflorar, quanto ao conhecimento que os licenciandos manifestam, sobre a identidade destes:

- ☛ *É vocacionado,*
- ☛ *Aprecia o que está fazendo,*
- ☛ *É transmissor ( repassador) de conhecimentos,*
- ☛ *Aquele que molda o estudante,*
- ☛ *Ensina a pensar e aumenta a visão de mundo,*
- ☛ *Sabe formar e informar, modelo de conduta,*
- ☛ *Suscita e provoca conhecimentos no aluno.*
- ☛ *Tem muitos conhecimentos acumulados,*
- ☛ *Busca incessantemente o conhecimento.*

Creemos ser importante informarmos que os estudantes pesquisados são, em sua grande maioria, de Cursos noturnos. Tanto na PUC/SP quanto na PUC/MG, realizamos a pesquisa à noite. Isso significa que são trabalhadores que ocupam suas noites “fazendo a faculdade”. Como já dissemos, é, proporcionalmente, grande a queixa de “falta de tempo”, prestando-se como argumento, para qualquer coisa, o trabalho. E este não encontra espaço no Curso, nem nas “práticas”. Escutamos um aluno desculpar-se com o professor por ter “perdido” o Estágio de Prática de Ensino em Filosofia I: “é que arrumei um emprego de professor de Filosofia e aí tive que abandonar a prática”.

Queremos deixar dito que, assim como há estudantes que julgam muito bons os seus professores, embora censurem o distanciamento que mantêm deles e recusem algumas práticas tidas como autoritárias, há, também, aqueles que reservam, para si, um lugar dinâmico no que tange ao seu relacionamento com o professor. Nossos questionários têm os assentamentos seguintes

- ☛ Orientador e amigo,
- ☛ Apontar caminhos,
- ☛ Trocar conhecimentos,
- ☛ Compartilhar o saber
- ☛ Ajudar o aluno a crescer através de suas próprias indagações,
- ☛ Ensinar e aprender ao mesmo tempo,
- ☛ Abrir caminhos para que o aluno construa seus próprios conhecimentos,
- ☛ “o professor não pode fazer mais do que dar pistas”.

Essa visão, aparentemente, diferente entre o corpo discente consultado, aparece, exatamente, conforme apresentada. Heterogênea, nas três Universidades. Consideramos, como previsível tal comportamento, porque faz emergir um conflito, instalado no interior dos Cursos que, embora não se revele em toda sua profundidade, está, ali, contido e, às vezes, sob controle.

Quando indagamos aos estudantes, em questionários e entrevistas, acerca das Disciplinas, julgadas mais importantes, no seu processo de formação, alguns, ao procederem a indicação, apresentaram justificativas do tipo:

*... Não sei se foi pelo fato de ser ministrada por um mestre (grifo nosso)...  
(sic.)*

*... o mais importante foi a maneira como o professor transmitiu o conteúdo. (sic.)*

*... porque me proporcionou um aprendizado muito além da teoria sobre o que é educar, talvez nem tanto pelo conteúdo da matéria dada mas, sem dúvida, pelo exemplo do professor que tive. (sic.)*

*... há professores bem dispostos a ensinar. (sic.)*

Ressaltamos, prestes que estamos para concluir essa primeira fase, que esses testemunhos enfatizam, para nós, o quão importante, muito embora delicada, é a boa interação do professor com seus alunos, no processo formativo escolar. Com certeza, essa é uma experiência gratificante para ambos. Os dois ensinam e aprendem, trocam experiências, elaboram conhecimentos, fazem descobertas. Reconhecemos que a defesa da necessidade deste tipo de relacionamento – respeitoso e cordial (FREIRE: 1996:66) - não pode desconsiderar os conflitos, as diferentes aspirações, decorrentes do lugar social e político que gera o posicionamento de cada um, até mesmo, as peculiaridades presentes a cada indivíduo. Entretanto, quer nos parecer que é, exatamente, esse conflito, a mola propulsora para que a interação se faça salutar. Não propugnamos a pura e simples constatação do conflito, antes, referimo-nos ao seu enfrentamento, com todas as suas conseqüências e superações dialéticas, no movimento do próprio trabalho pedagógico.

Refletindo acerca da questão da prática avaliativa, em sala de aula, e reafirmando a premência de uma avaliação, dirigida ao processo de conhecimento da Escola, como um todo, FREITAS (1995: 234) expõe que a questão da relação professor/aluno, neste âmbito

do trabalho pedagógico, diz respeito ao Projeto Político-Pedagógico. Conforme declaramos, não nos parece possível um relacionamento mais efetivo - e intencionalmente voltado para o desenvolvimento de um trabalho que assegure uma prática pedagógica diferenciada - senão dentro do contexto de tal referencial.

Prestes que estamos a adentrar na temática seguinte, porém, compreendendo a necessidade de organizar, mais resumidamente, os dados trabalhados, lançamos mão de uma questão que nos mediará, neste esforço: **quais são as problemáticas que fluem desde nossas sistematização da pesquisa no que tange à relação professor/aluno?**

Primeiramente, encontramos um conflito, instalado que se expressa nas diferentes e contraditórias visões que os alunos emitem, quanto a seus professores e que os professores elaboram acerca de sua própria prática. Ligada a esta questão, notamos que são diferentes os posicionamentos, dependendo da esfera de atuação do docente, com o estudante, se na Licenciatura ou Bacharelado.

Percebemos, também, que este relacionamento oscila entre uma concepção, radicalmente, idealizada e outra que denuncia o autoritarismo. Uma idéia que preconiza o docente como “dono da verdade” e “condutor do caráter” e outra que o faz “companheiro”. Há uma perspectiva de leitura da relação professor/aluno, desde práticas pontuais, assinalada na colocação desse ou daquele docente ou prática específica ou, ainda, de Disciplina; e outra que vislumbra o contexto mais global do Curso e da organização do Departamento/Faculdade, geralmente mais crítica e exigente.

Finalmente, poucos são os estudantes que encaram a questão política da discussão; isto é, a concepção profissional do docente e do seu próprio desenvolvimento profissional.

### **1.3. “RECLAMEMOS DOS GREGOS”**

Esta reação foi sacada de um estudante. Quando solicitado, no questionário, a descrever a **RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA**, durante o seu curso de Licenciatura em Filosofia: “há uma distância muito grande entre teoria/prática. Pelo fato da própria história da filosofia privilegiar a teoria e esquecer a prática. Veja portanto, que é um problema de

fundamentação epistemológica ( de arché filosófica)”, concluindo com a recomendação: “reclamemos dos gregos”. Conclui-se, daqui, que a Filosofia é uma ciência, eminentemente, teórica e que a gênese dessa situação está no seu berço helênico.

Demonstraremos, através da apresentação e análise dos nossos registros e documentos, que o problema da relação teoria/prática parece indissolúvel<sup>97</sup>, na atual estrutura dos Cursos de Formação de Professor de Filosofia<sup>98</sup>, embora se diga que esta tem sido uma preocupação constante dos educadores (RIANI, 1996: 26).

Propositadamente, evitamos utilizar a expressão Licenciatura, licenciado. Nessa, parece haver uma sacramentalização da dicotomia teoria/prática. Isto é, alguém que é bacharel em alguma coisa – tem a teoria - recorre à educação para tirar uma licença – fazer a prática - e com ela poder ensinar (ANFOPE, 1998: 36). Na imagem de um depoente: “é como se as disciplinas pedagógicas fornecessem toda uma estrutura de funcionamento e a Filosofia chegasse com a casa e colocasse em cima”. A esse respeito, a observação de FREITAS (1992: 12) é a seguinte: “O problema fundamental, parece-nos, está relacionado com o fato da estrutura universitária organizar seus cursos de maneira etapista: primeiro a abordagem teórica, depois a prática. Separam-se elementos indissociáveis como se o conhecimento pudesse primeiro ser adquirido para depois ser praticado”.

Na verdade, ao relatarem, em entrevista, a forma de organização dos Cursos – “da licenciatura” – em Filosofia, os Chefes dos Departamentos nos deram conta dessa dissociação alegada por FREITAS, pelo menos segundo nossa compreensão. Vejamos os relatos abaixo:

*A PUC ainda tem um sistema de ter separados, de um lado o bacharelado, que está ligado ao Departamento de Filosofia, que por sua vez faz parte da Faculdade de Comunicação e Filosofia, e está num centro universitário que é o Centro de Ciências Humanas. O curso de Pedagogia faz parte do Centro de Educação onde temos a Faculdade de Educação, que oferece o curso de Pedagogia e uma organização que se chama Plano Geral de Licenciatura. Esse Plano Geral atende aos alunos de todos os cursos da universidade que se destinam ao magistério... (sic.)*

*A licenciatura, na PUC, é organizada em oito semestres no turno da noite. Os dois primeiros períodos são básicos. Os outros seis restantes são as disciplinas mais específicas que vão se desenvolvendo através de dois*

<sup>97</sup> Estudos recentes (NADAI: 1990; FRIGOTTO: 1994; FREITAS: 1992; BUFFA E NOSELA: 1994, GATTI: 1997, entre outros, mostram que não logramos avanço na superação deste problema.

<sup>98</sup> Um estudante registrou “perceber um abismo grande entre uma e outra”, outro argumentou que essa é uma relação “muito pouco usada”

*eixos temáticos. Um eixo temático e um eixo da história da Filosofia. Ao mesmo tempo nós oferecemos bacharelado e licenciatura. (sic.)*

Assim, fica, desde já, demonstrado que a própria estruturação dos Cursos<sup>99</sup> caracteriza-se por essa dicotomia, instalada entre a teoria e a prática. Esse caráter de fragmentação dos mesmos ficará, ainda mais, evidente, quando tratarmos da relação formação específica X formação pedagógica. Entretanto, tendo em conta que coletamos muitos depoimentos, apontando, enfaticamente, o caráter teórico do Curso de Filosofia - enquanto ou negava ou relativizava a importância da relação prática/teoria/prática -, chegamos à conclusão de que essa situação é reflexo da supervalorização da teoria em detrimento da prática e “revela-se como parte da desvalorização do trabalho manual, em relação ao trabalho intelectual, no processo de divisão do trabalho na sociedade capitalista” (FREITAS, 1996: 86); e, ainda, visualiza que, no conjunto das ações desenvolvidas pela Instituição de Ensino Superior, a docência permanece ocupando o lugar de atividade “menos nobre” (CANDAUI, 1987: 56).

A preocupação para com a relação teoria/prática esteve presente, nos vários momentos da pesquisa. Tanto naquele destinado à aplicação de questionários, como no do recolhimento das entrevistas. Estudantes e professores, quase sempre, que argüidos, fizeram-na vir à tona. Uma estudante foi taxativa: “eu vejo claramente que não há esta relação. Ficamos no plano teórico, no plano das idéias.” Tão grande foi sua recorrência, em todas as respostas oferecidas, que concebemos encontrarmos, nela, um ponto seguro de apoio, para sistematização e análise dos dados

Explicamos, anteriormente, que não se trata de uma categoria escolhida, aleatoriamente, em conversas casuais ou em exercício de elaboração a “posteriori”; bem diferente, apareceu no próprio processo de pesquisa. Matutamos seu alcance e com o processo, quase, finalizado, tivemos a certeza de sua validade para nosso propósito.

Nosso trabalho de elaboração para organizarmos e analisarmos os dados, na perspectiva da interação professor/aluno, fez emergir esta temática. Senão vejamos.

---

<sup>99</sup> Segundo GUSDORF ( Apud GADOTTI, 1985: 21) “*Fracionadas em Faculdades, em Departamentos e em Institutos, as Universidades tornaram-se prisões celulares do conhecimento. A reforma das estruturas deve, em particular, suprimir os sistemas de divisões estanque que separam cada professor, cada estudante de todos os outros. O regime de estudos deve preservar a polivalência dos saberes, sublinhar a complementariedade das perspectivas culturais.*” Na verdade, essa estrutura reflete, ao nosso ver, a departamentarização do saber processada no interior das Universidades, expressão da divisão do trabalho.

Verificamos que ao professor é colocada a grande responsabilidade da formação do alunado. Percebemos uma, quase, ausência de “lugar” para o estudante, diante de um docente, tão radicalmente, pleno de saber e de poder. O “saber” do professor é sempre ressaltado. Recolhemos de um questionário, a informação de que “a relação teoria/prática depende exclusivamente do professor”. Sendo assim, quisemos averiguar como se dá a articulação teoria/prática, em seus Cursos.

Instado a pensar sobre a relação teoria/prática um depoente escreveu :

*Muito superficial. Trabalham como se ao entrarmos numa sala de aula, entrássemos no paraíso. Muitos professores parecem que nunca estiveram numa sala de aula. Professores acadêmicos são muito distantes da realidade social do aluno na grande maioria. Acreditam, não sei porque, que trabalhamos com crianças e adolescentes bem nutridos, bem vividos. Pintam um mundo colorido que não corresponde à realidade. (sic)*

O testemunho desse estudante denuncia uma falta de integração ainda maior: aquela que extrapola o interior da escola e dirige-se à relação mantida entre os Cursos de formação de professores e os sistemas que os absorvem (CANDAU, 1987: 56). Essa postura é, evidentemente, sinalizadora de descompromisso. A este propósito, RIANI (op. cit.: 27) reclama que “os currículos das várias instituições de ensino superior precisam ser revistos em seus princípios teóricos e práticos, mas não de forma ideal, pois, quando trabalhamos com o real, a situação torna-se complexa e paradoxal”, conforme atestam as falas que trouxemos à baila.

Um dos posicionamentos que encontramos reza que, mesmo o professor querendo reunir teoria e prática, dentro da sala de aula, “é muito complicado”, porque “é difícil reunir teoria e prática fora da realidade do aluno”. Noutra ocasião, percebemos a idealização dos alunos, segundo o depoimento acima, ao tratar do estágio supervisionado. Ora, como somos contrários a ambos os tipos de comportamento, encontramos em MARQUES (1992: 88) uma anotação, com a qual sintonizamos: “não se fará ensino de relevância social através de práticas, artificialmente induzidas, de práticas provocadas ou realizadas em contextos alheios às experiências de vida e trabalho dos alunos...”. Além do mais, entendemos, com MACLAREN (1997.: 248), que a Pedagogia, baseada na experiência do aluno, nos encoraja a analisarmos as formas de conhecimentos dominantes

que as configuram, enquanto lhes favorecem a possibilidade de as analisarmos, criticamente.

Algumas informações das entrevistas, com discentes do oitavo período, ajudarão a desenvolver nossa reflexão.

*O estágio me revelou uma distância muito grande da teoria para a prática.  
(sic)*

*Em termos pedagógicos... eu gostaria que fosse uma coisa mais voltada para a realidade, que eu tivesse uma prática. E não tem. Nós ficamos muito em sala de aula. Muito mesmo! O que nós temos são somente as matérias pedagógicas, mas, que eu sinto que são muito vagas. Eu gostaria de ter mais. A gente se prende muito à teoria e não tem um espaço para a prática. (sic.)*

*Minha formação pedagógica deixa muito a desejar devido até mesmo a estrutura do próprio curso de Filosofia, e deixa a desejar na questão prática. Eu diria até que no domínio de palco mesmo do professor. Eu acho que a coisa funciona por aí. Não bate com o aluno. Você sai do oitavo período para encarar uma turma de segundo grau e não está preparado para isso. (sic)*

Percebemos, no primeiro registro, transparecer o caráter desvelador do estágio para o estudante: teoria e prática são realidades distanciadas. Nos dois seguintes, encontramos depoimentos, revelando que o excesso de teorias, em detrimento da prática, leva o jovem universitário a assumir sua falta de preparo para o trabalho pedagógico<sup>100</sup>. No geral, os testemunhos dos discentes mostram, nitidamente, não apenas a dicotomia teoria/prática, como também sugerem a ausência da prática. FREITAS (1993: 57/58) diagnosticou que a própria organização universitária está montada, em cima dessa racionalidade. Sendo assim,

*“os cursos e aulas começam, em geral, com teoria e depois vão passando para aspectos práticos. Alguns nem chegam a ela, ficam na promessa. Não conseguem dar conta disso. Teoria e prática estão dicotomizados, estão separadas, desarticuladas no interior dos cursos de formação de educadores”*

Uma possível justificativa, para as posições acima, está consignada na visão que têm, os graduandos, da própria natureza do Curso de Filosofia. Um entrevistado nos falou

---

<sup>100</sup> Discorrendo acerca desse assunto SANTOS (1996: 307) informa que “a leitura de diferentes pesquisas, sobretudo de dissertações no campo da prática pedagógica do professor, ou mesmo as pesquisas que trabalham com egressos de diferentes cursos mostram que os pesquisados consideram que seus cursos não preparam para a prática”

que “o curso de Filosofia é teórico e a prática se dá depois, em sala de aula”; outro, ponderava: “muita coisa que a gente aprendeu na teoria é difícil colocar na prática”. Como vemos, nem sempre enxergam-se problemas, aí. Um estudante carioca registrou, em seu questionário: “o mais forte aspecto para mim (*do curso*) talvez seja a teoria em uma forma geral”, embora lamente o excesso de aulas expositivas, sugerindo que deveriam ter acontecido mais debates. Outro mais, afirmou não encontrar possibilidade de prática, na Filosofia, pois “o pensamento filosófico é teoria”. É verdade que o conteúdo trabalhado em sala de aula é fundamental, mas não é suficiente para formar o professor. Além do mais, na verdade, a queixa quanto à fragmentação teoria e prática é geral e não há nenhuma dimensão do trabalho pedagógico, desenvolvido, que dela escape.

Na linha da crítica de FREITAS (op. cit) à organização das Licenciaturas, na estrutura universitária, escutamos, de uma coordenadora de Curso, que essa concepção de Universidade, organizada em Departamentos, representa alguma dificuldade para diálogos interativos, no interior da burocracia acadêmica.

Não obstante reconheçamos empecilhos estruturais, neste aspecto da articulação teoria/prática, algumas vezes, tivemos a impressão de estarmos diante de alguém que diz: “olha, me desculpa, mas você vendeu a receita errada. Fizemos as iguarias, mas saíram completamente diferente do indicado”. Isto é, ao criticarem a dissociação entre teoria e prática, tomam a teoria como absoluta, e, igualmente, a prática. Leva-se em conta, ao nosso ver, que todo aquele “receituário” pedagógico deveria unir-se ao abecedário filosófico, para produzir uma cria como, por exemplo, uma excelente aula, lá na escola média. Nem sempre sabemos, ao certo, com que conceitos as pessoas estão trabalhando ao se referirem à teoria e prática. A este propósito MARQUES (1992:87) escreve:

*Não se podem, em nenhum momento, separar teoria e prática, como não se podem elas confundir como se não fossem uma e outra distintas, quer em suas positivities, quer na negação que fazem uma da outra. Nem a prática é realidade pronta e indeterminada, nem a teoria é sistema autônomo de idéias. Se a prática é ação historicamente determinada, produto e produtora, ao mesmo tempo, da existência real e concreta, a teoria não é senão revelação das determinações históricas da prática, delas inseparável, mas delas distintas enquanto negação de realidades postas em separado e acabadas e do esquecimento das determinações da prática.*

Entrevistada, uma aluna do oitavo período disse

*Como sempre eu acho que estou repetindo uma experiência que já fiz há 30 anos atrás. De ser formada artificialmente. A formação que a gente tem é uma formação que na prática ela não se constata. Na prática que eu digo, na própria vivência escolar da gente. Em termos de matérias pedagógicas se fala uma coisa e a gente vivencia outra coisa. Os professores que nós temos, eles, absolutamente, não sabem por onde passou a didática [...] Eu nunca vi, na prática educacional, alguma oportunidade que se aplicasse aquilo que foi dito que deveria ser feito. Então, é tudo uma mentira. (sic)*

Pensarmos esta relação dentro do contexto social, sobre a qual tivemos oportunidade de discorrer, no primeiro capítulo, é o nosso propósito, também, desde o quadro de referências situadas, nos capítulos precedentes. Concebemos refletir a relação professor/aluno ciente de que esta não é uma relação absoluta resolvida, romanticamente, no interior da escola ou sala de aula. Fizemos considerações, tentando demonstrá-la, a partir de sua conflituosidade e, inclusive, dos fatores externos que, também, a condicionam.

A mesma coisa se diga para esta ocasião. Em nenhuma hipótese, desejamos absolutizá-la ou tratá-la fora daquele que tem sido o nosso foco de leitura: o entendimento que tais relações se operam, num contexto concreto, e não podem ser lidas, isoladamente. Não por acaso, uma escola, ou professor/a, prioriza esta ou aquela dimensão do conhecimento e de sua construção. Já o saber popular reclama que “nada acontece por acaso”. Nessa perspectiva, assentamos nosso eixo interpretativo. Primeiro, afirmando a necessária contextualização de nossas análises; segundo, expressando que há interesses determinantes das políticas governamentais; terceiro, assinalando nossa suspeita de que, mesmo políticas aparentemente, “inofensivas”, estão carregadas pelos interesses – estratégicos - dos que fazem da educação uma “peça” no jogo.

Outrossim, ao tratarmos da relação teoria/prática, não intentamos estabelecer, ainda mais, sua dicotomia (MARQUES, op. cit.: 81), senão, ajuizarmos, criticamente, as práticas, relatadas para aprendermos mais sobre elas. Queremos dizer, movemo-nos, na busca de proceder à sua reconstrução teórica, para a produção de conhecimentos novos.

É importante notarmos que, ao falar dessa relação, o professor, mais uma vez, está sendo avaliado e apontado em suas contradições, pelos seus alunos. Encontramos, por exemplo, que “há ainda muitas teorias e preocupações do professor em concluir o programa

da disciplina que lhe é peculiar”<sup>101</sup>. Colhemos, de um entrevistado, a opinião de que “as disciplinas precisam de prática, senão elas morrem”. Falta, porém, um olhar mais aprofundado para o todo do Curso e da própria Instituição que o mantém.

Um licenciando, alegando não haver nenhuma ligação entre as Disciplinas específicas e as Disciplinas pedagógicas, relatou que, no seu Curso, “cada professor está preocupado com a sua matéria, e pronto.” A propósito do docente cujo comportamento enseja, exclusivamente, concluir o conteúdo programático de sua Disciplina, aparentemente, são muitos os que assim procedem, assumimos a indagação de GATTI (1997: 55)

*Como esses alunos poderão fazer as pontes necessárias para uma prática que deve integrar, sob nova síntese, técnica de comunicação e ensino com conteúdos que têm sua própria lógica, se toda sua formação foi feita sob a forma de “vasos não comunicantes”, onde seu professor também não faz as pontes e onde o sentido da realidade, que é totalizadora, está ausente?*

Avançando na análise do material coletado, constatamos, na fala e na escrita de vários universitários, uma identificação constante – ou uma redução – da prática à prática de ensino. Encontramos queixa para o fato de “a prática se ser realizada apenas no final do curso” (sic.), (FREITAS, 1996: 68), e a proposta de que ela “deveria acompanhar o aluno desde o quarto período”. Também, houve quem argumentasse que não “fez a prática” para não responder à pergunta. Cabe, então, a recomendação assumida pela ANFOPE (1978:6), do I Seminário de Educação Brasileira: “desde o início haja vinculação entre a parte prática (estágios, pesquisa de campo etc) e as teorias que se aprendem na Instituição”. Nesse mesmo tom, FÁVERO (1987: 556) escreveu

*[...] o estágio não tem cumprido sua função real de mediação entre teoria e prática pedagógica, ou seja, o lugar da relação de unidade entre conhecimentos teóricos e o trabalho concreto. Ao contrário, é percebido como um mero mecanismo de ajuste para solucionar o problema da desarticulação entre teoria e prática. Sugere-se, portanto, que o estágio seja feito ao longo do curso de forma a orientar o licenciando para ser capaz de analisar, criticar e propor práticas educativas inovadoras.*

---

<sup>101</sup> A este respeito gostaríamos de assinalar que encontramos no relato de ALVES e GARCIA (1995: 77), sobre o trabalho desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense em Angra dos Reis, toda uma concepção do conhecimento que incorpora, entre outras, esta perspectiva praxológica, demonstrando existirem formas alternativas para trabalhar o conhecimento, mesmo no bojo da estrutura acadêmica.

Não concordamos com essa posição que faz de prática e estágio uma só e mesma coisa (ALVES e GARCIA: 1995: 78/79). Lembramos BEHRENS (1991: 9), ao defender que “a prática está interligada ao domínio do conteúdo. Esse pressuposto, além de essencial, pode representar um ponto de partida para a superação do dualismo teoria/prática”, com o que estamos de acordo, por nos parecer uma observação coerente. Assim, a relação teoria/prática “deve ser trabalhada ao longo do curso permeando as diferentes disciplinas”. (CONARCFE, 1988: 7)

Outras atividades pedagógicas são, igualmente, tidas como a prática. Por exemplo: seminários, discussões em sala de aula, etc. Embora exista, também, quem expresse o contrário.

Justificando a indicação de Teoria do Conhecimento, como uma das Disciplinas mais importantes em sua formação, o estudante argumentou da seguinte forma

*Esta última veio marcar bastante a minha história de educador, pois tive a oportunidade de fazer a ligação da teoria com a prática. Mais tenho que aqui dizer que: a prática é um processo contínuo que não se fecha nas aulas de prática, mas dentro da sala de aula, na relação professor/aluno, aluno/professor, professor/mundo, mundo/professor. Ou seja: é a construção do conhecimento no mundo, **com o mundo concreto** (grifo do aluno), com o homem que anseia descobrir-se no mundo.” (sic)*

Outro aluno, ao apontar algumas outras Disciplinas, como de grande valor, trouxe como argumento para suas escolhas: “... pela facilidade de aplicação prática em sala de aula”, reconhecendo algumas práticas diferenciadas, no interior do seu Curso. Noutro depoimento, uma discente diz que a didática foi importante, para ela, dado que “é o lado prático e também teórico da profissão”.

Temos, como consensual, então, que, segundo os testemunhos desses estudantes, existem possibilidades ao docente de estabelecer relações entre teoria/prática, quando trabalha um conteúdo específico. Esta, inclusive, foi uma recomendação expressa da CONARCFE (1989: 24), por entender que a relação teoria/prática “perpassa todas as disciplinas do curso...”

Entendemos que toda Disciplina carrega, em si, uma dimensão teórica e prática. Decerto, nos posicionamos contrário à disciplinarização hermética do conhecimento, praticada em nossas escolas, dado que, em certo modo, são sinalizadoras da dicotomia

teoria/prática; porém, vislumbramos, no horizonte do trabalho interdisciplinar, perspectivas para sua superação. Entretanto, essa pulverização do conhecimento, em Disciplinas particulares, nos parece mais complexa, quando materializada em torno da Filosofia. Contudo, sendo essa a praxe, defendemos imperioso o esforço para o estabelecimento, no corpo dessas Disciplinas, das relações possíveis. Neste caso particular, deveríamos movimentar nossa curiosidade desde questões como, por exemplo: Qual é a dimensão prática da Filosofia? Não nos é dado como supérfluo sugerir tal procedimento pois, nesse caso, nossa referência imediata é a alardeada “natureza teórica” do Curso de Filosofia.

Ora, tanta teoria, que nos daria, inclusive, o direito de uma reclamação aos gregos, poderia, certamente, possibilitar, aos estudantes, estabelecerem múltiplas e diferentes relações com a prática.

Um professor, que entrevistamos, ofereceu o seguinte depoimento

*...Na universidade tudo é teoria. A prática que ocorre aqui é a nossa prática de aula. Mas, na prática de aula, ao trabalharmos a teoria, quando a gente fala para os alunos a respeito de como acontecem as aulas, por exemplo, no segundo grau, atual ensino médio, eu estou fazendo uma teoria a respeito daquela prática. A prática não está acontecendo aqui na sala de aula. Mas, é importante que a gente que conhece aquela prática estabeleça uma relação com algumas referências teóricas. (sic.)*

Para o professor, “nessa hora, de discutir as temáticas, seria adequado, e pertinente a gente perceber de que prática se trata”<sup>102</sup>. Segundo sua opinião

*... primeiro é preciso começar a definir melhor o que agente entende por prática. Prática é aquilo que acontece? Essa relação existe mas ela precisa ser explicitada. Se for prática e estamos entendendo, a prática que eles vão ter ao serem professores de filosofia dentro da sala de aula de 2º grau, é uma prática que pra eles ainda é um relato e quando muito é uma observação esporádica no estágio, mas é preciso fazer essa ponte também. Essas coisas eu discuto e acho que é importante estar ajudando os alunos a estabelecerem essa relação das teorias que estão dentro das Universidades nos cursos deles com essas práticas. (sic.)*

---

<sup>102</sup> Nesta mesma linha de pensamento do depoente, **MARQUES** (op. cit.: 87) defende: *importa integrar teoria e prática ao longo de todo o curso de formação e na dinâmica do currículo, de que são parte os estágios em sua dimensão formativa, não se omitindo a interrogação, a cada instante, sobre de que teoria e de que prática se trata, ante o desafio maior de um ensino de relevância social indissociavelmente ligado à pesquisa e à atuação integrada dos cursos com as organizações profissionais e com as demais agências educacionais, que lhes proporcione condições para o enraizamento nas práticas sociais de grupos concretos no contexto e lhes coloquem exigências acrescidas de reflexão teórica e da contribuição das ciências.*

Revela-se, nestes depoimentos, que é possível trazeremos a prática – história de vida do discente - para a sala de aula, pela via do debate. A prática, nos parece, não se detém ao domínio do executar ou mandar fazer. Nesse caso, o docente socializa a experiência, desenvolvida em sala de aula. Aflora, em seu depoimento, que existem mediações entre teoria e prática, mesmo no trato com Disciplinas ditas “teóricas”.

Pensando em como a escola pode se constituir um espaço para a democratização do saber, socialmente elaborado, articulado ao projeto de democratização da sociedade, FRIGOTTO (1986: 207) defende uma escola “cujo conteúdo se elabora tendo como ponto de partida a própria experiência e realidade da classe trabalhadora”. Para BIZERRA (1996: 37) “trazer as experiências do aluno trabalhador ou filho de trabalhador para a sala de aula significa tornar conteúdo escolar a história de vida do trabalhador e sua classe”. Dessarte, podemos pensar no trabalho como o conhecimento em sala de aula, como um processo de reedição ou recodificação, em que o vivido é teorizado, em atenção a concepções ou objetivos definidos. (SANTOS, 1996: 308).

Sentindo a necessidade de fazer, a prática docente, apoiar-se num referencial teórico/prático mais sólido, SANTOS e OLIVEIRA (1996: 82) indicam que “é possível refletir filosoficamente sobre o problema do desemprego, por exemplo, partindo da problemática da justiça e dos direitos do homem ( ou vice-versa), para alcançar uma visão fundamental sobre a questão”.

De alguns anos para cá, têm-se falado, entre nós, sobre fazer a educação, desde a ótica dos pobres, dos marginalizados, dos excluídos. Mais e mais, a categoria negro, mulher, pobre etc vão assumindo o lugar que lhes é devido, no processo educacional. Para nós, essa é uma conquista alcançada pelas próprias classes de excluídos, não representando um mérito, a ser decantado, pelas cúpulas, por incorporar, à educação, aquilo que lhe é devido de direito. Queremos dizer com isso: é imprescindível reconhecer que tais avanços se tornaram possíveis graças ao movimento social organizado, não podendo, porém, significar o beneplácito dos que definem a política educacional. Entretanto, em nossa perspectiva, existem possibilidades para o trabalho pedagógico, de desenvolvimento de uma prática que não, somente, inclua essas temáticas, como objeto de estudo, mas, até, e sobretudo, busque extrair, do próprio alunado, sua experiência pessoal de vida, no contexto delimitado da sociedade capitalista. Outra questão, diz respeito ao tratamento crítico – mas

não omisso – das demandas sociais, impostas pela nova forma de organização do Capital e ao seu, avassalador, processo de globalização.

Sobre a teoria, o docente tece as seguintes considerações

*Há também que explicitar o que estamos entendendo por teoria, é uma brincadeira que eu faço com os meus alunos se receita de bolo é teoria ou prática, tem aluno que me diz que é prática, tem aluno que me diz que é teoria e a gente começa a brincar se apenas lendo uma receita de bolo, o bolo vai aparecer. Da receita prá que haja o bolo implica na prática de fazer o bolo, implica nos materiais dos quais se faz o bolo. Como é que a gente faz a vida, a vida implica: ações, objetos, corpos e intenções, ela implica referências que dão caminho as intenções. O que é teoria? O que é prática nisso? Eu, chamaria tudo isso de prática humana, que envolve a teoria, que envolve as intenções, que envolve as referências. (sic.)*

A prática humana, nos diz o professor, envolve a teoria e a prática. A vida inclui diversos elementos que, mesmo permanecendo distintos entre si, interagem, formando um todo. Não há como dissociar: sentimentos, emoções, afetos, intenções, ação. Seria como nosso carro-de-boi, correndo veloz sobre duas rodas, sendo uma a teoria e a outra a prática, ou vice-versa. Sem uma das rodas, o carro-de-boi ou não anda, ou se arrasta, dolorosamente. E na verdade, o carro é uma totalidade orgânica que se articula, desde realidades particulares. Porém, como pensá-lo, senão em sua articulação dinâmica?

Analisando a organização do curso de Filosofia, nosso entrevistado explicou que para os estudantes

*...é uma grande supressa. Porque eles fazem um curso que a gente chama de monográfico nas universidades, principalmente as mais tradicionais. No curso de Filosofia eles trabalham por exemplo: Ética ou Teoria do Conhecimento estudando algum filósofo. Principalmente aqui, esgotam, quando esgotam, um filósofo e não têm uma sistematização em torno de discussões, problemática, conceituações, variações e abordagem daquela temática mais organizada, e quando você tem que organizar uma discussão com alunos de 2º grau, a respeito, por exemplo, Teoria do Conhecimento, Ética ou Estética, isso exige que você tenha em primeiríssimo lugar algumas problemáticas claras. (sic.)*

Além da clareza da problemática, o depoente indica, como necessário, que os estudantes tenham “alguns conceitos que sirvam de bases para introduzir o aluno de 2º grau” numa temática específica e as “referências de quem pensou nessas temáticas”.

*E aí, que eles começam a perceber que aquele curso que eles fizeram no bacharelado tem grande relação, não só com a prática da escola de 2º grau, mas principalmente com a vida das pessoas, com a prática de vida da sociedade. As referências éticas, epistemológicas, antropológicas, ontológicas e estéticas presentes na forma de ser das pessoas dentro dos contextos culturais diversos. Isso eu faço um grande esforço para mostrar a eles, e é em decorrência desse esforço que a gente procura organizar os planos de ensino. Mas, aí, eles começam a mostrar as dificuldades que trazem, que é a insuficiência de uma formação mais completa, mais sistemática, no campo próprio da filosofia. (sic.)*

Identificamos, no que foi dito atrás, a necessidade de sistematização dos conteúdos apreendidos, para procedermos ao trato pedagógico, com os estudantes. Ora, por mais ilustração filosófica que se proporcione ao alunado, está claro que esta, em si, não é suficiente para sua formação docente; nem mesmo do ponto de vista dos conteúdos específicos da área do conhecimento a que se dedica. Uma formação que cuide, exclusivamente, do acúmulo de informações, descurando de sua inerente dinâmica de construção e reconstrução, não pode ser, ao nosso ver, alvissareira. Trata-se, não somente, da metodologia de estudo e/ou da inserção do discente, no processo de produção de conhecimentos, naquele determinado campo; mas do aprendizado que aponta para estratégias de sistematização, análise, apropriação e ressignificação dos novos conhecimentos. Sem isso, a saber, sem uma sólida formação integral, no universo delimitado do saber, produzido no âmbito específico de uma dada área de conhecimento, torna-se, deficitária a formação pedagógica.

Mesmo com alguma raridade, encontramos posições similares a essa e concluímos que há um espaço possível, no trabalho docente, para a produção de conhecimentos, capazes de superarem a aludida dicotomia, levando, em conta, os diversos aspectos do conhecimento e da vida, em sua própria dinâmica de produzir-se.

A guisa de conclusão, colocamo-nos, mais uma vez, de acordo com FREITAS (1992: 95/96), quando afirma

*A formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. O conceito de “prática social” tende a ser reduzido ao conceito de “problemas concretos”; e os últimos orientam a formação do professor. Com isso, a formação teórica do educador corre sérios riscos. É importante salientar que muitos de nós colaboramos com esta visão, quando simplesmente propomos uma inversão de ênfase no currículo de formação do professor, defendendo o predomínio da “prática”. Em nossa*

*opinião, não se trata de inverter o estado atual – mais teoria, pouca prática.*

*A tendência de colocar a formação teórica na dependência dos problemas prático, do dia-a-dia, elimina a formação teórica, convertendo-o em um practitioner, um “prático”.*

Com esse autor, afirmamos que “o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador”(Idem). Reconhecendo que o puro anúncio da dicotomia não representa, de per si, a superação da mesma, ao contrário, enfatiza-a mais ainda, ele propõe uma dinâmica curricular que tome a atividade laboral – dado que este reúne em si tanto a teoria como a prática - como principal articulador do trabalho pedagógico. A este respeito, FREITAS (1992a: 13) esclarece

*O trabalho está aqui colocado, também, por ter um potencial educativo muito grande, como tem sido assinalado, insistentemente na literatura educacional. E, finalmente, porque tem a ver com a nossa concepção de profissional da educação, onde o trabalho pedagógico ( no contexto de sua formação como educador) ocupa lugar privilegiado.*

Finalmente, toda a discussão elaborada em torno da relação teoria/prática abre-se, ao nosso ver, numa outra dicotomia, tão grave quanto essa, no que tange à formação docente. Trata-se da relação entre formação específica/formação pedagógica.

Porém, antes de enfrentarmos a próxima temática, movidos pela necessidade de organizarmos, mais resumidamente, os dados, perguntamos: **quais são as problemáticas que fluem desde nossas sistematização da pesquisa, no que tange à relação teoria/prática?**

A conclusão que se impõe, mais claramente, desde nossa ótica: os Cursos de Filosofia, investigados, estão marcados por uma tremenda fragmentação entre teoria e prática, característica inerente à própria estrutura organizacional dos mesmos. Tal fragmentação aparece, amplamente, defendida com a alegação de ser este um Curso, fundamentalmente, teórico. Embora, quase sempre, tenham, os depoentes, demonstrado dificuldade e/ou confusão para explicitarem um conceito adequado de teoria e prática e, algumas vezes, os tomem como pólos antagônicos e cristalizados.

Várias são as ressalvas para com a forma como se processa o estágio curricular: ele ocorre, nos últimos períodos, o excesso de teoria não prepara o discente para ele, há um distanciamento, até mesmo no estágio, entre teoria e prática etc.

Enfim, constatamos, em alguns dos depoimentos colhidos, uma sensação de despreparo pois, segundo um licenciando, recebem uma formação que “na prática ela não se constata”(sic.)

#### **1.4. “... É IMPOSSÍVEL PERCEBER QUE É UM CURSO QUE VISA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES”**

Quando procuramos especular em torno da relação **FORMAÇÃO ESPECÍFICA/FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**, colhemos vários testemunhos que desvelam quão fragmentada ela está acontecendo<sup>103</sup>. O julgamento, acima, foi retirado da seguinte colocação

*Se nós excluirmos desses períodos, do primeiro até o sexto, as matérias, por exemplo, as duas de didática e Filosofia da Educação, é impossível perceber que é um curso que visa a formação de professores. Não se percebe em nenhuma das matérias a ênfase nesse sentido. Bom, no caso, os professores:” - Estamos dando aulas para futuros professores”. Não se percebe isso! Especificamente aqui no [...], a Filosofia da Educação foi excelente [...] Então, no curso em si, analisando ele como o todo, a gente não percebe muito claro que a proposta principal dele é a formação de professores. Não percebemos isso! (sic) (grifos nosso)*

Uma vez mais nos deparamos com o problema da fragmentação<sup>104</sup>. Entretanto, desta feita, ela ocorre naquilo que representa o âmago, mesmo, de um Curso de Formação de

<sup>103</sup> SANTOS (1996: 305) identifica este problema da desarticulação entre o conteúdo específico trabalhado nos diferentes Institutos ou Departamentos e a formação pedagógica oferecida pelas Faculdades ou Departamentos de Educação, entre outros, na literatura especializada sobre os cursos de licenciatura. Os sinais dessa fragmentação despontam “na precária formação teórica e prática para o exercício do magistério; falta de integração entre as diferentes disciplinas do currículo, tanto na parte de formação específica como naquela voltada para a formação pedagógica” etc.

<sup>104</sup> Esse problema foi identificado por CANDAU (1987: 55/56) ao analisar diversos artigos. A autora discorre acerca da falta de integração entre a Faculdade de Educação e as demais Faculdades e/ou Institutos, relatando, entre outras, a visão de autores que consideram esse fenômeno na gênese da separação entre teoria e prática.

professores: a necessária articulação entre a formação específica, ao nosso ver, própria de um profissional, habilitado para lidar com um campo particular de produção de conhecimentos, e a formação pedagógica, imprescindível para o exercício da docência.

Indagada sobre a participação do Departamento de Filosofia na formação pedagógica de seus alunos, uma Chefe de Departamento nos informou: “a gente não tem atuado diretamente. As disciplinas são dadas pela Faculdade de Educação” (sic.).

A coordenadora de Curso, deste Departamento, nos explicou quanto à dificuldade que significa manter um diálogo entre as Faculdades de Educação e Filosofia. Para ela a questão resume-se assim: “como é que nós do Departamento de Filosofia vamos ter alguma influência sobre as disciplinas pedagógicas que são oferecidas pela Faculdade de Educação?”. Continuou: “Essa troca, não é que seja impossível, mas é difícil, porque a Faculdade de Educação fornece não só para Filosofia. Ela fornece também para os outros cursos que formam professores para o segundo grau”(sic.). Note-se que o problema é colocado em torno das possibilidades de o Departamento de Filosofia influenciar a formação pedagógica; e não, em termos de buscar caminhos para a interação.

Em nosso juízo, parece correto considerar que este relacionamento é, deveras, difícil e que há situações conjunturais, obstaculando-o, ainda mais. Não obstante essa ponderação, os testemunhos coletados indicam mais que uma ou outra dificuldade de conjuntura, apontando para uma maior complexidade do problema (MARQUES, 1992: 28). Por exemplo, falta-lhes uma visão de contexto que possibilite a elaboração de projetos de ação sinalizadores de interfaces possíveis e articuladores de interações pedagógicas, no interior dos Departamentos e de seus Cursos.

Inquirindo os discentes acerca desta questão, recebemos, de um deles, uma resposta, ao nosso ver, bastante significativa. Falando da importância, atribuída por seus colegas, às Disciplinas pedagógicas, disse: “o nível de importância é de zero para baixo. Inclusive, a presença na sala de aula é mínima. É menos da metade da sala. E não há uma preocupação por parte do professor em resgatar isso”(sic.). Um outro reforçou:

*Não há uma relação direta entre conteúdos filosóficos e disciplinas da Pedagogia. Parece claro que são duas coisas extremamente distintas. As disciplinas pedagógicas que servem para formar o professor em sua atuação mais tarde, e as disciplinas teóricas, filosóficas, que são aquelas que você precisará para lecionar. A didática serve para ensinar a gente*

*como se comportar ao quadro”(sic.)*

Observem-se as dicotomias teoria/prática, específico/pedagógico presentes ao registro desse estudante. Curioso, ainda, notar que não há nenhuma preocupação em discorrer sobre Filosofia e Educação, intentando encontrar interfaces. No seu dizer: “parece claro que são duas coisas extremamente distintas”. Vejamos a declaração de dois docentes:

*As disciplinas pedagógicas ficam como se fossem estranhas no ninho; quando não, jogadas prá escanteio. Por que às vezes o próprio professor se sente fora do contexto. Então, por exemplo, o professor de Didática, ele às vezes acaba por fazer dessa disciplina uma peça fora do jogo e despertando desinteresse no alunado. (sic.)*

Perguntamos: São estranhas em que ninho? No da Filosofia? Quem e por que as joga para escanteio? Será mesmo o professor – e somente ele – o responsável pelo desinteresse do alunado? Os registros assinalados fazem emergir uma fragmentação estrutural e não nos autoriza a debitá-la a esta ou àquela instância. Em nossa opinião, um procedimento que tenda a identificar responsáveis, distanciando-se duma perspectiva de totalidade, tende a acentuar as dicotomias, desvelando as grandes lacunas GATTI (1997: 52) na formação dos licenciados, tanto no tocante à sua área de formação específica, como no que se refere ao conhecimento pedagógico.

Bem, vejamos o que disse o outro docente:

*Infelizmente não há relação nenhuma, especialmente dos professores do Departamento de Filosofia para com os programas de licenciatura. De modo geral um Curso ou outro tem interesse. O Curso de Filosofia propriamente dito, [ ... ] não se interessa, não procura ligação com o Programa Geral de Licenciatura... (sic.)*

Uma depoente classificou, como “estanques”, as relações entre os professores da Faculdade de Filosofia e aqueles, da Faculdade de Educação. Dizia-nos: “os professores têm uma visão diferente”. Ao seu ver, “não compartilham essa visão de Filosofia no IIº grau”. Segundo ela, “eles estão preparando o aluno já para o mestrado. Nunca trabalham essa questão pedagógica”(sic.). Conforme SANTOS (1996: 305), “faz parte do senso comum acadêmico que, geralmente, os alunos mais talentosos ou com maior interesse acadêmico cursam o bacharelado, enquanto a licenciatura abrigaria aqueles que apresentam

menor interesse acadêmico”. Neste horizonte, encontramos uma possibilidade de entendimento do registro da estudante: os cursos de graduação em Filosofia não se revestem de grande interesse, na formação de professores e, por isso, enfatizam, como perspectiva para os graduandos, a pós-graduação.

Pelo que foi possível observarmos e, até mesmo, dadas as resistências que enfrentamos, para levarmos a cabo nossa investigação, nos convencemos, quiçá equivocadamente, do lugar “pouco nobre” que ocupa, em nossas Academias, essa questão da formação docente<sup>105</sup>. Não nos pareceu, em nenhum momento, que houvesse qualquer esforço efetivo para uma formação mais integrada e dialógica. Ao contrário, as posições são, sempre, no sentido de firmar mais e mais a primazia do conteúdo específico sobre o conteúdo pedagógico sem que, ao menos, se proceda a uma discussão mais profunda, em torno da questão.

O problema do relacionamento entre os professores esteve, via de regra, presente, quando o discutimos. Mas, ao nosso ver, ele é, somente, uma face da problemática. Não adiantará muito promover encontros e reuniões de trabalho, se dissociado de um projeto pedagógico comum que articule e direcione o trabalho pedagógico desenvolvido. Além do mais, ao nosso ver, é preciso que o Departamento e/ou Faculdade – referimo-nos à burocracia acadêmica – determine, claramente, sua posição quanto a esse tema da formação docente. Nas Universidades, onde desenvolvemos a pesquisa, somente, uma deu-nos acesso ao “Projeto Político-Pedagógico” institucional. Outra, tem um instrumento da Administração Superior, denominado “Plano de Gestão”.

Reconhecemos não caber, neste momento, uma discussão em torno do Projeto Político Pedagógico, até porque já a realizamos, em capítulo precedente a este. Entretanto, dado que temos um interesse particular no assunto, gostaríamos de deixar registrado que a ausência do mesmo não parece relevante nos Departamentos que investigamos. Geralmente, planejam-se diversas atividades para serem realizadas, ao longo dos períodos letivos; porém, ao nosso ver, são eventos que obedecem, mais, a uma tradição de presença,

---

<sup>105</sup> A esse respeito GATTI (1997: 51) observa que “as Licenciaturas dentro das Universidades, públicas ou privadas, raramente são alvo de atenção e projetos”. Em sua opinião, a formação do professor nunca ocupou lugar privilegiado entre as políticas das Universidades tornando-se progressivamente um objeto de pouca importância.

com êxito, do mesmo, no campus universitários e na cidade, do que, expressão de uma intencionalidade que perpassa uma concepção globalizante do Curso.

Considerando essa “assumida” fragmentação, julgamos ser importante averiguarmos o tipo de conteúdo que estava conseguindo mobilizar os estudantes e a importância que atribuem a este. Sendo assim, indagamos quais eram as Disciplinas que julgavam mais importantes para sua formação como professor. No quadro abaixo, temos a configuração das respostas, oferecidas por alunos dos quarto e sexto períodos. A tabulação abaixo, considerando as 46 respostas, oferecidas à pergunta, em 75 questionários aplicados, representa os valores absolutos e percentuais aferidos:

<b>DISCIPLINA</b>	<b>INDICAÇÕES</b>	<b>%</b>
Antropologia Filosófica	15	33%
História da Filosofia	11	24%
Ética	10	22%
Filosofia da Educação	09	20%
Psicologia da Educação	09	20%
Didática	08	17%
Teoria do Conhecimento	07	15%
Introdução à Filosofia	06	13%
Metafísica	03	7%
Sociologia	03	7%
Metodologia	02	4%
Estrutura e Funcionamento do Ensino	02	4%

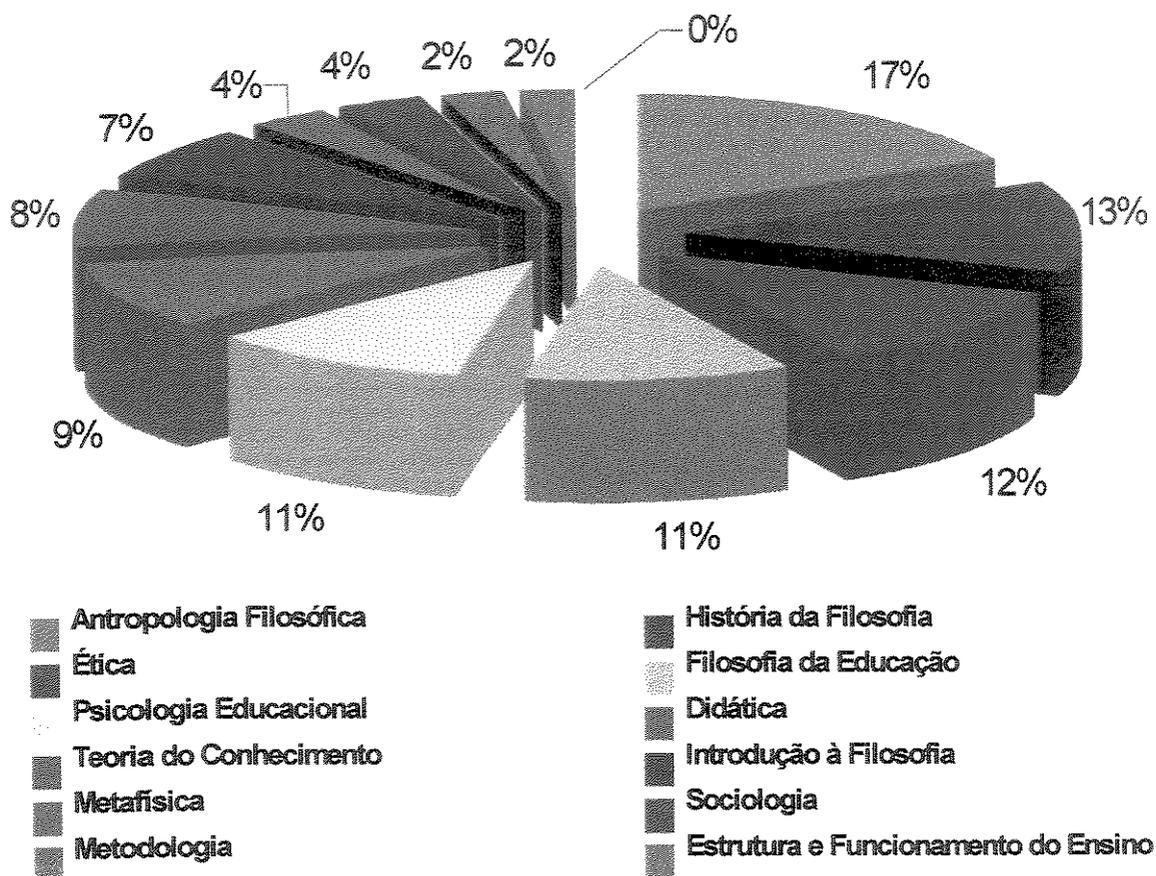
**Quadro 5**

Vale salientar que sete estudantes afirmaram que todas as Disciplinas são igualmente importantes e três disseram que nenhuma contribuiu: “o verdadeiro professor se

forma sozinho, estudando por conta própria”(sic), ponderou um. Ainda, as Disciplinas, Cultura Brasileira, Prática de Ensino e Lógica, receberam, respectivamente, uma indicação.

Em termos percentuais, considerando como 100% as resposta emitidas, temos:

**Gráfico 1 - Disciplinas mais importantes (IV e VI períodos)**



Consultamos que motivações levaram a apontar, como significativa, esta ou aquela Disciplina para a formação de professor de Filosofia. Apresentaremos as alegações oferecidas àquelas que aparecem, com maior pontuação no quadro abaixo

<b>ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA</b>	<b>HISTÓRIA DA FILOSOFIA</b>	<b>ÉTICA</b>
✓ <i>Faz com que o indivíduo saiba se situar no mundo;</i>	✓ <i>Mostra como era importante a Filosofia em épocas passadas;</i>	✓ <i>Despertou uma consciência maior em relação ao homem e sua convivência na sociedade;</i>
✓ <i>Leva o homem a questionar os problemas sociais e econômicos;</i>	✓ <i>Tem sido a responsável pelo andamento dos períodos e de seus respectivos fatos, bem como de seus pensadores, proporcionando uma visão geral;</i>	✓ <i>Produz uma condição de relacionamento pessoal e coletivo, sobretudo nos aspectos social e econômico e culturais oferecendo-nos um conteúdo muito rico;</i>
✓ <i>Contribui para vencer a passividade e o conformismo;</i>	✓ <i>Descreve o processo filosófico sobre o contexto histórico;</i>	✓ <i>É como eu vou conduzir as minhas ações perante o ensino, a aprendizagem e os alunos;</i>
✓ <i>É o estudo do ser, essência de toda a existência;</i>	✓ <i>Traduz a condição humana de permanência (relação tempo e espaço) do homem no cosmo;</i>	✓ <i>Reúne as características, objetivos e fundamentos para se construir um senso crítico mais aguçado e proveitoso;</i>
✓ <i>Trata da realidade posta e da realidade simbólica;</i>	✓ <i>Situou minha visão com relação à história do pensamento da humanidade;</i>	✓ <i>Tem tudo a ver com a formação do homem e seu relacionamento com o outro;</i>
✓ <i>Trabalha o ser em sua existência;</i>	✓ <i>Trata-se do conteúdo;</i>	✓ <i>Ensina a entender e respeitar os outros;</i>
✓ <i>Ensinou a olhar o mundo;</i>	✓ <i>Situa meu corpo no mundo;</i>	✓ <i>Abre um vasto horizonte para um bom relacionamento professor aluno no trabalho com o ensino de Filosofia;</i>
✓ <i>É um estudo fundamental na Filosofia;</i>	✓ <i>Construiu um panorama global da evolução do pensamento.</i>	✓ <i>É fundamental para formar o educador;</i>
✓ <i>Trata das relações fundamentais do ser humano;</i>		✓ <i>Sistematiza valores, costumes e hábitos.</i>
✓ <i>Discute a contingência, a circularidade, o limite.</i>		

Quadro 6

Necessário informar que as formulações presentes ao quadro 6 obedecem, literalmente, à escrita dos discentes. Por termos uma listagem imensa de justificativas, fizemos uma triagem, conservando aquelas que guardam maior consenso quantitativo, no conjunto das respostas.

As justificativas para as indicações, segundo nossa compreensão, giram em torno de três blocos de preocupações: Primeiro, **da formação do indivíduo** – suas relações fundantes, seu situar-se como pessoa no mundo e na sociedade, sua condição de contingência e mutabilidade e a construção do senso crítico. Depois, **da aquisição de conteúdos específicos** – história dos pensadores, suas idéias e o processo de sua construção, oferecendo, ao aluno, um panorama que forma sua visão, quanto ao

pensamento da humanidade. Finalmente, **da formação docente:** a aquisição de conteúdos fundamentais para a docência e o aprendizado da condução das ações, em sala de aula, e de elementos que permeiam a relação professor/aluno.

Segundo as grades horárias recebidas, nas secretarias dos Departamentos pesquisados, até o sexto período, com exceção de uma Instituição, os alunos cursaram todas as Disciplinas de Licenciatura, restando, somente, o Estágio, ainda que este tenha sido realizado por dois alunos que declararam ser portadores de Diploma. É importante essa informação para podermos verificar a relevância atribuída, pelos discentes, às Disciplinas de Licenciatura.

Conforme os depoimentos dos estudantes, o grande peso das disciplinas específicas está em Antropologia Filosófica, História da Filosofia e Ética. Em nossa percepção, são essas que, mais significativamente, estão oferecendo conteúdo de Filosofia aos graduandos. Por outro lado, constatamos, o lugar, em nosso juízo, apenas razoável, ocupado pelas Disciplinas pedagógicas. Essa condição de razoabilidade vai aparecer, também, na organização dos horários de aula, onde, verificamos, que, ordinariamente, estão reservados os últimos horários do turno para as aulas dessas Disciplinas.

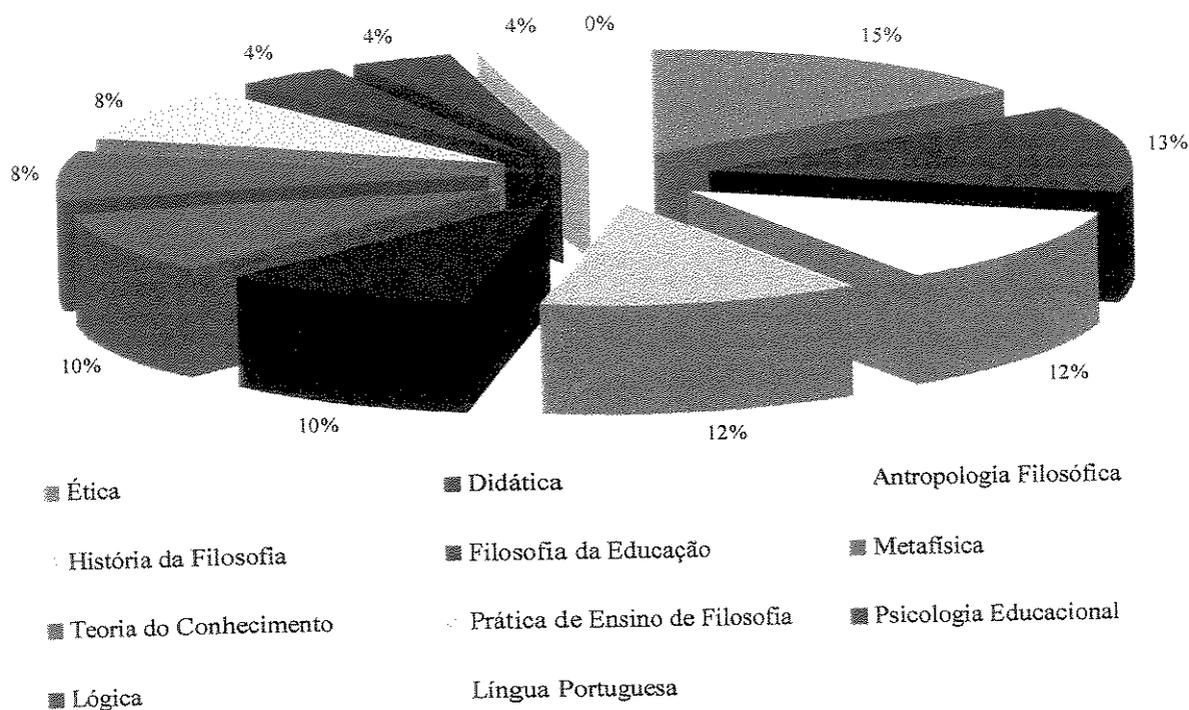
Igual foi o nosso procedimento, em relação às turmas de oitavo período. Nestas, aplicamos 37 questionários e obtivemos 19 respostas. Eis a sistematização dos resultados:

<b>DISCIPLINA</b>	<b>INDICAÇÕES</b>	<b>%</b>
Ética	08	42%
Didática	07	37%
Antropologia Filosófica	06	32%
História da Filosofia	06	32%
Filosofia da Educação	05	26%
Metafísica	05	26%
Teoria do Conhecimento	04	21%
Prática de Ensino de Filosofia	04	21%
Psicologia Educacional	02	11%
Lógica	02	11%
Língua Portuguesa	02	11%

Obtiveram uma indicação, as Disciplinas: Metodologia do Estudo, Sociologia, Filosofia Social, Estética e Filosofia Política. Três estudantes aludiram considerar todas as Disciplinas, como importantes para sua formação. Um aluno fez o comentário seguinte: “as disciplinas didático-pedagógicas, por sua vez, apesar de “achá-las” importantíssimas, vejo que não tem tido, nem por minha parte, aproveitamento, nem por parte do planejamento do curso, uma grande ênfase”.

Da mesma forma que no outro gráfico, consideramos em 100% as 19 respostas para a representação gráfica que segue

Gráfico 2 - Disciplinas mais importantes (oitavo período)



Junto a esses discentes do oitavo período, quisemos saber quais foram as motivações para a indicação das Disciplinas. Organizamos, abaixo, o quadro, registrando as respostas apresentadas, respeitando, integralmente, sua escrita, para as três mais citadas

<b>ÉTICA</b>	<b>DIDÁTICA</b>	<b>ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA</b>
✓ <i>O sentido de compartilhar e viver éticamente na sociedade e com o educando;</i>	✓ <i>Professores que são felizes e orgulhosos de serem professores;</i>	✓ <i>Ajudou a descobrir que nas relações nunca existe uma verdade absoluta;</i>
✓ <i>Mostrou muito o futuro dever de minha função;</i>	✓ <i>Permitiu a discussão de textos e temas educacionais;</i>	✓ <i>Nos aproxima mais de nos mesmos;</i>
✓ <i>É um dos principais fundamentos da Filosofia;</i>	✓ <i>Abordou assuntos que são do interesse da categoria;</i>	✓ <i>Abrange o ser na sua totalidade;</i>
✓ <i>Está diretamente ligada ao bom desempenho como pessoa, que o professor precisa ser para poder lecionar.</i>	✓ <i>Trouxe subsídios para resolver questões que já conhecia da prática, conciliando teoria/prática.</i>	✓ <i>Possibilitou a pensar e aprender a partir da reflexão, do significado do homem no mundo.</i>

Quadro 8

É de notar que as Disciplinas Ética e Antropologia Filosófica, que, nos quarto e sexto períodos, figuravam entre as três primeiras indicações, permanecem na mesma condição. Também, História da Filosofia continua bem aceita, nesses oitavos períodos. O que leva a reforçarmos o lugar de destaque, ocupado por elas, no que tange à formação específica dos estudantes. As preocupações, aqui, não diferem muito das anteriores, embora acentuem, talvez, por influência do estágio supervisionado, timidamente, aquela referente à formação docente.

Continuamos a pensar que o trabalho, com a formação pedagógica, é reconhecido como apenas razoável - mesmo tendo colhido de uma aluna a certeza de estar "demasiadamente preparada" por conta da "ênfase em disciplinas pedagógicas no decorrer do curso" - devido ao fato de que a tendência dos depoimentos seja assinalar a falta da ênfase alegada.

Analisando, comparativamente, o quadro 5 com o gráfico 1, podemos verificar o peso, conferido às Disciplinas específicas. Notemos que as "Didáticas", ministradas nos períodos em questão, ocupam, no cômputo total, conforme o gráfico 1, 9% das indicações, e, na referência direta ao total de indicações, segundo o quadro 5, 17%. Entretanto, levando em conta, a presença da Filosofia da Educação, Psicologia Educacional e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, consideramos razoável o perfil das Disciplinas pedagógica.

Procedendo à mesma análise, relacionada ao quadro 7 e gráfico 2, respectivamente, teremos que os possíveis concluintes, inquiridos, também, atribuem maior importância às

Disciplinas de conteúdo filosófico, fazendo subir a cotação das pedagógicas com a ascensão da Didática (37%) e, ainda, o aparecimento de Prática de Ensino de Filosofia. Obviamente, há variáveis que explicam esse comportamento; de nosso lado, explicitamos que os estudantes do 6º período, ainda, estavam cursando Didática II, enquanto esses já a concluíram. Possivelmente esse é um dos fatores que elevam o percentual da Disciplina.

Porém, se colocarmos os dois quadros em confronto com os respectivos gráficos, observaremos a determinação das Disciplinas específicas, como as que apresentam melhor performance, junto aos estudantes, no que tange a sua formação. Certamente, não poderemos desprezar a concepção que têm os estudantes, anteriormente relatada, quanto à natureza teórica da Filosofia.

Curioso que ficamos com as indicações da Disciplina Didática – segundo lugar no oitavo período, enquanto nos quarto e sexto períodos, em que esta é ministrada – ficou no sexto, quisemos colher, dos discentes, algumas outras informações sobre a mesma. Pedimos, então, que nos relatassem, um pouco, a experiência com seu estudo.

Logo de saída, um depoente foi taxativo: “não citei didática porque, em minha opinião, não se pode ensinar a ser professor”. Sentimo-nos provocados por esse depoimento, visto que conferimos à Didática um raio de atuação que ultrapassa a sala de aula e diz respeito, diretamente, à organização do trabalho pedagógico (FREITAS, 1995) em sua totalidade. Para DOMINGO (1990: 130), ela “deve estudar as possibilidades de estruturação e funcionamento de novas possibilidades docentes”.

Outros depoimentos explicam, da seguinte forma, o trabalho com a Didática:

*Aprendi como se comportar na frente de um quadro, como dividir um quadro [...] o que a pedagogia exige da gente como profissional. Como se comportar na frente da sala de aula, a relação professor/aluno [...] essas coisas... (sic.)*

*Fui preparado razoavelmente bem. Recebi o mínimo para lecionar mas acredito que esse miudinho seja suficiente. (sic.)*

*Nós estamos tendo agora no sexto período a Didática II. Na Didática I, nos detivemos mais no estudo dos tipos de escola e vimos muito a questão da ideologia. Não vimos a questão didática propriamente dita. (sic.)*

*Aprendemos a fazer plano de curso, plano de aula. Aprendemos como deve ser elaborada uma prova. (sic.)*

Gostaríamos de observar que essas falas, tomadas em entrevistas, fazem aflorar uma concepção, fortemente, instrumental da Didática – centrada na aula -, aparentemente diversa, ao nosso ver, daquelas assinaladas no Quadro 9, onde transparece, inclusive, a boa marca, deixada, no aluno, pela postura assumida por seu docente. Além do mais, pareceu-nos relevante que, somente, referindo-se a essa Disciplina, apareça, pela primeira e única vez, um estudante que faça alusão ao termo “categoria” significando o conjunto dos professores, enquanto “classe”.

Constatamos um declarado conflito, quanto ao sentimento que têm os universitários em relação à Didática. Uma graduanda foi incisiva: “o trabalho que nós temos, com a Didática, deixa a desejar. Está superficial. Não estamos pegando questões muito profundas. Precisa maior clareza e objetividade”. Foram freqüentes as reclamações, em torno de sua prática, fundamentalmente, técnica. CANDAU (1884: 21) contrapõe a essa postura que faz da Didática uma Disciplina instrumental, uma didática fundamental, caracterizada por “assumir a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem”. Nessa perspectiva, pareceu-nos relevante, para a ocasião, a reflexão de DAMIS (1987: 123)

*O ensino de Didática, ao ser organizado e desenvolvido, enquanto voltado, apenas para a operacionalização do ensino-aprendizagem, desvinculado do seu conteúdo pedagógico, tem contribuído para desenvolver, no futuro professor, uma prática pedagógica mais conservadora – fundamentada em receitas – que crítica e transformadora.*

Considerando os testemunhos de alunos que não viam diferença entre a Didática I e a Didática II, no sentido de que “uma repete o que a outra dá só que, a segunda, usa a Filosofia como tema”(sic.), recorremos a FREITAS (1995: 88/89) para quem a “didática é um corpo de categorias próprias do trabalho pedagógico”, mais que um receituário técnico ao serviço do professorado. Ele explica que “uma didática em particular ( na sala de aula) passa a ser compreendida como resultante da união de aspectos específicos (oriundos do conteúdo do que está sendo ensinado) e aspectos gerais ou princípios norteadores da teoria pedagógica”. Nesse sentido, MARQUES (1992: 154) opina que “as diversas disciplinas do currículo se correlacionam e complementam [...] na unidade de conteúdo, forma e método de cada uma”.

Um depoente aproveitou a ocasião para dirigir sua crítica, num âmbito que extrapola a experiência da sala de aula, enfatizando, mais efetivamente, a fragmentação

*Uma universidade que se preze por preparar professores e dentro dela não existem professores didáticos, pedagógicos, ligados à filosofia de uma educação plena. Inclusive posturas anti-pedagógicas e anti-didáticas. Isso para mim é uma incoerência que não deveria estar acontecendo [...] Os professores de didática são bons teóricos, a Filosofia da Educação é uma coisa lindíssima, mas só que quando a gente tem aula de outra matéria as coisas não se aplicam na prática. (sic.)*

Este não foi o primeiro discente a fazer este tipo de queixa. Vários foram os que alertaram para as contradições, contidas nas diferentes posturas docentes, bem como para a desarticulação, quer seja dos professores de Disciplinas específicas e Disciplinas pedagógicas entre si, quer seja entre essas duas áreas do conhecimento. Tomemos, por exemplo, a declaração da aluna: “As disciplinas do curso de Filosofia não contribuíram para meu estágio. As do curso de Licenciatura, sim”. Ressalto que, em várias ocasiões, os alunos distinguem o Curso de Licenciatura do Curso de Filosofia ou da Graduação como se fosse uma outra coisa.

Entretanto, depoimentos dessa natureza revelam, não somente, a desarticulação das Disciplinas entre si, mas, ainda, a absolutização, ou cristalização, de cada uma isoladamente, no processo do trabalho pedagógico. SILVA (1993: 804) concluiu que “a dificuldade de comunicação entre as disciplinas do currículo não é apenas um problema técnico de planejamento educacional. Ela reflete determinações de ordem cultural mais profunda”. Pareceu-nos que as falas colhidas deixam pressupor uma ação pedagógica, concebida no interior da sala de aula e essa como uma “caixa forte” onde nada ecoa nem transborda, sem contudo, articular uma visão exterior à sala de aula ou à escola. Nesse sentido trazemos, à baila, a recomendação de FREITAS (1998: 6) “a didática sem a visão curricular torna-se míope. É o currículo que faz a conversão da concepção de homem e da concepção de educação no interior da ação pedagógica e, como tal, detém, igualmente, seu potencial de crítica. A didática pode e deve igualmente fazê-lo mas não deve prescindir da mediação curricular, sob pena de circunscrever-se à sala de aula”.

Por fim, queremos retomar a constatação, já declarada alhures, da falta de consenso entre os depoentes. Não obstante essa colocação, pareceu-nos que, tendencialmente,

dirigem-se, como foi possível verificar no relato dos dados, para uma comum percepção da fragmentação de seus Cursos. Vejam-se os depoimentos

*“Para se dar aula você, no mínimo, tem de ter bagagem teórica e pedagógica e isto eu aprendi muito bem na escola”. (sic).*

*“Uma grande limitação foi o fato de tratar a Filosofia como algo apenas teórico, longe da realidade”. (sic.)*

*“Aspectos essenciais penso que seja a formação filosófica específica. Não se pode deixar de lado a questão do conteúdo teórico propriamente dito”. (sic.)*

Encerraremos a discussão, em torno desta problemática, visando a sua melhor sistematização, recorrendo, novamente, à indagação: **quais são as problemáticas que fluem desde nossas sistematização da pesquisa, no que tange à relação formação específica/formação pedagógica ?**

Deparamo-nos com Departamentos de Filosofia desarticulados dos Departamentos de Educação, e, os depoimentos de docentes e estudantes, nos levam à conclusão de que não ocorre, de fato, no interior dos Cursos de Filosofia, uma preocupação significativa com a formação pedagógica dos alunos, inscritos na Licenciatura. Baseados nesses mesmos relatos, perceberemos, também, que no próprio Curso de Filosofia, é tímida a articulação entre seus professores e as Disciplinas específicas. Ainda, segundo os discentes, falta, aos professores do Departamento de Filosofia, o cuidado de conduzirem seu trabalho, em atenção aos estudantes que se destinam ao magistério.

Consideramos que tal fragmentação se verifica, também, pela ausência de um Projeto Político Pedagógico e a tradição de um planejamento, centrado na burocracia que pontualiza ações, quase sempre, desarticuladas de uma perspectiva mais ampla do Curso.

Indagados em torno das Disciplinas de mais importância para sua formação docente, os estudantes sinalizaram para História da Filosofia, Antropologia Filosófica e Ética, como aquelas que conferem um conteúdo mais significativo para eles. Investigando as justificativas de tal escolha, deparamo-nos com três ordens de preocupação: da formação do indivíduo; da aquisição de conteúdos específicos; da formação docente: Quanto às Disciplinas pedagógicas, reservou-se, a elas, um lugar, apenas, razoável, com destaque para Didática, esta, porém, concebida de forma declaradamente técnica.

## 2. EM BUSCA DA PARCERIA: A INTERAÇÃO ENTRE O ESPECÍFICO E O PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Doravante, canalizaremos nosso esforço para articularmos algumas proposições, referentes à Formação Pedagógica do Professor de Filosofia. Porém, essa é uma página em aberto, portanto, provisória - atitude essa declarada em diferentes momentos dessa produção. Longe de nós, a pretensão de apresentarmos fórmulas, apontarmos caminhos, como prontos e definitivos. Não estamos tratando de coisas, falamos de pessoas e de interesses que mobilizam. Contraditório seria, então, negarmos o movimento que a todos nos envolve.

Outro registro emerge, como necessário, para essa ocasião. Desde o início, estabelecemos o propósito de não ajuizarmos os Cursos investigados, no sentido de os afirmá-los, como bons ou menos bons. Acreditamos que todos fazem o melhor que lhes é dado conceber, não queremos dizer que não tenham limites superáveis. Se não os tivesse, não estariam vivos - a vida está preta de possibilidades e, por isso, é permanentemente desafiada a tornar-se melhor. Temos o maior respeito pelas Instituições que pesquisamos e somos gratos a todas, até mesmo àquelas que não facilitaram nosso acesso, porque, indiretamente, cederam, com essa postura, material para esse trabalho.

O processo de pesquisa captou falas específicas, de depoentes, articuladas com uma visão mais ampla do Curso. Por exemplo, uma estudante escreveu: “a formação do professor de Filosofia deve estar contida dentro da graduação. Não se pode separar totalmente a graduação da Licenciatura” (sic.). Dois discentes reclamavam da necessidade de que sua formação pedagógica tivesse “um acompanhamento mais de perto”, “mais prática pedagógica” e “maior cobrança do professor”. Outro, ainda, vaticinou: “a formação do professor de Filosofia deveria ser um pouco mais política”. Registros como esses, motivaram-nos a um exercício teórico/prático de distanciamento dos dados, buscando colher, neles, aquilo que os ultrapassa, indicando possibilidades de respostas.

Organizando algumas problemáticas, identificadas no relato e análise feitos, provenientes da investigação, deparamo-nos com um conflito instalado, no interior dos

Cursos, que se expressa, nas diferentes e contraditórias visões, que os alunos emitem, quanto a seus professores e que estes elaboram, acerca de sua própria prática. Constatamos uma efetiva fragmentação, quer na forma de concepção e organização dos Cursos, quer no tratamento das problemáticas, concernentes aos nossos pares de categorias; a defesa dessa fragmentação revelou-nos, inclusive, alguns equívocos conceituais. Percebemos, também, a desarticulação que caracteriza o ordenamento dos Departamentos/Cursos, na Universidade. E, ainda, que no interior do Curso de Filosofia se aloja uma velada clausura, na qual não há interlocução entre filósofos, pedagogos e metodólogos. Consideramos que tal fragmentação se verifica, também, pela ausência de um Projeto Político-Pedagógico e a tradição de um planejamento, centrado na burocracia.

Nosso propósito é ter presente, ao longo das reflexões que, doravante, desenvolveremos, esses problemas, identificados na pesquisa. Não nos reportaremos a eles, vez por vez, e, necessariamente, não haveremos de fazer explícita alusão a este ou aquele, sempre que o tratarmos.

Como não intentamos articular uma nova formatação para os Cursos, no plano de sua materialidade burocrática, senão, construirmos linhas que apontem possibilidades de reconfiguração, assinalamos nossa concordância com LÜDKE (1994: 17), consoante que estamos, quando escreve

*As várias tentativas de superação dos problemas que vêm envolvendo as licenciaturas, através de mudanças no seu currículo, não têm ultrapassado muito os limites puramente formais. Enquanto perdurarem essas soluções formalistas, o resultado continuará a ser uma simples justaposição entre a formação pedagógica e a formação de conteúdo. É preciso superar, portanto, essa tendência, já habitual, de uma reforma apenas formal, buscando-se o produto de uma nova práxis, através de um novo processo, de uma nova dinâmica da vida universitária. Isso provocaria, provavelmente mais um desafio.*

Essa autora defende que “a competência básica de todo e qualquer professor é o conteúdo específico” (Idem), por isso, a formação deve tomá-la como ponto de partida “para se trabalhar a dimensão pedagógica em íntima relação com ele”. FREITAS (1992a: 15), porém, alerta que “a idéia de que o conteúdo garante a qualidade de ensino é falsa”. Ele advoga (Idem: 9) que é, na preparação para o trabalho pedagógico, que está a porta de

entrada para a formação do profissional da Educação. Eis que se configura, aqui, nossa preocupação central: a formação pedagógica.

Sabedores que somos da inquestionável relevância do conteúdo específico, na formação de professores de Filosofia – não falamos em filósofos professores - não nos atrevemos a colocá-la em questão, e, se o fizemos, assaltou-nos a convicção de sua fundamentalidade. Porém, não é intento nosso discutirmos, doravante, questões peculiares aos Cursos de Filosofia, genericamente falando. Sendo assim, declarando como possível um exercício – unicamente estratégico – de suspensão desta análise mais global – mais indiretamente filiados a ela – discorreremos, visando a organizar proposições para a formação pedagógica dos professores de Filosofia. Dessarte, assumimos as indicações da ANFOPE, da Base Comum Nacional<sup>106</sup>, e recorreremos à literatura específica, relativa à formação docente, procedimento esse, adotado ao longo desse trabalho.

Intentar contribuir para o repensamento da formação de profissionais da educação em Cursos de Licenciatura, ainda que com o olhar concentrado em uma área específica do conhecimento, é uma forma de resistirmos ao itinerário neoliberal, traçado para a Educação, consignada, neste caso, nos discursos de ocasião que propõem o aligeiramento da formação docente, pretendendo deslocá-la de seu “locus”, por excelência: a universidade. Representa, ainda, nosso contributo à luta pela valorização do professor. Entendendo, por valorização, todas as prerrogativas de sua natureza humana, o dever de dar o melhor de si, no serviço que se propõe a prestar aos outros, e o direito a uma sólida formação integral, e, ainda, os princípios da formação religiosa que marca nossa trajetória de vida.

Temos conhecimento das razões históricas que determinaram a primazia conferida, em algumas Universidades, aos Cursos de pós-graduação “stricto-sensu”, e, conseqüentemente, porém, em menor escala, aos bacharelados. No seu bojo, permitimo-nos identificar os traços da divisão social do trabalho e seu rebatimento, na divisão do trabalho intelectual. Grande dignidade atribuímos, ao longo dos anos, aos “doutos e sisudos acadêmicos” e suas infindáveis produções. Mais visibilidade, ainda, conferimos aos

---

<sup>106</sup> O conceito de Base Comum Nacional de estudos visa à superação de uma postura centralizadora e autoritária de currículo mínimo. São eixos curriculares da Base Comum Nacional: a relação teoria/prática; a sólida formação teórica e interdisciplinar; gestão democrática; compromisso social; trabalho coletivo e interdisciplinar; formação continuada e avaliação permanente. (ANFOPE, 1998: 8/11).

excelentes Cursos que usufruíram de suas presenças. Na contramão: o descaso para com os Cursos de formação de professores, acentuando o fosso entre os que produzem a Ciência e aqueles que, “somente”, a ensinam. Concomitantemente: menor investimento acadêmico, maior desprestígio social.

Embora frente a grandes adversidades, uma luta incessante e organizada tem resistido ao desmantelamento da carreira docente, no que tange à formação e valorização do profissional da Educação. Juntando-se a esta, algumas experiências institucionalizadas oferecem-nos alternativas para repensarmos os Cursos de Licenciatura<sup>107</sup>. Porém, não nos é dado pensarmos “a Licenciatura”, como se seus problemas pudessem ser resolvidos, basicamente, alterando-as. Conforme dissemos, anteriormente, temos a convicção de que há questões estruturais que extrapolam o universo do Curso e da própria Instituição universitária, conforme refletimos, em distintos momentos desse trabalho.

Organizaremos algumas proposições, visando a direcionarmos as discussões que seguem, certos de que nossa pesquisa nos conferiu credibilidade para tanto. Contudo, queremos reforçar: ao nosso entender, as proposições apresentadas inspiram-se, respaldam-se e visam seu retorno para o chão da escola onde se processa a formação pedagógica do professor de Filosofia.

Mister salientarmos: as reflexões que desenvolveremos estão assentadas, ao redor das convicções que fundam nossa história de vida, construídas, inclusive, conforme declarado, ao longo dos anos de trabalho universitário, na docência e na administração acadêmica. Usamos colocar nossa prática, como ponto de partida da investigação, e, agora, prestes que estamos para nos dirigirmos a ela, com proposições de novas práticas, necessário insistirmos no seu caráter sempre mutável.

Imperativo se faz, antes mesmo de nos dar ao deleite de apontarmos perspectivas de repensamento dos Cursos de Filosofia, no que concerne à formação de professores, retomarmos os objetivos assumidos para esse trabalho e o direcionamento oferecido pelos dados levantados, pois são essas nossas referências imediatas, nessa etapa do trabalho.

Nosso intento, declaramos alhures, foi pesquisarmos a **formação pedagógica do professor de Filosofia**, considerando as provocações - aprendizados, questionamentos, perplexidades etc - do trabalho que estamos desenvolvendo - em diferentes circunstâncias e

processos - desde alguns anos, articulando-nos às reflexões e investigações elaboradas em torno da problemática da **formação específica versus formação pedagógica**. De forma que delimitamos nosso interesse central à questão de como estão sendo organizados os Cursos de Filosofia para darem conta da tarefa de, também, formarem professores.

Tentamos traduzir em questões a curiosidade desde a qual organizamos nossa pesquisa. A saber: Como o Curso de Licenciatura em Filosofia concebe e organiza a tarefa de formar, pedagogicamente, professores de Filosofia? Qual é o específico da Filosofia, na formação de seus professores e qual é o específico do pedagógico? Como se tem dado na prática o intercâmbio entre estas duas dimensões da formação?

Desenvolvemos, pelo caminho que nos pareceu mais oportuno, os dados conquistados ao longo do processo de investigação. Certamente, haverá outras possibilidades de tratamento. A nossa nos proporcionou verificar o quão acertada era a hipótese preliminar, dirigida à fragmentação dos Cursos investigados. Desejamos, agora, apoiados em dados objetivos e no aprendizado, possibilitado, pela pesquisa, cumprir a promessa de articularmos proposições.

Proposições são, para nós, indicativos de possibilidades de intervenção na realidade investigada. Consideramos, entretanto, quão delicado é operarmos nesse âmbito, visto que a realidade não nos é possível apreendê-la como um "si" inerte e inoperante. Concebemo-la como um movimento de sínteses e antíteses que articula ser e vir-a-ser. Sendo verdade, ela mesma, já é portadora de possibilidade que lhe são inerentes. Não poderíamos pensar diferentemente. Somente aventamos possível articular proposições, se essas afloram do processo de leitura de um dado corte, que fazemos, dessa totalidade orgânica, que chamamos realidade. Em nosso caso, trata-se de pensar a formação pedagógica do professor de Filosofia, numa perspectiva de superação das práticas, constatadas pela pesquisa.

Nesse momento não buscamos levantar teses e tratá-las exaustivamente. A intuição requer discutir "possibilidades", deixando-as, em aberto, para futuras explorações. Por isso, como não conseguimos entender o Curso de Filosofia, fora do contexto maior da Instituição Universitária, primeiramente colocamos, em questão, a urgente necessidade de um novo "status", ou, mais abrangente, nova cultura universitária. Para nós, experiências que não

---

<sup>107</sup> Refiro-me às experiências da Universidade Federal de Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro;

refletem a vontade e a decisão da Comunidade Universitária e de sua Administração Superior, nascem fadadas a uma vida breve. O mesmo pensamos no que tange àquelas que não se tomam políticas institucionais, vivem enquanto sobreviver a pessoa ou o grupo que as defendem. Por isso, e baseados no que vivemos, vimos e ouvimos, advogamos necessário repensarmos a própria instituição universitária e seu projeto de sociedade e pessoa humana.

Consonante e coerente com a questão de concebermos, sob outros fundamentos, a Universidade, está a própria formatação burocrática e jurídica, mediadora da organização do trabalho pedagógico. Ao nosso ver, o Projeto Político-Pedagógico de uma Instituição de Ensino Superior e seu conseqüente programa de desenvolvimento Institucional, sinalizam a direção em que se quer trabalhar, o que se almeja alcançar, critérios e princípios para definição das mediações necessárias, ao fim intentado e para que desejar alcançá-lo.

No contexto da autoconsciência universitária e de como essa organiza seu trabalho pedagógico, concebemos pensar a Faculdade ou Departamento de Filosofia. Ora, se a própria existência de Departamentos é sinalizadora de uma clara definição política institucional, muito mais sua constituição orgânica no seio da mesma. Consideramos encontrar, nesse, uma estrutura "micro", concretizadora da Academia como tal. É no Departamento, ou Faculdade, que a Universidade acontece de fato. Daí sua importância irrecusável. Claro que estamos navegando, ainda, dentro de uma cultura que concebe organizar o conhecimento em estruturas departamentais. Embora essa não seja nossa defesa, sentimo-nos obrigados a construir nossas proposições, desde os marcos objetivos que encontramos.

Com esse conjunto de considerações, passamos a discutir três proposições que nos foram inspiradas, pelo processo da pesquisa e pela leitura de seus resultados.

## 2.1. DE UMA NOVA CULTURA UNIVERSITÁRIA

Pensamos em Universidades<sup>108</sup>, como instituições que estão sendo, construindo-se no próprio movimento da Ciência, na sua pluralidade e nas contradições que a encerram. Universidades, permanentemente, provocadas, desafiadas a construir, no hoje, os sinais do amanhã - que impacientes esperamos - anunciando, claramente, seu projeto histórico. Convocadas a buscarem soluções para os problemas que afligem o ser humano, razão de sua existência. Não fora a teimosia do homem e da mulher em produzirem cultura, mediados pela sua conflituosa relação com a natureza, e ela não teria algum significado.

Está claro que toda reflexão desenvolvida, doravante, terá em vista a específica questão da formação pedagógica do professor de Filosofia. Imprescindível, porém, discorrermos sobre o tema, navegando no contexto mais amplo em que ela se dá: a estrutura acadêmica. Nesse sentido, convém indicarmos que, intencionalmente, não iremos nos deter sob aspectos que, aparentemente, possam acentuar, mais ainda, a fragmentação desses Cursos. Assim, optaremos por enfrentarmos a temática, desde proposições mais abrangentes, como esta acima anunciada.

Convém, entretanto, ressaltar, que a opção por iniciar propondo a urgente necessidade da construção de uma nova cultura universitária é, sinalizadora, da defesa que fazemos da Universidade como locus, insubstituível, de formação dos profissionais da educação.

A instituição universitária é plural pela sua própria natureza, não adequa-se ao seu espírito modelos cristalizados ou normas, rigorosamente, pensadas, para encomendar, a formatação, em série, de um modelo de pessoa e sociedade. A experiência histórica tem demonstrado que, por seu pluralismo, e, por lidar com a feitura e socialização do conhecimento, ela é propulsora de desenvolvimento científico e tecnológico.

Arautos que somos de uma educação, substantivamente, formadora de cidadãos críticos, competentes nos afazeres específicos de sua profissão, consideramos que a educação, neste nível da formação humana e profissional - que respeita educador e educando no processo de sua tecissitura - encontra, na Universidade, um lugar privilegiado

dado, entre outras, suas possibilidades de diálogo multicultural, de ambiente fecundo para a discussão e articulação de respostas das demandas sociais e a missão de produzir e preservar o conhecimento, patrimônio da humanidade.

Neste horizonte, enfatizamos, o Projeto Político-Pedagógico<sup>109</sup>, como um dos níveis de articulação da Organização do Trabalho Pedagógico (FREITAS: 1995: 45). Por Projeto Político-Pedagógico, entendemos a Organização do Trabalho Pedagógico, a partir da realidade institucional, em sua totalidade, tendo, por horizonte, a construção do que queremos e é possível fazermos nas circunstâncias históricas vividas. É planejarmos o futuro, tendo, como referência, o presente.

Importante se faz salientarmos a construção do Projeto Político-Pedagógico, como um processo. A idéia de processo indica a necessária coordenação de articulações que favoreçam a participação efetiva de todos que integram a comunidade acadêmica. Processo sugere caminhada, indica dinâmica, tem um caráter de conclusão/inconclusão que exige paciência, disciplina, consistência.

Outra idéia cuja importância vale ressaltar é a do “coletivo”. Nossa experiência tem indicado que, somente, mediante o esforço e a competência em trabalharmos responsável e, interativamente, em grupos, nos tornamos, efetivamente, produtivos. O grupo cria raízes, elabora cultura, internaliza princípios. Consultores e especialistas têm seu lugar, dentro do processo, mas não são seus definidores, nem sujeitos. Técnicos são necessários como assessores, não como condutores. Caminharmos, sozinhos, não parece tão difícil, bem como utilizarmos uma farta bibliografia, um bom programa de computador, manejarmos técnicas de planejamento, manipularmos dados estatísticos, elaborarmos bons textos. Teoricamente, tudo isto pode ser feito, no conforto do próprio escritório. O problema, ao que parece, é que este esforço se revela inócuo, porque deslocado do contexto em que se produz e da realidade a que visa a atender e não cria uma cultura, nem envolve a comunidade, na sua concepção e concretização. Ao contrário, o trabalho coletivo torna-se

---

<sup>108</sup> Nossa concepção de Universidade contempla as posições de muitos pesquisadores, tais como: CHAUI (1984), CURY (1992), ENGUITA (1994), PINO (1992) SILVA (1993b) e SAVIANI (1994).

<sup>109</sup> Está em moda falar em Projeto Político-Pedagógico. A LDB exige, é um instrumento sinalizador da qualidade (total), é um bom produto para o marketing institucional, e, além de tudo está na boca de todo mundo. Entretanto queremos esclarecer que dele temos a seguinte compreensão: trata-se da Organização do Trabalho Pedagógico, desenvolvido pela instituição educacional que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, seus fins e pressupostos, visando à construção e à disseminação coletiva do conhecimento para o qual concorrem todas as ações escolares.

instrumento de transformação. “Dessa forma, tanto o dirigente pode cobrar coerência do dirigido, como o dirigido cobrar do dirigente, bem como dos companheiros entre si”. (VASCONCELOS, 1995: 145) O grupo é o lugar da construção e é também o lugar da emancipação. Entretanto, trabalhar, coletivamente, implica uma opção política, uma vez que a articulação de pessoas, somente, faz sentido, quando estas podem, efetivamente, refletir, planejar, executar, avaliar coletivamente, isto é, participam de todo o processo. Porém, somente pessoas críticas, envolvidas com a prática (e a teoria que dê conta dessa prática) poderão elaborar projetos, consubstanciados nessa prática e, por isso, transformadores dela. Trabalhar, em grupo, é exigente, requer paciência, respeito pelo ritmo do outro, persistência e, sobretudo, organização.

O trabalho de mobilização da Comunidade Acadêmica, além de superar o corporativismo, impinge uma postura ética, entre os parceiros. Além disso, significa que esta organização política da comunidade, em torno do Projeto Político-Pedagógico, vislumbra, como objetivo último, o compromisso com a formação integral da pessoa humana. Lembramos, no entanto, que o que dá vida a um Projeto Político-Pedagógico não é o seu registro num papel (documento formal), mas a participação coletiva e responsável, para cumprir os compromissos assumidos, no dia-a-dia da comunidade universitária, encarando as dificuldades e problemas, como um desafio para ser enfrentado e superado, com a colaboração e envolvimento de todos.

Uma disposição, mais que isso, uma decisão política, poderia sinalizar uma guinada, na cultura da Academia: romper com a atual partição da Ciência, em estruturas organizacionais (Departamentos, Centros etc) e modalidades de abordagens (bacharelado e/ou Licenciatura) e concebê-la de forma integral. Parece que cabe, a uma determinada estrutura, uma correspondente concepção filosófica. Sendo verdade: que idéias têm nossas Universidades acerca da Ciência? Uma primeira resposta, pensamos, poderia ser encontrada, visualizando a forma como se organizam para produzi-la. Mister recordar: os dados que colhemos denunciam uma fragmentação estrutural, proporcionada, pela estrutura departamental. Isso ficou muito claro, na fala de dois, dos três Chefes de Departamentos entrevistados.

Pensamos que, a todo diagnóstico empreendido em torno de problemas, advindos da realidade e práticas delimitadas, subjazem possibilidades – por isso nos é dado intervirmos,

alterando seu curso. Assim, não nos parece um despropósito buscarmos conceber estruturas universitárias que superem a departamentarização do conhecimento, intercambiando seu aparato burocrático atual por campos de interseção, vencendo a dispersão curricular<sup>110</sup>, com a qual nos deparamos. Propomos conceber o conhecimento, em sua dinâmica e totalidade, viabilizando as interfaces que lhe são inerentes. Não representa, a proposta, velada pretensão de rompermos com a burocracia acadêmica. A experiência que temos, no trabalho administrativo universitário, deixa-nos entrever a viabilidade de iniciativas organizacionais, nesse âmbito específico.

Defensores que somos do princípio da indissociabilidade das dimensões de ensino/pesquisa/extensão, no trabalho da urbe universitária, equacionamos, a este, igual unidade entre o labor acadêmico e administrativo. Entre ambos, deve haver uma ordem tal de sincronia que seus atores possam trabalhar e produzir, sem estagnarem ou retardarem a fluidez do material que lhes é próprio: o conhecimento - sua produção e seus derivados, sua socialização, sua materialização nos serviços. Dessarte, concebermos células integrativas que circulem, em órbitas, e façam dialogar conhecimentos, seria mais adequado, para uma formação integral dos estudantes.

Sintetizando: imaginamos que poderíamos instituir estruturas integradoras em que os elementos curriculares, acionados, interagissem numa perspectiva de totalidade, organicamente articulados, de forma a encontrarem a superação no curso dialético do seu mesmo ser. Teríamos, assim, um movimento de sínteses provisórias e contínuas problematizações. Isto é, se nos é dado nomearmos este elemento de Teoria do Conhecimento e àquele outro de Lógica ou Ética, ou Metafísica, seja-nos proporcionado apreendermos seus liames, no processo unificado de sua construção. Tal propósito pressupõe a definição de questões que nos parecem fundamentais, como por exemplo: o que é, propriamente, essa área do conhecimento, chamada Filosofia e como ela produz conhecimentos próprios? Quais são as conexões, semelhanças e dessemelhanças desses

---

<sup>110</sup> Considerando essa temática trazemos a baila as reflexões de SILVA (1993: 804), dado que orientamo-nos em direção semelhante: *“o importante é notar que a dispersão curricular reflete a separação das instâncias situacionais, e a Filosofia pode, a partir daí, questionar a separação interrogando as causas, desenvolvimento e conseqüências do processo histórico, e refletindo acerca da maneira como a fragmentação repercute na consciência histórica do homem contemporâneo. E pode fazê-lo precisamente porque nela a ideologia cientificista da objetividade do conhecimento não atua como interesse. Isto não significa dizer que a Filosofia seja um saber desinteressado, porque o seu interesse está voltado para as questões de fundamento*

conhecimentos? Que possibilidades de diálogos estabelecem entre si? Como podem interagir com a realidade dada e suas mais diversas leituras? Outro requisito, ao nosso ver, seria buscar meios de superar a excessiva disciplinarização<sup>111</sup> e seu engessamento.

No interior dos Cursos de Graduação, daríamos preferência a processos coletivos e integralizadores da produção de conhecimentos. Nem teoria, antes, e, prática, depois, nem vice-versa. A Vida conversando com a Ciência e a Ciência dialogando com esta. Já a proposta dos especialistas do MEC, para as Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia, defende, consoante informamos alhures, uma formação básica paritária, para bacharelados e licenciandos. “O licenciado não deve ser simplesmente um bacharel que adicionou disciplinas pedagógicas ao seu currículo”, diz o documento. Pensamos necessário oferecermos a todos, uma sólida formação teórica que articule os conteúdos próprios do seu processo formativo.

Os atuais convênios, amplamente celebrados em nossas Universidades, indubitavelmente, constituem, hoje, grandes redes que aproximam congêneres e rompem fronteiras, dantes, somente, imagináveis. Tais redes de Instituições serão modelos para as redes de interconexões de conhecimentos, em nossos Cursos, quando este viaja numa estupenda velocidade, mundo afora, pela via da “internet”, entre outras. Deveremos, assim, cuidar de estabelecermos vias institucionais.

A proposta do estudo dos diferentes componentes curriculares que, pretensamente, formam o corpo de um conhecimento, especificadamente, filosófico, organizaria esses elementos, como rotas que navegam mapeando - verticalmente - a totalidade deste, identificando suas fronteiras e estabelecendo interfaces que apontem para o estabelecimento de diálogos com Ciências de naturezas distintas.

Entendemos que o trabalho, desenvolvido pela Universidade, se define pela responsabilidade social que lhe é inerente, distanciando-se de uma perspectiva especificadamente conteudista. Dessa forma, não poderá ela operar, dissociada de alguns

---

*e do valor do conhecimento, tanto no nível dos processos epistemológicos como na esfera do ethos da atividade de conhecer. (grifos do autor)*

<sup>111</sup> Para **BIZERRA** e **CARVALHO** (1996: 43) essa diluição do saber em um grande léque de disciplinas isoladas é expressão da fragmentação que fornece, ao graduando, uma visão parcial da realidade. Ainda, segundo as autoras “é necessário compreender ainda que a fragmentação do saber alija as dimensões política e social do processo educativo, dicotomizando teoria e prática. Reconhecemos também que, nesse contexto, a ciência reveste-se de seu caráter cientificista, predominando a razão instrumental, característica do modo de produção capitalista”.

relacionamentos indispensáveis, como: com a sociedade, como um todo, em atenção aos movimentos sociais; com o trabalho produtivo e com a própria comunidade universitária, definindo formas de promover sua participação auto-organizada.

Precisaríamos, possivelmente, superar a atual configuração de nossos Cursos, oferecendo uma formação integral semelhante para os alunos que se destinam aos mestrados e doutorados e para aqueles que optam, claramente, pela docência, respeitando as devidas necessidades de uns e outros e seus interesses imediatos. Dessa maneira, no interior dos Cursos de Graduação, poderíamos gerar espaços de interlocução, institucionalizando efetivos aparelhos de diálogos interdisciplinares, entre seus especialistas, pedagogos e metodólogos. Objetivaríamos trabalhar, por exemplo, a História da Filosofia, não como informes acantonados, mas como um todo que se articula e, no mecanismo do processamento e reprocessamento a ele inerentes, guarda afinidades para com os interesses de todos. Pensamos - outra ilustração - que um estudante poderá cursar Teoria do Conhecimento e Lógica, estabelecendo pontes com a Teoria Pedagógica, a Psicologia da Aprendizagem<sup>112</sup> e - por que não? - com o Estágio Supervisionado. Necessariamente, não haveria por que rotularmos uma prática de Licenciatura e outra, de Bacharelado. Talvez, houvesse como trabalharmos os conteúdos de forma a levarem o próprio estudante, no decorrer do Curso, não antes do seu início, a definir sua opção.

Não desconsideramos as peculiaridades inerentes às diferentes formas de exteriorização do ser. Porém, se nos for possível, através da abstração, concebermos a ciência como um ser, esse, certamente, trará a marca da mutabilidade e inconclusão. Nessa perspectiva, perguntamo-nos, com FREITAS (1992), pelas possibilidades do estabelecimento de parcerias entre a formação específica, num determinado campo de conhecimento, e a formação de professores, para lidarem com esse conhecimento - ao nosso ver produzindo-o, ainda que operando em outra esfera - no trabalho pedagógico. Entretanto, queremos enfatizar a docência, como base da identidade profissional de todo licenciando (ANFOPE, 1998: 13).

---

<sup>112</sup> Fizemos absoluta questão de incluir Teoria Pedagógica e Psicologia da Aprendizagem num mesmo exemplo para marcar nossa posição quanto a ambas, no sentido que não são elementos curriculares semelhantes. Falamos em Teoria Pedagógica consoantes a FREITAS (1995: 92) pensando encontrar em sua formulação uma teoria que trate do trabalho pedagógico “formulando princípios norteadores”. Importante esclarecer, para efeito do nosso exemplo, que com esse autor, acatamos a inclusão da Didática, enquanto organização do trabalho pedagógico, como elemento integrador da referida Teoria.

A acentuação na docência, que tão, enfaticamente, temos defendido, não indica descuido ou mesmo desvalorização da formação específica. Ela está posta, não como sinal de privilégio dos conteúdos pedagógicos, em detrimento dos específicos – isto seria fazer, às avessas, o que hoje se pratica e nós criticamos – ou esforço corporativista que intenta, a todo custo, cavar espaços – sempre mais restritos – para manter, no emprego, ou, ao menos, justificá-lo, professores que trabalham com esse tipo de conteúdo. Em nossa visão, a docência é o lugar efetivo da parceria entre conteúdos, teoria/prática, professor/aluno etc. Alegávamos, nas justificativas de nossa problemática, que não existe professor de nada. Quem é professor, o é de alguma coisa. Se válido, não há como concebermos uma formação inicial que não vise a formar bem o estudante, tanto do ponto de vista dos conteúdos de sua área de conhecimento, quanto para seu desenvolvimento profissional, no trabalho pedagógico. Nessa ótica, reclamamos a parceria, indicando que, ao nosso ver, âmbito próprio em que ela pode se efetivar é na forma como concebemos e organizamos o trabalho pedagógico, na Universidade e em seus Cursos, tendo, em vista, a formação dos profissionais da Educação.

## **2.2. DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Justificando ser recorrente as falas de depoentes que enfatizavam a fragmentação entre teoria e prática, julgamos oportuno elegermos esse par de categorias para nos auxiliar na organização e análise dos dados. Mas, o material colhido vai mais além, denota que a dicotomia está internalizada no próprio discurso do estudante. Esses, por exemplo, mesmo quando são críticos, distinguem "Licenciatura" da "Graduação", e, enfatizam, o caráter "teórico" da Filosofia para justificar as dificuldades encontradas com a "prática".

A pretensa unidade teoria/prática que pudemos aferir, como aspiração comum a estudantes e professores, vez que todos denunciam a fragmentação, nos impele, ao nosso ver, para novas formas de organização curricular. No caso das Licenciaturas, pressupõe

*A ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de*

*metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social. (ANFOPE, 1998: 14)*

Nosso foco dirige-se, mais precisamente, ao currículo, articulado nas várias práticas, relações e atividades, que se dão, no interior da Instituição escolar, e que, em alguma medida, guardando as especificidades formais, são expressão da própria forma de organização social.

Concebemos o currículo enquanto um instrumento de organização do trabalho pedagógico que forma os discentes. Não obstante vejamos necessário pensarmos sua resignificação e estejamos indicando a própria concepção do trabalho pedagógico como mais ampla. Quanto ao problema do repensamento do currículo, D'AMBROSIO (1996: 42) entende que

*O ponto crítico é a passagem de um currículo cartesiano, estruturado previamente à prática educativa, a um currículo dinâmico, que reflete o momento sócio-cultural e a prática educativa nele inserido. O currículo dinâmico é 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.*

Uma breve digressão acerca da categoria "trabalho" pareceu-nos necessária para reforçar a compreensão da Escola como local de trabalho pedagógico e a defesa de sua necessária organização desde a perspectiva da formação dos profissionais da educação. O trabalho, para nós, é inerente à própria natureza do ser humano. FREITAS (1991:10) o explica como "a maneira como o homem se relaciona com a natureza que o cerca com o intento de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência". Essa atitude prática de interação e transformação da natureza é, propriamente, o fundamento do processo de elaboração do conhecimento ( MARX & ENGELS, 1978: 24/27). Assim, conforme escreve KUENZER (1997: 27), "O processo de produção do saber, portanto, é social e historicamente determinado, resultando das múltiplas relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva". Entretanto, o trabalho ganha características

particulares, ao longo da história, pois se relaciona à forma como os homens se organizam, na estrutura da sociedade, de acordo com os interesses de suas classes. Essa autora assevera

*Se o saber é produzido socialmente, pelo conjunto dos homens nas relações que estabelecem no trabalho para garantir sua sobrevivência, ele é elaborado, sistematizado, privadamente. Historicamente, a classe social que detém a posse dos instrumentos materiais, e não por coincidência, detém a posse dos instrumentos intelectuais que lhe permitem sistematizar o saber socialmente produzido, transformando-o em "teoria".*

Concluindo: o saber, socialmente produzido, transformado em teoria, tem, na Escola, o nicho de sua distribuição. Para FREITAS (idem), a Escola "incorporou a divisão entre teoria e prática de forma bastante marcante em sua organização curricular". Ela mesma cresceu, separada do mundo do trabalho<sup>113</sup>.

Dessarte, toda modificação, processada na organização social, repercute na organização do trabalho pedagógico. Analisando as atuais condições de funcionamento do Capitalismo internacional e suas repercussões no Brasil, FREITAS (1995: 94) alerta que o capital visa a um maior controle da escola para garantir a veiculação do seu projeto político. Declara observar, no âmbito de sua análise, uma retomada, no trato com o trabalho escolar, a retomada do tecnicismo dos anos 70<sup>114</sup>, que ele denomina neotecnicismo<sup>115</sup>, cuja característica fundante é "uma análise da educação desgarrada de seus determinantes históricos e sociais" (idem: 98)<sup>116</sup>.

Nossa pesquisa detectou a condição de trabalhador de maioria dos nossos depoentes. Relatamos os depoimentos fazemos menção o quanto os estudantes, que cursam a prática de ensino, terminam penalizados, dada a sua condição de trabalhador. Causava-

---

<sup>113</sup> FREITAS (1991b) argumenta que se a escola não está totalmente determinada pela sociedade, também não está totalmente livre. Dessarte, para pensarmos a organização do trabalho pedagógico será, então, necessário compreender seus limites.

<sup>114</sup> Nos anos 70 o faz de conta da profissionalização retirou dos currículos as disciplinas de cunho humanístico sintonizando o ensino para com a necessidade de, rapidamente, preparar técnicos que atendessem aos interesses de expansão do mercado desencadeada pela redefinição do "modelo econômico".

<sup>115</sup> São sinais desse neotecnicismo: avaliação das escolas, avaliação dos professores, distribuição de verbas e salários de acordo com estas avaliações, revisão curricular, ênfase em uma metodologia pragmática e despolitizada para obter resultados em sala de aula. (FREITAS, 1991: 12)

<sup>116</sup> Parece importante considerar que o pico da crise do ensino de Filosofia nos anos 70 deu-se quando os tecnocratas da educação, de então, consideraram-na um conhecimento inútil, desligado da realidade e improdutivo. Segundo SANTOS e OLIVEIRA (1996:75) chegou-se mesmo a cogitar sua suspensão do elenco de cursos universitários, para ser ministrada, unicamente, em cursos de mestrado e doutorado, caminho seguido por algumas Instituições de Ensino Superior.

nos espanto que o trabalho, profissionalmente, desenvolvido pelos discentes, representasse problemas, para a dinâmica universitária. Pois bem, o enfrentamento de tal situação objetiva, faz-nos trilhar alternativas que indiquem caminhos de superação das dicotomias presentes.

A proposição de que deveremos superar uma visão restrita e inadequada da dinâmica curricular e do currículo, construindo outra mais globalizante, toma o trabalho, como princípio, e assume o professor, como trabalhador. Nesse âmbito

*A tarefa essencial é restituir ao trabalhador a possibilidade de realizar suas capacidades e desenvolver-se através do trabalho: isto é, possibilidade de conhecer, de apropriar-se, de transformar o processo de produção, aproveitando as potencialidades do desenvolvimento científico e técnico. (LETTIERI Apud GORZ, 1996: 199)*

Não objetivamos empreender buscas de novas técnicas – e incorreremos, no neotecnicismo – nem de propor adjetivações que podem não dizer muita coisa. Trata-se de interferirmos, com ações concretas, na dinâmica do trabalho acadêmico. Para FREITAS (1991b:13), pelo menos quatro elementos podem ser apontados nessa direção: “a necessidade do trabalho como organizador curricular, a questão da unidade metodológica<sup>117</sup>, o problema da auto-organização dos alunos e o trabalho coletivo”

Logicamente que os postulados articulados pressupõem, não somente uma cultura nova, da parte dos que compõem a comunidade universitária; mas, sugerem a instalação de práticas alternativas, buscadas, no interior mesmo da prática pedagógica.

A procura de práticas alternativas inclui, além de novos conteúdos e métodos de ensino, o estabelecimento de novas relações de poder, no interior dos Cursos. Analisando os dados, desde as categorias eleitas, verificamos, não somente, a fragmentação, mas, sobretudo, no que tange à relação professor/aluno, as marcas de uma postura centralizadora e autoritária que faz emanar, o conhecimento, do inquestionável saber docente. Observamos, ainda, na fala de alguns dos nossos depoentes, que esse relacionamento tem, como pressupostos, dimensões da vida do docente, tais como: ético-política e emocional afetiva; que afloram, em expressões, como: “ser boa pessoa”, “ter caráter”, “ter boa conduta” etc, além de uma expressiva preocupação com a Ética, sinalizada, por exemplo,

na indicação fragorosa, oferecida a essa Disciplina, dada a importância atribuída para a formação docente.

Intentando pensarmos uma organização do trabalho pedagógico consoante a uma nova cultura universitária gostaríamos de salientar que algumas práticas, pequenas, porém, possíveis, deveriam ser analisadas do ponto de vista de sua viabilidade, para os cursos de Licenciatura em Filosofia. Por exemplo, encaminhar estudos que superem uma visão “aulista”, buscando instituímos outras estratégias para o ensino de Filosofia. Uma medida viável seria preservarmos como “disciplinas”, somente, aquelas, propostas, como do “antigo currículo mínimo” e oferecê-las, sem pré ou co-requisitos.

Para irmos além: como lidamos com o caráter diversificado em que se deu a construção do pensamento filosófico ao longo da história? Lembramos que, no capítulo II, colocamos o entendimento da impossibilidade de falarmos em Filosofia, mas em Filosofias, e, concomitantemente, da necessidade de firmarmos o lugar a partir do qual estamos refletindo. Outra questão: precisamos, mesmo, de uma História da Filosofia I, II, III, IV, V etc.? Não teríamos como estabelecermos uma linha do tempo, propedêutica, e construirmos com o estudante, um panorama da História, no qual assentariamos elementos trabalhados, em pequenos grupos de estudos e seminários, por exemplo? A mesma coisa se diga para as diversas Lógicas, Antropologias, Metafísicas, etc.

São questões importantes, porém, nem sempre percebidas. A esse propósito, SILVA (1993: 802) reflete

*Diante da filosofia, a primeira pergunta que o professor naturalmente se faz é: qual filosofia? Se temos de convir com Schopenhauer que é desonesto ensinar uma filosofia como sendo a Filosofia, por outro lado o recorte que obrigatoriamente se opera na história e nas áreas temáticas não pode propiciar a perda do vigor da Filosofia como força interrogante, pois é isto que se trata principalmente de transmitir. Se não se pode deixar de assumir o lugar e onde se pensa e de onde se fala, é preciso também mostrar a inscrição deste lugar na pluralidade histórica, que afinal é o que lhe confere sentido. A dificuldade aumenta quando consideramos que a inserção não é apenas na história da filosofia mas na experiência individual, social e histórica do professor e dos alunos.*

---

<sup>117</sup> Trata-se da construção interdisciplinar de uma metodologia que possa operar integradamente na escola. Tal não representa a negação da possibilidade de metodologias específicas para específicos conteúdos.

Consideramos essencial percorrermos, com o estudante, a História da construção do pensamento filosófico - como, aliás, também, os depoentes o disseram – enfatizando seus métodos, processos de reflexão e interfaces. Porém, dado que contemplamos uma História da Filosofia, lecionada, visando à formação do professor de Filosofia, cremos necessária a sua confrontação, com as mais diversas teorias, oferecidas pelo conjunto dos componentes curriculares e as provocações, advindas da realidade, incluindo, nessa, o cotidiano do discente. Infelizmente, ocorre, conforme atesta nossa investigação, que, ordinariamente, os professores de Disciplinas específicas desconsideram a natureza diferenciada dos licenciandos e, provavelmente, por conta disso, não trazem, para a realidade educacional, os conteúdos ministrados.

Se lidamos com estudantes que ou são docentes ou se destinam à docência, mesmo trabalhando conteúdos específicos, não poderíamos promover atividades integradas? cremos que painéis, grupos de estudos, jornadas, entre outras, ações previstas no planejamento global e incorporadas ao histórico do estudante, conferindo-lhes os respectivos créditos acadêmicos, assumiriam um papel de alta relevância, na persecução dos objetivos convergentes, embora diferenciados. Ideal seria a superação da estrutura cartorialista dos nossos cursos. Não sendo possível, deveríamos encontrar outras mediações, que não exclusivamente o cumprimento de créditos tomados em Cursos, para a concessão dos títulos acadêmicos.

Os Cursos de Filosofia, pensamos, poderiam manter laboratórios de ensino, com uma vinculação estreita à escola de ensino fundamental e médio e aos egressos de sua Licenciatura. Assim, a formação seria uma via de mão dupla: articulando seu caráter inicial e continuado, teoria e prática, terceiro grau com os demais níveis e redes de ensino. Além do que, essa é uma alternativa para o estágio curricular, desenvolvido ao longo do Curso, e para a interação, entre alunos docentes e não-docentes, em que um seria, potencialmente, formador do outro.

Asseveramos encontrar íntima relação entre Filosofia e Pedagogia, concebendo haver, nesta, uma dimensão que respeita aquela e vice-versa. Sendo assim, reolocamos a questão da excessiva disciplinarização da Filosofia, ou de sua disciplinarização mesma, e da constituição, em separado de Licenciatura e Bacharelado. Ganhariam, dinâmica nova, os Cursos, fossem eles organizados em via de mão dupla. Estudante de ambas habilitações

realizando, ao longo de todo o percurso, estudos e pesquisas, em metodologia unitária que respeite as especificidades. Por exemplo: a pesquisa entrará, como princípio formativo em ambos os cursos e recorrerá a estratégias integradoras. Poderia ocorrer que os estudantes da Licenciatura, pesquisando um determinado aspecto da organização do trabalho pedagógico, na escola “x” ou “y” e os do bacharelado, na mesma unidade de ensino e ao mesmo tempo, como determinados conhecimentos são tratados em sala de aula. Ademais, na própria organização dos Cursos, haveria a previsão de momentos conjuntos para a socialização e discussão dos dados e a construção dos relatórios de pesquisa, como corolário, ao nosso ver, a própria concepção do projeto pesquisa deveria ser realizada, conjuntamente. Não desejamos descurar da pesquisa, na chamada “Filosofia pura”; mas preferiríamos vê-la, relacionada à prática social.

Outro aspecto da organização do trabalho que queremos ressaltar, pela importância que atribuímos a ele, é o da avaliação. FREITAS (Idem: 15) entende que “a avaliação expressa relações de poder patentes no seio da sala de aula”, indicando que ela “termina sendo uma categoria que modula o próprio acesso ao conteúdo e interfere, mais que se possa pensar, com o método de ensino escolhido”.

Nosso processo investigativo não incorporou, propriamente, questões formais sobre o assunto. Contudo, depoimentos, espontâneos oferecidos, denotam quão presente ele esteve a cada par de categorias eleitas na organização dos dados. Decorreu, de nossos dados, a compreensão de uma prática cujo trabalho avaliativo centra-se, na pessoa do professor e na atenção à burocracia acadêmica. Fizemos uma breve discussão sobre o assunto, em capítulo anterior. Porém, não teríamos como tratarmos da organização do trabalho pedagógico, sem tecermos considerações, em torno da questão da avaliação.

A prática que inspirou nossa pesquisa – e ela própria – leva-nos a sugerir que um trabalho integrado reclama uma articulação de tal ordem que se faz presente, desde sua concepção à avaliação. Sendo verdade: se reconfigurarmos os Cursos de Licenciatura em Filosofia, visando a uma sólida formação teórica que priorize processos coletivos e ressalte a primazia da docência, como base da formação pedagógica, teremos, necessariamente, que permutarmos as práticas avaliativas dos mesmos.

Dessarte, perguntamo-nos: o que é comum, no modo de ensinarmos e concebermos as diferentes Disciplinas do Curso, sejam elas de caráter específico ou pedagógico? Com tal

indagação, indicamos um importante princípio da organização do trabalho pedagógico: a interdisciplinaridade<sup>118</sup>. Essa, como um horizonte próprio, para a superação da dicotomia, operada no trabalho com a formação pedagógica de professores de Filosofia.

Refletindo sobre a formação de professores de Física, **TRICÁRIO** (1989:146) observa

*...entendemos que a organização institucional deve permitir nos planos curriculares a geração de momentos de reflexão para que os futuros docentes dêem vazão às suas iniciativas, interesses, inquietudes e expectativas [...] Desse modo, estes conhecimentos, que sem dúvida terão características interdisciplinares em muitos casos, passarão a ser instrumentos necessários e úteis.*

Nessa perspectiva, apontamos a interdisciplinaridade, como elemento capaz de garantir a unidade na Organização do Trabalho Pedagógico (**BIZERRA e CARVALHO**, 1996: 43), pois entendemos que ela não se limita a um ensaio de trabalho comum, entre a Antropologia Filosófica e a Filosofia da Educação, por exemplo, ainda que meritório e, até, necessário. Ela é anterior e posterior a esse âmbito da ação educacional e seu raio de atuação extrapola o espaço circunscrito da sala de aula.

De sorte que, ao falarmos em interdisciplinaridade, como princípio do trabalho pedagógico, na prática, estamos apontando para a necessária elaboração de metodologias, integradas que visem a superar a fragmentação aludida (**SEVERINO**: 1991). Consideramos que a reinvenção da dinâmica curricular dos Cursos de Licenciatura, em particular o de Filosofia, passa por uma integração cuja âncora será ela – a Filosofia. Certamente, haveremos de concordar em que tal projeto representa, para o Curso de Filosofia, um grande desafio que requer, como condição preliminar, a definição de sua natureza e perfil, conforme o entendimento de sua comunidade universitária.

Defendemos, como necessário, ao licenciando, o domínio dos conteúdos pedagógicos e específicos – sozinhos não são condição suficiente e necessária de sua formação – embora tenhamos focado nossa atenção à docência, enquanto prática social que a articula. Finalmente, ressaltamos que o caráter do trabalho interdisciplinar deve superar a

---

<sup>118</sup> Queremos estabelecer nossa compreensão consoante a **FREITAS** (1991) que a entende como “interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo”.

mera – ainda que urgente e necessária – integração de conteúdos. Ele deve sinalizar a decisão política da Instituição por empreender uma reconfiguração de suas estruturas, práticas e rotinas.

### **2.3. DO CULTIVO DE UMA “ATTITUDE FILOSÓFICA”**

Discorreremos sobre a formação pedagógica do professor de Filosofia, esforçando-nos por equacionarmos à sistematização dos dados adquiridos, no processo de investigação, proposições indicativas das várias possibilidades emergentes, no mesmo. Professamos que a ênfase no trabalho de formação de professores, deve recair sobre a docência, buscando explicitar que, para nós, docência é mais que “dar aulas”, uma vez que se refere à organização do trabalho pedagógico, em sua totalidade.

A Organização do Trabalho Pedagógico implica em efetiva participação, no processo educacional, desde a articulação coletiva de Projetos Pedagógicos ao planejamento de eventos e atividades pontuais e ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Esse posicionamento nos faz perceber algumas limitações, na atual configuração dos Cursos de Licenciatura em Filosofia.

Preliminarmente, recolocamos a convicção de que a dissociação Bacharelado e Licenciatura significa, por si só, uma categorização equivocada da Ciência e da própria Formação profissional. Compreendemos a necessidade de articularmos uma discussão mais ampla, com os parceiros de outras Faculdades e Institutos para que possamos tratar dos programas de formação docente, como um todo, sem evidenciarmos este ou aquele, como se estivéssemos realizando uma tarefa isolada, portanto inócua. Entretanto, devido à própria natureza do presente trabalho, fizemos um corte intencional, este imediatamente relacionado à nossa história de vida, particularmente, de desenvolvimento profissional: optamos trazer, para o solo complexo e fértil da Filosofia, a questão da formação de seus professores.

Uma inquietação não se afastou de nós, durante todo esse percurso - ainda que tenhamos definido, claramente, nosso objeto de estudo - : discutirmos a natureza do Curso

de Filosofia, ensejando, dessa forma, determinar o parâmetro, desde o qual, concebemos formar docentes, para essa área do conhecimento. Esse intento exteriorizou-se, no segundo capítulo, quando tratamos da relação entre a Filosofia e a Educação. Ali, buscamos estabelecer nosso entendimento, acerca da Educação, enquanto prática social, materializada num tempo e espaço limitados com e para pessoas concretas. Expressamos nossa compreensão de que a Filosofia é um conhecimento de natureza distinta dos demais e a dificuldade de a conceber, univocamente, demonstrando que o trabalho em definí-la, já significa o trabalho de fazê-la. Entretanto, concluímos que a Filosofia tem um caráter, essencialmente, crítico e libertador e guarda proximidades, com a ação educativa.

Imaginamos um rio cujas margens são distintas, porém inseparáveis. Estão ligadas a uma mesma direção sem, entretanto, perderem as peculiaridades que lhes marcam o ser e – embora não sejam menos importantes – sem tomarem do rio, o seu curso ou o seu destino. Aqui, pensamos Filosofia e Educação, entreolhando-se, no humano navegável da vida. Irremediavelmente, juntas a um todo articulado cujo horizonte maior faz despontar, não a sua plenitude, mas o fazer-se daqueles que, por ali, navegam. Desaguam no mar? Que mar haverá para aquietar tão caudaloso rio? Se, à toda prática educacional subjaz uma concepção filosófica, todo movimento de construção de concepções filosóficas são processos pedagógicos.

A questão é: aonde desembocará esse rio e qual o lugar de seu repouso? Afinal, para que essa andança cotidiana e incansável, se, ao final, o mar haverá de abarcá-lo fazendo dele sabemos lá, o quê? Não lhe concebemos um repouso final nem uma derradeira definição. Permitimo-nos o benefício da dúvida. Nossos binóculos curiosos firmam o movimento e o processo, vendo fluir um horizonte gracioso e diverso, a cada instante. Eles se constroem no movimento das águas, nas batidas dos solitários viajantes, na irrecusável orgia da natureza. Enquanto nós haveremos de construir pontes e controlar sua ira e apequenar-nos, ante sua eloquência. Mas, como separarmos coisas que a natureza não dilui? Nem sempre a teoria na prática é outra, ainda que jamais sejam a mesma coisa, pois guardam semelhanças e dessemelhanças.

Pensarmos a natureza do Curso de Filosofia implicou em uma empresa, ainda, mais exigente, pois formulamos que não seria fecunda essa tarefa, sem que antes definíssemos que tipo de profissional, uma área de conhecimento com essa, deveria ajudar a formar.

Para tanto, recorreremos, mais uma vez, ao trabalho da Comissão de Especialistas da SESU/MEC<sup>119</sup> para o Curso de Filosofia que indica algumas habilidades específicas que devem ser desenvolvidas, na graduação de Filosofia.

Delimitado um perfil para o profissional de Filosofia, direcionamos nossa atenção, para a busca de outra definição, desta feita, a do profissional da Educação apto para lidar com o ensino de Filosofia.

A ANFOPE tem defendido a necessidade de uma política nacional, para a formação dos profissionais da educação, que contemple “formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada”(1998: 25), tratadas, simultaneamente, e com a mesma seriedade. No que toca, em particular, à formação ela informa:

*O movimento mundial caminha na direção de profissionalizar o magistério, formando profissionais cada vez mais preparados teórica e praticamente para lidar com os desafios do trabalho pedagógico na educação básica – infantil, fundamental, média – e no ensino superior. Este movimento evidencia a tendência de colocar a níveis cada vez mais elevados, a formação inicial dos quadros do magistério, definindo as Universidades e Faculdades / Centros de Educação, como locus privilegiado na formação dos profissionais da educação. (1998: 26)*

Antes de abordarmos, diretamente, a questão do Professor de Filosofia, permitimo-nos, assim como já o fizemos, no tocante ao filosófico, desenvolvermos idéias, em torno da natureza docente.

A Literatura e a História registraram para nossa jubilosa memória, a presença de uma figura fundamental, para a sociedade: o professor! Saudado como grande autoridade, respeitado pelo notório saber, venerado como grande escudeiro... quase um herói! um tempo de glória, contraditado pela falta de valorização, escassa formação, pouca

---

<sup>119</sup> Já fizemos alusão explícita a esse texto, inclusive transcrevendo no corpo do Capítulo III. Contudo, devido a importância que atribuímos ao tema e como forma de fundamentar melhor nosso pensamento, julgamos necessário retomá-lo aqui: ♦ *Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções e problemas, nos diversos campos do conhecimento;* ♦ *Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;* ♦ *Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;* ♦ *Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;* ♦ *Percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como o agir pessoal e político;* ♦ *Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos.*

perspectiva... quase um vilão! quem é o professor? Alhures indicamos tratar-se de pessoa concreta e em movimento. Expressamos a convicção de que ser professor é uma tarefa de cotidiana construção.

Assinalamos a consciência de que um quadro desfavorável se armou, nos últimos anos, implementando políticas que desvalorizam, mais e mais, o professor. Porém, insistimos na convicção da crescente consciência política de seu lugar e papel, na sociedade, de sua capacidade de organização e mobilização, a busca de sua profissionalização, de sua luta incessante para fazer ver e valer sua fundamental importância, para o presente e o futuro da sociedade.

A tentativa de perscrutarmos a graduação, na nominada Licenciatura, o tipo de profissional que ela deseja formar, defrontamo-nos com outras indagações, como: Qual é o projeto histórico que alimenta nossas ações? Que valores? Que idéias e ideais? Falamos em professor desejado não como mera fantasia que desconsidera a realidade, mas como utopia que dela emana. É a dimensão do possível que brota do existente. Neste sentido, pensamos em Cursos que valorizam e promovem a formação integral de seus estudantes.

Não falamos de uma categoria estanque. Professor é gente em movimento.  
Pensamos o professor

- Buscando tornar-se pessoa, interagindo com o mundo e com os outros,;
- construindo-se em suas motivações existenciais mais profundas, suas relações fundamentais, na abertura inerente à condição do ser humano, em sua história de vida, seus condicionamentos sócio-econômicos, na capacidade de escolher e edificar “bandeiras” de vida;
- formando-se para o trabalho pedagógico, em processos contínuos e renovados;
- sendo, no chão da escola;
- solidário consigo mesmo, sua classe, seu povo;
- trabalhando, dialéticamente, as riquezas e os limites de sua experiência de vida, como saber dinâmico que se elabora, o aprendizado sistêmico, técnico e político das academias, como conhecimento efetivado em sínteses provisórias, o saber tecido no trabalho diuturno, na sala de aula, que confronta teoria e prática, prática e teoria, como saber docente em construção.

Neste sentido desejamos um professor

- educador;
- com consciência política, capacidade intelectual e competência profissional;

- empenhado no próprio processo de desenvolvimento profissional, enfatizando a formação humana integral;
- co-participante, co-responsável, com os colegas, na organização do trabalho pedagógico, assumindo uma postura crítica e criativa;
- que entende a dimensão social de seu trabalho;
- que busca ser facilitador, animador do processo de aprendizagem e respeitoso, com os ritmos e diferenças individuais dos alunos, assumindo uma atitude sensível, franca, aberta ao diálogo, capaz de entender os jovens;

Esta é a cara do professor que queremos ajudar a construir, no chão de nossos cursos de Licenciatura. Trata-se de uma perspectiva para o trabalho e não um modelo que venha a tornar-se camisa-de-força. Contudo, é preciso termos clareza de que educamos, muito mais pelo que somos e fazemos, do que pelo que transmitimos de informações. Um bom currículo pode ser uma excelente credencial, mas não é tudo. "Não é simplesmente a excelência acadêmica que se pretende, senão a excelência humana", KOLVENBACH (1998). Os valores que testemunhamos, sem pronunciarmos palavra, os gestos de atenção, carinho e comprometimento, o respeito com estudantes e colegas, o enfrentamento lúcido dos desafios da vida, os concretos sinais de solidariedade são fatores formativos de maior importância.

Deparamo-nos, doravante, com uma indagação central ao nosso trabalho: Que professor queremos formar, em Cursos de Licenciatura, em Filosofia?

Muitas foram as ocasiões em que assinalamos nossa discordância, no que diz respeito à separação Licenciatura / Bacharelado, nos Cursos de graduação. Por isso, para tentarmos refletir, em torno da questão que propusemos, acima, faremos uma breve digressão, situando o tema específico da Licenciatura.

Nos anos 50, a necessidade de professores, especializados para o ensino secundário, teve, como resposta as Licenciaturas, surgidas, como uma especialização dos bacharelados, que eram destinados à formação de intelectuais e pesquisadores, nas várias áreas do saber "desinteressado" (D'AMBROSIO, *ibid*: 38/39). As licenciaturas organizaram-se, sob as bases filosóficas dos vários Bacharelados, configurando-se na fórmula "3 + 1". Propiciava-se ao Bacharel um complemento na formação possibilitando-o obter a licença para lecionar.

Ocorre que as várias mudanças, processadas na sociedade e nas ciências, não foram assimiladas, nas atuais licenciaturas – diríamos até que nas Universidades como um todo. Entretanto, conforme tem sido a linha em que desenvolvemos nossa reflexão, propugnamos

não dever existir desvinculação entre a sociedade e seus diferentes condicionantes e a escola. Um modelo de Universidade que promoveu a pesquisa, dissociada, e, em detrimento da docência, não se desenvolveu por mera coincidência ou obra do acaso. Está aí o mercado, ditando normas de eficácia e produtividade e o discurso da qualidade total escorrega, sorratamente, para a Instituição universitária, minando-a, intensivamente.

O problema é que, seja qual for o rumo que estamos tomando, é incontestável que o mundo mudou e sua rápida configuração está a exigir respostas velozes, efetivas e eficazes. Ou isso ou, brevemente, entoaremos réquiem para o último docente: inculto, pobre e excluído. Dizermos que o mundo mudou é acentuarmos a mudança do ser humano; é asseverarmos uma nova organização do capital que estabeleceu novas relações de trabalho, e, conseqüentemente, indicarmos que os velhos papéis já não dão conta das novas condições. Certamente, o nó górdio não é a mudança de papel. É mais que isso. Para nós, é a própria sobrevivência de um projeto de sociedade, calcado no respeito à pessoa e em seus direitos. Não propugnamos, contudo, um Estado de Direito que intente fazer derivar o homem, da norma. Movimentamo-nos no sentido contrário. Assim, entendemos ser necessário resistirmos. Mas, diferentes são os fronts e focos de resistência. Concebemo-la, desde a educação.

Educação, aqui pensada como prática social, que se revela, na totalidade da vida. Pensamos em agências capazes de mediar, formalmente, o trabalho educacional. Em destaque: os cursos de Licenciatura, particularmente o de Filosofia. Nesse caso, juntamo-nos à ANFOPE (1998: 36) quando diz:

*No caso das Licenciaturas, é possível afirmar, a exemplo de colegas de vários estados e de várias instituições, a rejeição ao atual paradigma de formação de professores e ao distanciamento existente entre as Licenciaturas e a Escola Básica. Ao mesmo tempo, lutar para transformar as licenciaturas em cursos de formação de professores, superando a compreensão de que o professor é alguém (de preferência um bacharel ou graduado em outras Faculdades) com licença para ensinar, ao invés de um profissional da educação formado com este objetivo. (grifo do documento)*

Inevitavelmente, parece, indeclinável e urgente, pensarmos, desde um projeto crítico e progressista: um novo educador, uma nova concepção do trabalho educacional, que não se resume a ensinar e supera o velho paradigma da educação de que o ensino é causa da

aprendizagem. Em linhas gerais, defendemos que podem ser definidas como “capacidades/habilidades/condições de formação importantes do profissional da educação:

1. *a capacidade de entender os novos parâmetros da cultura como atividade humana, como prática de produção e de criação dos sujeitos, artífices e autores de seu mundo e de sua história;*
2. *a capacidade de conhecer as características, necessidades e aspirações da sociedade a que pertence, identificando as diferentes forças e seus interesses de classe, captando contradições e perspectiva de superação. (ANFOPE, idem: 28).*

É necessário termos, em conta, que a eficácia da reordenação dos vários Cursos de Licenciatura não são da responsabilidade exclusiva desse ou daquele Departamento/Faculdade, mas da Instituição de Ensino Superior, em sua totalidade. Uma mediação, para a coordenação articulada dos vários Cursos de formação dos profissionais da Educação, seria a composição de um órgão colegiado, congregando chefes, assessores, coordenadores e lideranças estudantis dos diferentes Cursos, aberto à participação dos demais alunos e professores. Nossa experiência, com o Fórum de Debates do CTCH e o conhecimento que temos de iniciativas similares, embora com diferentes objetos aglutinadores, nos leva a conceber, como importante, a criação de Fóruns de Licenciatura – até mesmo no âmbito da cidade ou do Estado, integrando os vários Cursos de Licenciatura circunvizinhos – para elaborarmos “propostas e projetos participativos e a criação de espaços e disciplinas integradoras” (ANFOPE, *ibid.*: 34).

Nesse sentido e contexto, visamos a pensar o professor de Filosofia, compreendendo o caráter de sua formação docente, por isso insistindo na ênfase a ser dada na docência, concebemos que ele deverá ter as seguintes habilidades específicas<sup>120</sup>:

1. Visão do que vem ser a Filosofia<sup>121</sup>;
2. Visão do que constitui a atividade filosófica;
3. Visão do que constitui a aprendizagem da Filosofia;

---

<sup>120</sup> Inspiramo-nos no papel que D’AMBROSIO (1996: 41/42) atribui ao professor de Matemática.

<sup>121</sup> chamamos a atenção para o fato de que somos obrigados a falarmos de filosofias e não de filosofia. Isto põe o problema da articulação da diversidade, oferecida ao longo do processo de construção do pensamento filosófico, até mesmo da dispersão, com a expectativa da unidade, defendida no decorrer do nosso trabalho.

#### 4. Visão do que constitui um ambiente próprio à aprendizagem da Filosofia.

As habilidades, acima relacionadas, estão assumidas enquanto parte do processo formativo e indicam nossa compreensão quanto à necessidade em assegurarmos ao graduando, uma sólida formação teórica. Entendemos que ao estudante deveremos oferecer um ambiente formativo fecundo onde, entre outros, os trabalhos desenvolvidos, acerca dos conteúdos específicos, considerarão a opção profissional do mesmo. Assim, estamos enfatizando, como importante, o domínio, tanto quanto possível, dos conteúdos que integram sua área de conhecimento.

Ao tratarmos do imprescindível papel dos conteúdos específicos na formação docente, assumimos, com JAPIASSU (1997: 77/131), que “claro que precisam adquirir, pelo conhecimento sistemático dos grandes textos, o domínio das argumentações sob todas as formas. Mas não deverão limitar-se às tradicionais rumações intelectuais”. Esse autor constata que o ensino de Filosofia está dominado por duas tendências: uma Filosofia entre metafísicos e historiadores que se dirigem à Filosofia “já escrita e já feita, não a que está diante do mundo, encarnada na história, desafiando nossa capacidade de pensar”(p. 100) e artesãos filosóficos que cuidam em desenvolver pesquisas especializadas organizadas com o máximo rigor científico e metodológico, mas esquecem-se: “no reino do pensamento, a imprudência constitui um método”(p. 102). Para ele, o problema é que na verdade, a lógica que seguem essas tendências, desprovidas de qualquer vínculo social, pouco ou nada se importa com o bem da Polis, pois simplesmente se contentam

*No sistema, em elaborar pesquisas ou microestudos restritos, técnica e rigorosamente construídos quase sempre socioculturalmente insignificantes, sem se darem conta de que, por detrás de toda pretensa “objetividade”, de seu propalado rigor “interpretativo” ou da pretensa “leitura analítica” deste ou daquele texto, deste ou daquele autor, ocultam-se dogmas inconfessados, uma ideologia mais ou menos tecnocrática e tecnoburocrática, muito “úteis” para as promoções pessoais, para o carreirismo acadêmico e para o reconhecimento entre os que detêm os micropoderes conferidos pelos microsaber. Orgulham-se, com alta dose de dogmatismo e de autoritarismo, de sua pequena competência, de seu *minisaber* que lhes proporciona um *minipoder*. (p. 103, grifos do texto)*

Para nós, o trabalho desenvolvido, visando à formação pedagógica de professores de Filosofia, deve ter, em conta, os problemas concretos que se colocam aos homens de nosso tempo. No momento em que somos dominados pelo economicismo e que uma onda neotecnista invade nossos Cursos, não deveríamos sacudir, nossa prática pedagógica, de seu sono dogmático? Não seria necessário e urgente concebermos práticas que visem à superação do conformismo, do individualismo e do pessimismo? Como seduzirmo-las à construção de bandeiras de lutas que acenem com utopias que vislumbrem um outro amanhã? Um homem e sociedade novos, decerto, surgirão do homem e sociedade velhas, pois a utopia se constrói, desde possibilidades cujas raízes se encontram fincadas no chão da História. Para isso, é preciso vermos e reinventarmos a visão. O ensino de Filosofia, certamente, poderia provocar a manifestação do desejo de sabermos, sempre, mais para mais interagirmos com o tempo que chamamos “hoje”.

Conceberemos Cursos que formam pessoas, por inteiro, preocupados com seus nomes, suas referências históricas, seu contexto existencial de vida. Uma educação, assumida na perspectiva da construção de sentidos, que considera as grandes questões antropológicas, postas pelo mundo hodierno e as prerrogativas de sua natureza ética.

Os Cursos poderiam privilegiar distintos momentos de trabalho em que, embora a tônica recaia sobre a produção coletiva, abram-se espaços para sínteses individuais, posicionamentos pessoais, reelaboração - problematizadora/sistematizadora - pessoal dos estudos coletivos.

Pensamos em Cursos que se orientem, na direção de conferirem sólida formação teórica, mordendo a realidade circundante. Assim, o estudo de sistemas, escolas de pensamento etc, deverá articular-se com o contexto em que se dá. Os problemas concretos deveriam ser nosso ponto de partida pois, esses, “são mais importantes que os textos e os autores”(JAPIASSU, idem: 103).

Sendo correto, não há espaço para a soberba daqueles que, vaidosos, julgam-se donos da verdade, nem para o embalsamamento de pensadores que foram grandes em seu tempo, respondendo a questões bem específicas do período em que viveram, e que, sem sombra de dúvidas, podem nos inspirar e oferecer chaves para lermos nosso contexto, mas não representam única possibilidade de compreensão dos nosso desafios de hoje. A esse propósito SANTOS e OLIVEIRA, op. cit.: 82) dizem

*A pluralidade de idéias que a tradição filosófica contém pode oferecer exemplos de pesquisa e de crítica, que exercitariam a liberdade de espírito, permitem refletir sobre questões da atualidade, para chegar a conclusões novas. O trabalho pedagógico fecundo em Filosofia consistirá em propiciar a aquisição de um conhecimento do mundo tal como ele é. Uma pedagogia filosófica significa ensinar a compreender mais do que a repetir o pensamento dos filósofos, a desenvolver critérios inteligentes que se originam de um pensamento conceitual trabalhado pela subjetividade.*

Essas autoras concluem que uma determinada forma de Organização do Trabalho Pedagógico é filosófica, porque se referem às suas fontes e pelo método, sempre, dinâmico.

Durante o processo de relato da pesquisa, pudemos socializar o depoimento de um docente que dizia conceber os alunos, como companheiros, e elaboramos toda uma reflexão, sobre a importância fundamental da relação professor/aluno. Cabe-nos, agora, propormos: o professor é um associado do aluno, na busca de novos conhecimentos.

Que tipo de jovens são nossos alunos? Que tipo de alunos nossos graduandos irão encontrar no chão da escola? Pensamos que as respostas, para essas indagações, não podem derivar de esforço de abstração. Necessário se faz conhecermos a realidade e tendências da juventude presente. Construamos, assim, mediações para trabalharmos as manifestações artístico-culturais, próprias da juventude.

É possível que, trazendo a reflexão filosófica para o universo de sua cultura, teríamos a sua simpatia e, com isso, a possibilidade de lhes oferecermos uma forma peculiar e sistemática de abordarmos a realidade, fazendo sua crítica numa perspectiva de totalidade e radicalidade.

Ora, num mundo onde se fala em múltiplas inteligências e, até, em inteligência artificial, deveríamos, considerar que o estudante é, além de razão, emoção e sensibilidade. Por que não trazermos, para nossos Cursos, a linguagem do cinema, da música, da literatura, da televisão, das artes, em geral? Por que desprezamos as dimensões da corporidade, da afetividade, da espiritualidade, da interioridade? Pensamos que é nossa tarefa a abertura para todos os meios pelos quais os jovens expressam seus valores e sua cultura<sup>122</sup>.

---

<sup>122</sup> SILVA (1993: 803) considera que “refletir sobre as relações entre sujeito e cultura é antes de mais nada pôr-se em condições de reconhecer a fragmentação do sujeito num mundo cultural fragmentado. Somente desta maneira é que poderão ser criadas condições para pensar criticamente a própria fragmentação. Para que isto ocorra é preciso que a fragmentação seja reconhecida como determinação histórica: isto já é parte da reflexão propriamente filosófica, pois uma abordagem filosófica da História. Aqui os objetivos filosóficos

Entendemos não ser possível concebemos uma fórmula que indique qual o caminho da parceria. Ao nosso ver é preciso coragem e decisão para implementarmos políticas novas e caminharmos, tentando construirmos alternativas para o trabalho pedagógico.

Sintetizando nossa reflexão: Para um adequada formação pedagógica do professor de Filosofia, defendemos como necessário a construção de uma nova cultura universitária, consignada em um Projeto-Político Pedagógico que aponte horizontes a serem buscados. Indicamos a Organização do Trabalho Pedagógico como mediação capaz de superar a fragmentada dinâmica curricular constatada pela pesquisa, possibilitando-nos vencer a concepção de Disciplina por componentes curriculares e intercambiando a idéia do professor catedrático por grupos de trabalhos que lidam com específicos componentes curriculares.

Nosso intento foi pesquisar e discutir a problemática da formação pedagógica do professor de Filosofia visando a participar do debate mais amplo acerca das Licenciaturas, especificadamente, e da própria questão da formação pedagógica. Nesse sentido, as proposições presentes decorrem do processo de investigação e da análise dos dados. Contudo, são elementos, ainda, preliminares, que poderão juntar-se as, inumeráveis, outras, propostas, produzidas por esse Brasil afora. Finalmente, mister insistir no caráter de resistência, urgente e imprescindível, que tem mobilizado professores e professoras na defesa da formação e da valorização dos profissionais da educação.

---

*e os propósitos "pedagógicos" entram em consonância, pois a formação só pode ser entendida a partir de uma postura crítica em face da argumentação.*

# CONCLUSÕES

Conta-se a história de uma ilha em Alguma Parte, onde os habitantes desejavam intensamente ir a outro lugar e fundar um mundo mais sã e digno. O problema, entretanto, era que a arte e a ciência de nadar e navegar nunca haviam sido desenvolvidas – ou talvez haviam sido perdidas há muito. Por isso, haviam habitantes que simplesmente se negavam sequer a pensar nas alternativas para a vida na ilha, enquanto outros faziam alguns esforços em buscar soluções para seus problemas, sem preocupar-se em recuperar para a ilha o conhecimento de cruzar as águas. De vez em quando alguns ilhéus reinventavam a arte de nadar e navegar. Também de vez em quando chegavam a eles algum estudante, e se produzia um diálogo como o que segue:

- Quero aprender a nadar.
- Que acordos queres fazer para consegui-lo?
- Nenhum. Somente desejo levar comigo minha tonelada de repolho.
- Que repolho?
- A comida que necessitarei do outro lado ou onde quer que esteja.
- Mas há outras comidas do outro lado.
- Não sei o que queres dizer. Não estou seguro. Tenho que levar meu repolho.
- Mas assim não poderás nadar, para começar, com uma tonelada de repolho.
- Então não posso aprender. Chamas o repolho de carga. Eu o chamo de minha nutrição essencial.
- Suponhamos, como uma alegoria, que não falamos de repolhos mas de idéias adquiridas, ou pressuposições, ou certezas?
- Mmm... Vou levar meus repolhos a alguém que entenda minhas necessidades.

No intróito desse trabalho, perguntamos o que se poderia esperar de uma pesquisa, organizada, com o propósito de discutir a problemática da formação pedagógica do professor de Filosofia. Naquela ocasião, discorremos sobre nossa recente história de vida, para retratarmos o trabalho que desenvolvemos, com a Educação Superior, e afirmamos princípios que nos movem, em nossa trajetória de produção da humanização que esperamos alcançar. O momento, porém, é mais exigente. Enseja que se ajuntem a tudo quanto alegamos, a provisória, porém, necessária, síntese do quanto aprendemos e crescemos, nos últimos anos em que nos demos ao labor da feitura do mesmo.

Pareceu-nos que seria contraditório elaborar uma conclusão para uma investigação, em cuja gênese, afirmamos a consciência de sua inconclusão. Pretensão grande seria, ao nosso ver, declararmos, como esgotado, o processo de pesquisa, gerador do presente trabalho. Consignamos, nesse, todo o material sistematizado, no percurso da investigação. Todo, talvez, seja exagero, porque há muito de riqueza que até o mais perspicaz cientista deixa escapar. Dessa forma, não obstante sejamos instado a assentar palavras conclusivas, estamos, de fato, socializando conclusões provisórias. Compreendemos, entretanto, que essas, embora não finalizem o processo, conferem-no maturidade e dão maior credibilidade para o seu prosseguimento.

Essa posição parece coerente com as convicções que declinamos: ora, porque defendemos que, homens e mulheres, somos pessoas humanas em construção, advogamos, que essa construção, materializada na tese que ora concluímos, é, de fato, inconclusa. Sendo assim, retomamos, brevemente, alguns dos princípios supra-aludidos, para que, eles, nos acompanhem nas conclusões a serem posteriormente apresentadas.

Para nós, SER HUMANO é "Ser que diz o ser", e nenhum outro animal consegue dizer o nome do ser. Só que ao nominar "SER", o homem e a mulher encontram-se diante de uma tarefa, de ser um SI-MESMO, ou seja, de colocar-se num pacto mediativo do mundo: precisa ouvir o mundo, neste pacto, que é seu próprio movimento de interiorização/exteriorização. Dessarte, será um ser de ação. Não é um animal natural, seu ser não se realiza, senão, na construção de seu entorno. Sua animalidade não esgota a totalidade do seu ser, que é, também, **cultural e histórico**. Sem embargo, carece construir sua casa: **ethos**. Em outras palavras, reconhecer sua relação com as coisas, a natureza, com

os outros homens (**princípio de alteridade**), com igualdade ontológica: o outro como outro de si; o "Si-mesmo" como outro do outro.

Defendemos, como inerente ao ser humano, o projeto de tornar-se pessoa. A própria dinâmica, instalada, no seu processo de construção, aponta para o seu **inacabamento**. Ele é aberto para si como indivíduo, isto é, como caso único especial, no horizonte de todos os casos similares. O homem está aberto para si, como indivíduo pessoal, para imprimir suas próprias características no universo, em que coexiste com outros similares. Constrói sua individualidade: é "isto", não, "aquilo". Porém, como, paradoxalmente, é também "isto" e "aquilo", busca realizar uma síntese integradora de suas diferentes dimensões. A esse processo chamamos, **humanização**.

Hoje, vivemos sob o imperativo do Mercado. Uma característica de nossa época: o primado do Econômico. A sociedade tem, como critérios de sua organização, a produtividade e o lucro. Está marcada pela primazia do Econômico, ou seja, você é: o que veste, o que come, o que usa, o que tem, o que consome, o que produz. **TER** confere, não somente "status-quo" social, mas, até, a própria "identidade". Estão, em moda, expressões como: "recursos humanos", "qualidade total", "capital humano", "gerenciamento do capital humano" ou "o homem é o capital mais precioso". Para **MENESES** (1992: 262)

*Sob a aparência de valorizar o ser humano, essas expressões, na verdade, sugerem que seu valor só é reconhecido, na medida em que participa do valor por excelência que é o capital: "só nele, com ele e por ele" pode o ser humano ser valorizado; os recursos humanos, como os recursos materiais, como os outros fatores de produção, valem tanto quanto servem à produção do capital, a aumentar a rentabilidade dos investimentos.*

A concepção do ser humano, dessa nova ordem, reduz o homem e a mulher à sua capacidade de gerar uma renda monetária, propagando um ser humano egoísta, consumista, individualista e sem sensibilidade humana e social. Fazemos absoluta questão de nos opormos a essa perspectiva de apreensão do humano. Compreendemos necessária a construção, urgente, de um novo projeto de humanidade, comprometido com o resgate da dignidade, da vida social de qualidade, do direito de ir e vir, da conquista de uma cidadania crítica, criativa, solidária. Essas são convicções que estamos forjando, desde muito anos, e, através das quais, buscamos mover nossa ação e nossa reflexão. Numa palavra, nosso jeito de "estar sendo" no mundo. Não são respostas, nem dogmas, muito menos, ainda, discursos

para os demais. Mas nutrem nossa esperança e são causas de nossa luta. Com tais postulados, concebemos realizar nossa pesquisa, e, por isso, no momento em que devemos "encerrar" sua apresentação, sentimo-nos motivados a retomá-los.

Para nós, não é demais reafirmar, professor e professora são, antes de tudo, gente. Pois, eis que quisemos saber como essas **pessoas**, "investidas" nessa profissão, participam da (ou recebem) formação pedagógica para o trabalho docente, com a Filosofia. Em momento algum, permitimos que nossa curiosidade de acadêmico nos levasse a abandonar essa visão que, acima, declinamos.

Escolhemos estudar e pesquisar a **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE FILOSOFIA**. A experiência que fomos acumulando, na docência e na administração acadêmica, e, as leituras que íamos realizando, nos levaram a acreditar que, nos Cursos de Filosofia, não se dava efetiva atenção à formação dos graduandos, para o trabalho pedagógico, apesar de ter sido essa uma das poucas áreas do conhecimento, pela qual, durante anos, lutamos para conquistarmos o direito de oferecê-la, com Disciplina, para jovens estudantes do, então, Segundo Grau. Em verdade, nossa intenção ia mais além, à medida em que desejávamos nos associar ao debate, amplo, em torno dos Cursos de formação dos profissionais da Educação. Porém, foi essa, a porta de entrada para a nossa participação.

Foram dias de muitas leituras, debates, viagens. Muitas pessoas, de diferentes locais, foram nossas interlocutoras. Partimos, para o campo, certo de que havia uma fórmula, um módulo adequado, para realizar nosso trabalho de pesquisador. Deparamo-nos com pessoas que, passo a passo, desmontaram os projetos, carregados na bagagem, e ofereceram-se em troca. Esse encontro de Ciência, mergulhada, propriamente, embriagada, na vida, possibilitou uma riqueza de conhecimento e experiência, de tal ordem que, por mais que relatássemos, escrevêssemos, analisássemos, ainda ficaríamos em débito. Por isso, é necessário, declarar: esse texto, caprichosamente produzido, ao longo de dias e noites, com paciência e responsabilidade, expectativa e emoção, ainda, não é tudo que ganhamos para nosso enriquecimento humano e profissional, nesses anos em que estivemos dedicados ao Doutorado.

Se volvermos os olhos para a nova LDB, no que tange à formação dos profissionais da Educação, encontraremos assentado que esses devem ser formados de "modo a atender

aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características do desenvolvimento do educando” (art. 61). Os artigos 32 e 35, referindo-se, respectivamente, ao Ensino Fundamental e Médio, focalizam o ensino, como mediação que possibilita, ao indivíduo, a prática da cidadania. Teriam, então, os professores, entre seus atributos, a incumbência de atuarem, na formação de cidadãos.

O artigo 62 reza que o professor será formado, em Cursos de Licenciatura, de graduação plena. Tais cursos, ao nossos ver, em coerência com o que prescreve a legislação, deverá colocar, como preocupação inicial, o perfil desse docente a ser formado. Pensamos: dado que este tem, como tarefa, a formação de cidadãos, deve, também ele, em princípio, ser formado, em atendimento às prerrogativas de sua cidadania. Ele é, portanto, um cidadão<sup>123</sup>.

Ao nosso ver, cabe à Filosofia oferecer uma visão de mundo mais consistente; permitindo uma análise mais profunda das relações e fenômenos que se dão, no interior da sociedade, e, uma participação mais dinâmica na vida social e política. Assim, acreditamos, ser, ela, uma das chaves para a construção da cidadania apontada, pela legislação, como um dos fins da educação escolar. Dessa forma, defendemos que, além de uma simples menção ao seu conhecimento, a LDB poderia tê-la, propriamente, incluída no rol dos componentes curriculares a serem trabalhados na escola de Ensino Médio. Entretanto, não vamos voltar à velha arenga de décadas passadas. Interessou-nos, antes, verificar como os Cursos de Graduação, em Filosofia, estão cuidando da formação pedagógica dos professores e professoras de Filosofia.

Primeiramente, não devemos esquecer que esses Cursos se desenvolvem em estruturas universitárias, geralmente, departamentarizadas. Das três Universidades em que realizamos nossa pesquisas, em duas delas, o Curso de Filosofia, se organiza, em um Departamento de Filosofia, e, na terceira, está alocado numa Faculdade de Comunicação e Filosofia. Percebemos e colhemos depoimentos que corroboram essa visão de quanto fragmentada é a própria instituição universitária, na sua forma de lidar com o conhecimento. Verificamos, ainda, em dois dos Cursos investigados, um trabalho efetivado

---

<sup>123</sup> WANDERLEY (1987: 187-199) aponta alguns traços identificadores do professor como cidadão. Citamos alguns: domínio da áreas de conhecimento em que atua e da área educacional, competência técnica e política, ser redimensionalizador do conteúdo da educação, estar comprometido profissionalmente com o desenvolvimento do aluno e com seu próprio desenvolvimento profissional etc.,

muito mais, intencionalmente, voltado para o Bacharelado, visando ao Programa de Pós-graduação da própria Instituição.

Os estudantes, como foi possível relatar em capítulos anteriores desse trabalho, denunciam a fragmentação de seus Cursos, mas, eles, mesmos, em suas falas, cristalizam o que denunciam. Quis nos parecer que há uma cultura universitária, instalada, na própria Comunidade Universitária, que justifica essa falta de interação e diálogo entre as pessoas e as diferentes áreas do conhecimento com as quais trabalham. Em alguns momentos, fomos levados a pensar que a própria Instituição tornou-se o "fim" do seu trabalho, quando essa deveria ser "meio" e servidora da sociedade.

Identificamos muita vida e imensa riqueza nessas Instituições pesquisadas: Semanas de Filosofia, Jornadas de estudo, Projetos de iniciação à pesquisa, Debates, Fóruns, Atividades extra-curriculares de muita densidade e grande criatividade são organizadas e desenvolvidas com muito zelo. Há ainda, professoras e professoras bem próximos dos estudantes; Chefias, com as quais o acesso foi desburocratizado, e, organizações estudantis operando, em parceria com a administração acadêmica. Encontramos, também, o contrário de tudo quanto afirmamos. Porém, praticamente, nenhuma ação é realizada, focando, especificamente, o Ensino de Filosofia e a formação dos professores.

O processo de realização de nossa pesquisa deu-nos ciência do quanto é, realmente, importante repensarmos, urgentemente, o trabalho que realizamos, visando à formação de professores. A fragmentação, à qual nos referimos, fazendo menção à própria estrutura organizacional das Universidades, e, nestas, dos Cursos investigados, revela-se, também, na desarticulação, constatada, até, no interior destes. Quando pensamos em formação pedagógica dos profissionais da educação, tínhamos, como perspectiva, averiguarmos os vários Cursos de Filosofia, no âmbito específico de suas Licenciaturas. Encontramos que essa modalidade parece não ser uma efetiva preocupação para os filósofos que se dedicam à lida, no Curso, como um todo.

E por que deveriam, os professores de Filosofia, estar preocupados, com formação de professores, se para isso existem Departamentos e Faculdades de Educação? A questão não nos foi levantada, mas, as respostas que eram oferecidas, às nossas arguições, o sorriso estampado no rosto de alguns, quando da apresentação de nossa proposta de pesquisa, era, extremamente, expressivas de reações similares. Entretanto, tantas são às áreas do

conhecimento, nas quais seus pesquisadores desenvolveram trabalhos, versando sobre ensino e formação de professores, que, pensamos pertinente trazer a Filosofia para essa arena.

De processo da pesquisa afloraram categorias que utilizamos para organizar nossos dados e proceder às respectivas análises. Em certa medida, tentamos articular, passo a passo, conclusões parciais, à medida que avançávamos no trabalho. Porém, passamos a tratar, considerando a mesma organização utilizada no corpo da tese, de sínteses mais gerais que deverão nos acompanhar, na continuidade da investigação e em nosso labor profissional. Vamos a elas:

### **a) Quanto à relação professor/aluno**

Deparamo-nos com uma grande fragmentação, nesse âmbito de relação. Contudo, os dados demonstraram que a dissociação dá-se, não apenas, entre professores e alunos, mas, também, entre os vários professores que trabalham, nos Cursos de Licenciatura em Filosofia. Os depoimentos de docentes e discentes revelaram uma contradição que se expressa, nas diferentes e contraditórias visões que os alunos emitem, quanto a seus professores e que os professores elaboram, acerca de sua própria prática.

Constatamos que os diferentes posicionamentos docentes dependem da esfera de sua própria atuação, com os estudantes, se na Licenciatura ou Bacharelado. Em geral, pelo que demonstraram os depoimentos, as opiniões deslocam-se desde uma visão idealizada do professor, até, a crítica radical. De um lado, subsiste a apreensão do docente como “dono da verdade” e “condutor do caráter”, do outro, ele é considerado “companheiro”.

Há uma perspectiva de leitura da relação professor/aluno, desde práticas pontuais, como, por exemplo, a postura assumida, no trato com específicos elementos curriculares, dentre esses, podemos citar a Didática, ou, a História da Filosofia, o trabalho desenvolvido no Estágio Supervisionado, a contribuição prestada para a confecção do Relatório, ou da Monografia de finalização do Curso, e, até, ao apoio em circunstâncias pessoais “delicadas”. Esses procedimentos foram registrados, nas várias colocações desse ou daquele discente. Coisas semelhantes, podemos verificar, em relação ao professor, quando se refere a turmas, em geral, ou, a estudantes, em particular.

Chamou, nossa atenção, o fato de num Curso de Filosofia, poucos são os estudantes que tratam a questão política da sua formação profissional ou demonstram preocupação, com o seu próprio desenvolvimento profissional. Ordinariamente, preocupam-se, com questões práticas de sua vida acadêmica, com determinados conteúdos programáticos, com sistemas e critérios de avaliação, no que tange ao seu produto final, mas, não fazem, ao menos não expressam, uma discussão filosófica e política mais profunda.

Três situações são representativas dessa dicotomia professor/aluno e poderão gerar novas discussões:

① o professor não critica sua prática. O aluno é crítico da prática do professor e o faz com profunda agudeza. Embora, nem sempre, o faça, diretamente, ao docente. Donde advém essa capacidade crítica do aluno?

② o professor critica o despreparo do estudante quando chega à universidade e, igualmente, nos últimos períodos do curso. Contudo, quem formou o docente que trabalhou com esse aluno no Ensino Médio e nos períodos iniciais de sua graduação?

③ a sala de aula e o espaço da Academia não proporcionam o estabelecimento de um acordo pedagógico, negociado, em que docentes e graduandos possam, efetivamente, interagir, na formatação de sua vida escolar. Educar não é, antes, formar? Como é possível formarmos professores, com mentalidade renovada, se não proporcionamos efetivas experiências de participação?

Esses pontos, que estamos levantando, não são, propriamente, novas hipóteses. Resultam de nossa investigação. Porém, gostaríamos de lembrar que muitos dos depoimentos, colhidos, são explícitos, quando aludem às dificuldades de relacionamentos e quando afirmam a fundamentalidade, deles, para toda a vida.

## **b) Quanto às relações teoria/prática**

A primeira coisa que devemos registrar é o embaraço dos estudantes, e, de alguns docentes, quando se tratava de discorrer sobre como se tem dado essa relação, no interior do curso. Como vimos, a própria Filosofia é responsabilizada, por essa fragmentação, por se tratar de um conhecimento, "essencialmente", teórico. Assim, o Curso visa a dar-se ao prazer das abstrações e da teorização do ideal, sem se remeter, necessariamente, ao contexto histórico presente. Podemos observar que alguns estudantes chegam, mesmo, a defender esse ponto de vista. Nesse aspecto, cremos, sintomático, o quanto disse um dos nossos depoente: "reclamemos dos gregos".

Embora existam muitos estudantes que são professores, percebemos, que essa experiência profissional não é, devidamente, contemplada e valorizada, na organização dos Cursos. Ao contrário, licenciandos há que "perdem" o Estágio Curricular, porque precisam dedicar-se ao trabalho profissional, na escola. A propósito, no que tange ao Estágio Curricular, muitas são as reclamações para com a forma como ele se processa.

Finalmente, percebemos, entre os depoimentos colhidos, alguns que revelam certa frustração. Falam de uma sensação de despreparo e, com isso, expressam não estarem em condições de assumirem uma sala de aula.

Defendemos a necessidade de liderarmos processos formativos em que a articulação teoria/prática seja princípio constitutivo do próprio Projeto Pedagógico do Curso. Trabalhamos, melhor, essa idéia em dois dos capítulos dessa tese. Não vamos retomá-los, agora. Porém, caberia ressaltarmos nossa convicção de que essa é uma mediação irrenunciável, para superação da própria fragmentação universitária, como um todo, e participa de uma visão mais totalizadora do ser humano.

## **c) Quanto à relação formação específica/formação pedagógica**

Eis uma temática imprescindível, central mesmo, ao nosso trabalho. Quisemos saber como se dá, na prática, a articulação entre formação pedagógica e formação específica. Conforme relatamos, a formação pedagógica, nesses Cursos de Licenciatura em Filosofia,

fica por conta do trabalho, desenvolvido pelo Departamento ou Faculdade de Educação. Esse trabalho é realizado, ou com o deslocamento dos professores das Disciplinas de conteúdo pedagógico para os Departamentos de Filosofia, ou com o deslocamento dos licenciandos de Filosofia para o Departamento de Educação. Encontramos, em uma das Instituições pesquisadas, a presença, em processo de reformulação, de um Programa Geral de Licenciatura, voltado para atender a todas as Licenciaturas daquela Instituição de Ensino Superior.

Entretanto, nossos dados nos colocaram, frente a Departamentos de Filosofia, desarticulados dos Departamentos de Educação, e, os depoimentos de docentes e estudantes, nos levam à conclusão de que não ocorre, de fato, no interior dos Cursos de Filosofia, uma preocupação significativa para com a formação pedagógica dos alunos, inscritos na Licenciatura. Essa fragmentação, porém, ocorre, até mesmo, no interior dos próprios Cursos de Filosofia, no que tange à articulação de seus professores.

Para nós, era importante averiguar como os professores de Disciplinas específicas encaram o fato de objetivo de trabalharem, com estudantes que estão se formando para lidarem, com o trabalho docente. Concluímos pela não presença dessa preocupação. Passa distante da prática dos docentes, esse tipo de atenção. Pelo que nos foi dito, preocupam-se, geralmente, em transmitirem todo o conteúdo programático, estabelecido para sua Disciplina, cobram trabalhos e monografias, e só.

Conforme assinalamos, nos parece que tal fragmentação pode ser compreendida, de um lado, pela ausência de um Projeto Político Pedagógico, e, do outro, pela tradição de um planejamento, centrado na burocracia que pontualiza ações, quase sempre, desarticuladas de uma perspectiva, mais ampla, do Curso.

Indagados em torno das Disciplinas de maior importância para sua formação docente, observamos, com certo desencanto, porém considerando coerente, o que nos diziam os entrevistados, uma modesta presença das Disciplinas pedagógicas na eleição de suas prioridades. Para esses, História da Filosofia, Antropologia Filosófica e Ética oferecem um conteúdo mais significativo, o que pode ser indicador da preocupação mais acentuada, com a formação específica, interesse, esse, legítimo, mas não suficiente. Na verdade, pode denotar, ainda, um trabalho desenvolvido, de maneira deficitária, pelos docentes das Disciplinas pedagógicas. Em quaisquer das opções que nos fixarmos, seremos levados,

obrigatoriamente, por concluirmos, pela desarticulação desses docentes no interior dos Cursos.

Considerando o universo de dados que conseguimos e nosso intento de pensarmos a formação pedagógica do professor de Filosofia, gostaríamos de trazer, ainda, algumas ponderações, que nos chegaram, com a própria leitura dos dados:

① não é solução para a fragmentação, constatada no binômio formação específica/formação pedagógica, o aumento de carga horária para a Prática ou de Disciplinas pedagógicas, mas a busca alternativa de:

- a) *novas formas de produção de conhecimentos, no interior dos Cursos de Licenciatura;*
- b) *modalidades efetivas e, qualitativamente, outras de relacionamento das Disciplinas específicas entre si e destas com as Disciplinas pedagógicas. Assim, não se trata de aumentar a quantidade de Disciplinas pedagógicas, mas de reinventar, no interior dos cursos, as articulações, entre os vários elementos que integram seu currículo.*

② essa relação não dependendo, única e exclusivamente, da vontade de quem cuida da Administração, seja em instância Superior, ou no âmbito do próprio Departamento, requer:

- a) *a presença de projetos pedagógicos nos Cursos, construídos coletivamente e representando o consenso possível, de sua Comunidade Universitária;*
- b) *o efetivo estabelecimento de novas práticas pedagógicas no interior dos Cursos. Para tanto, carece investirmos na formação continuada de seus professores, como forma de habilitá-los, para um trabalho, mais integrado e voltado, para os objetivos a que o Curso se propõe, em seu Projeto Político-Pedagógico.*

Rapidamente, queremos, ainda, fazer uma reflexão sobre a natureza da própria Filosofia e seu contributo a Sociedade. Nossa pesquisa nos deu conta do quanto as Academias investem em "Cultura Filosófica" e quão pouco em "Atitude Filosófica". Precisamos de professores cultos, doutos na sua Ciência, teoricamente profundos, críticos, sólidos. É a defesa que fazemos desde o início desse trabalho. Porém, em igual medida, carecemos de professores gente, sensíveis, dialogantes, abertos à realidade do outro. E, é nosso pensamento, a Filosofia poderá contribuir, sobejamente, para formar pessoas, com essas características, pois é inerente, à sua natureza, a curiosidade, o questionamento, a busca, enfim, para abertura, para adentrar o fenômeno e compreendê-lo, o mais profundamente possível. Tal compreensão, porque crítica, é criativa. Porque criativa, é construtora de realidades novas. E porque construtora de realidades novas, é engajada, militante, politicamente, sintonizada, com o intento de construir uma sociedade de justiça e paz.

Os Cursos de Licenciatura, em Filosofia, poderão ajudar as Universidades, juntamente, com as Faculdades e Departamentos de Educação, a repensarem sua missão histórica, de formarem professores e professoras, para o trabalho, com a juventude do povo.

Uma palavra final para insistirmos, no caráter de resistência da nossa luta, professores e professoras, pela formação e valorização dos profissionais da Educação. No momento em que as política governamentais apontam para o aligeiramento da formação e o estabelecimento de práticas "novas" que não representam salto qualitativo no sentido de superarem as dicotomias presentes, é mister unirmos forças para apontarmos caminhos que nos ajudem a pensarmos que a educação escolar, no Brasil, poderá ser, significativamente, outra, porque reconhece e valoriza o trabalho de seus professores e professoras, e, porque busca formá-los adequadamente oferecendo as condições para o seu desenvolvimento profissional.

O processo de investigação a que nos demos ao trabalho no percurso que antecedeu e, em parte, acompanhou a feitura desse trabalho, levou-nos por concluir que a desejada *formação pedagógica*, nos moldes que concebemos e explicitamos, para os professores e professoras de Filosofia, está **EM TODA PARTE E EM LUGAR NENHUM**. Com isso, tomamos consciência de quão exigente é o trabalho que nos espera. Dessa forma, esperamos apontar, para a possibilidade de transformação dessa realidade, desafiadora.

# REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. (1991). História da Filosofia. Vol. I, 3ª edição. Tradução de António Borges Coelho, Franco de Sousa e Manuel Patrício. Lisboa: Editorial Presença.
- AGUIAR, M. A. (1997). Institutos Superiores de Educação na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez. Pp. 154-172.
- ALVES, R. (1981). Filosofia da Ciência: Introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense.
- \_\_\_\_\_. (1985). Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- ALVES, N. e GARCIA, R. (1995). A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (Org.). Formação de Professores. Pensar e Fazer. 3ª edição. São Paulo: Cortez.
- ANFOPE (1994). Documento Final do VII Encontro Nacional, Niterói. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. (1997). Construindo uma política nacional global de formação dos profissionais da educação. Consolidando um plano nacional de educação. Documento para o II CONED. Belo Horizonte/MG. Mimeo. Pp. 1-7.
- \_\_\_\_\_. (1998). Documento Final do IX Encontro Nacional, Campinas. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. (1998). Posição na audiência pública, convocada pelo CNE, sobre formação dos profissionais da educação, Rio de Janeiro. Mimeo.
- ÁVILA, Fernando B. (1998) Ética e Economia. In UNICAP. Ética e Teorias Econômicas. Recife: Fasa Editora. Pp. 13-22.
- AZEVEDO, F. (1965). A cultura brasileira. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4ª Edição Universidade de Brasília.
- BAPTISTA, M. T. Dias da Silva. (1997). Identidade e Transformação: o Professor na Universidade Brasileira. São Paulo: Unimarco Editora: EDUC.
- BECKHAUSER, E. (1946). Everardo. O professor. Rio de Janeiro: Agir.
- BEHRENS, M. A. (1996). Formação continuada dos professores e prática pedagógica. Curitiba: Champagnat.
- BIZERRA, M. (1996). Formação para o trabalho. Ensino de Primeiro Grau em Pernambuco 1983-1990. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana.
- BIZERRA, M. & CARVALHO, M. H. (1996). A interdisciplinaridade como princípio a ser perseguido na organização curricular. In: UNICAP. Cadernos do CTCH. nº 4. Recife: Fasa Editora. 1996. Pp. 41 – 52.

- BLEGER, J. (1980). Temas de Psicologia; entrevistas e grupos. São Paulo: Martins Fontes.
- BOGDAN, R e BIKLEN, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- BRANDÃO, C. Rodrigues. (Org.) (1987). Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.) (1997). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez.
- BUFFA, E. & NOSELA, P. (1994). Formação de Professores da 1ª a 4ª séries: (Escola normal e pedagogia). In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro/SP, nº. 3. Anais. UNESP.
- CANDAU, V. M. (1984). A didática em questão. Petrópolis/RJ: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1986). "Didática: a relação forma/conteúdo" In: Revista ANDE, nº 11. Pp. 24-28.
- \_\_\_\_\_. (1987). (Org.). Novos rumos da licenciatura. Brasília: INEP, Rio de Janeiro: PUC.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca.
- CALDERA, A. S. (1984). Filosofia e Crise. Pela Filosofia latino-americana. Petrópolis: Vozes.
- CARRILHO, M.M. (1987). Razão e transmissão da Filosofia. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- CARTOLANDO, Maria T. Penteado. (1985). Filosofia no Ensino de 2º Grau. São Paulo: Cortez.
- CASALI, A. (1995). Elite intelectual e restauração da Igreja. Petrópolis/RJ: Vozes.
- CASTORIADIS, C. (1982). A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CEEFILO (1999). Diretrizes curriculares aos cursos de graduação em Filosofia. Brasília/DF: MEC/SESU. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. (1999). Descrição da situação da área, padrões de qualidade e roteiro de avaliação para fins de autorização de projetos de cursos de graduação em Filosofia. Brasília/DF: MEC/SESE. Mimeo.
- CHEPTULIN, A. (1982). A dialética materialista: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega.

CHARLOT, Bernard. (1973). A mistificação pedagógica. Rio de Janeiro. Zahar Editores.

CHAUÍ, M. (1980). O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense.

\_\_\_\_\_. (1984). "Vocação política e vocação científica da Universidade". In: Revista Educação Brasileira. Vol. 5, n°. 31. 2° Semestre.

CONARCFE. (1988). Documento Final do III Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Brasília/DF. Mimeo.

\_\_\_\_\_. (1989) Documento Final IV Encontro Nacional. Belo Horizonte. Mimeo.

COSTA, M. C. (1999). Paixão de formar/aprender com paixão: reflexões em torno dos aspectos motivacionais na prática pedagógica. In. CEAP – Revista de Educação. Ano 7 – junho 1999 – n°. 25. Pp. 17-24.

COSTA, M. C. Vorraber. (1995). Trabalho docente e profissionalismo. Uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares. Porto Alegre: Sulina.

COSTA, L. e RODRIGUES, L. (1999). Sala de Aula: o encontro nosso de cada dia. In: OSOWSKI, C. (Org.). Provocações da sala de aula. São Paulo: Loyola. Pp. 13-40

CRIPPA, A (1975). Mito e Cultura. São Paulo: Editora Convívio.

\_\_\_\_\_. (1978). (Org.). As idéias filosóficas no Brasil. São Paulo: Editora Convívio.

CUADRADO, V. B. (1987). Instituto Central de Filosofia e Teologia – 1966. In: Revista do Centro de Ciências Humanas. N°.6(1987). Pp. 313-326.

CURY, J. R. (1992). O público e o privado na educação brasileira. In: MELLO, G. W. (Org.). Estado e Educação. Campinas/SP: Papyrus.

D'ÁMBROSIO, U. (1996). Um embasamento filosófico para as licenciaturas. In: BICUDO, M. e JUNIOR, C. (Orgs.). Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista – UNIMEP. Vol 2. (Seminários e Debates). Pp. 37-46.

DAMIS, O. (1987). A contribuição da didática na formação do professor. In: Educação & Filosofia. Uberlândia/MG, 2(3): 117-124, julho/dezembro.

DEMO, P. (1986). Participação é conquista; noções de política social participativa. Fortaleza: Editora da Universidade federal do Ceará (EUFCE).

\_\_\_\_\_. (1996). "Um Brasil Mal-Educado". Palestra proferida em Brasília, junho de 1996 no Encontro de Educação, promovido pela CNBB. Mimeo.

- DICKEL, Adriana. (1998). Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI/FIORENTINI/PEREIRA, Corinta/Dario/Elisabete. Cartografias do Trabalho Docente – professor(a)-pesquisador(a). – Campinas/SP: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil (ALB). (Coleção Leituras no Brasil). Pp. 277 a 306.
- DOMINGO, J. C. (1990). Eseñanza, curriculum y profesorado – introducción crítica à la didáctica. Madri: Akal.
- DUARTE, Newton. (1993). A individualidade para-Si. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campina. São Paulo. Autores Associados.
- DUSSEL, E. (1997). Filosofia de la Liberación. México: Edicol.
- ELLACURÍA/SCANNONE, Ignacio/Juan Carlos (Org.). (1992). Para una Filosofía desde América Latina. Santafé de Bogotá: Universidad Javeriana.
- ELLIOTT, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_. (1996). Bringing action research “home”: the experience of practioners who followed award bering course. Paper apresentado no 3º ECER-96 – III European Conference on Educational Research. Servilla.
- ENGUITA, Mariano. (1989). A Face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre. Artes Médicas.
- \_\_\_\_\_. (1994). Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica do trabalho e da educação. In: SILVA, T. T. (Org.) . Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ESCOBAR, M. Ortega. (1997). Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Experiência na disciplina escolar educação física. FE/UNICAMP: Tese de doutorado. Campinas/SP.
- ESPELETA, J. & ROCKWELL, E. (1986). Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez.
- FÁVERO, M. L. (1987). Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. IN: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol 65, nº 160. Pp. 524-559.
- FAZENDA, Ivani. (1991). A construção da didática na prática dos professores - “A didática e a escola de 1º grau” - Idéias, nº 11 - São Paulo: FDE.
- \_\_\_\_\_. (1995). (Org.). A Academia vai à escola. Campinas/SP: Papirus.

- FIorentini, D., Souza Junior, A. e Melo, G. (1998). Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In Geraldini/Fiorentini/Perreira, Corinta/Dario/Elisabete (orgs.). Cartografias do Trabalho Docente – professor(a)-pesquisador(a). Campinas/SP: Mercado de Letras – ALB. Pp. 307 a 335.
- FLORIAN, J. M. (1990). Investigar para cambiar un enfoque sobre investigación-acción participante. Bogotá: Colección mesa redonda.
- FRANCA, L. (1978). Noções de História da Filosofia. 22ª ed. Rio de Janeiro: Agir.
- FREIRE, P. (1967). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (1977). Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (1981). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (1995). À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho D'água.
- \_\_\_\_\_. (1996). A formação de educadores. Palestra na FE/USP. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. (1997). Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAS, L. Carlos. (1987). Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e "Didática" In Educação e Sociedade. v. 27, set. Pp. 122 a 140.
- \_\_\_\_\_. (1988) A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação do curso de pedagogia. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 5. Painel: "Interdisciplinaridade e Curso de Formação de Professores. Brasília.
- \_\_\_\_\_. (1989). A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 5. Belo Horizonte.
- \_\_\_\_\_. (1991a). Teoria Pedagógica: Limites e possibilidades. In: Idéias. A didática e a escola de 1º grau. São Paulo.
- \_\_\_\_\_. (1991b). Organização do trabalho pedagógico. Documento preparado para o VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Agosto de 1991. Novo Hamburgo/RJ.
- \_\_\_\_\_. (1991c). Formação de professores para o amanhã: transformação ou modernização. In: Seminário "A Formação do professor Catrinense para o amanhã". Florianópolis/SC. Cadernos do CED. nº 17, p. 5-17.
- \_\_\_\_\_. (1991d). Seis teses sobre Educação e Contemporaneidade. In: ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 6. Porto Alegre: ENDIPE.

- \_\_\_\_\_. (1992a) Em Direção a uma Política para a Formação de Professores. Em Aberto, Brasília, ano 12, n° 54, abril/junho.
- \_\_\_\_\_. (1992b) Neotecnicismo e Formação do Educador In ALVES, N.(Org.) Formação de Professores: pensar e fazer. São Paulo, Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_. (1993a). O profissional da educação: conceituação, formação e LDB. In: Revista de Educação da CNTE. N° 1, ano 1, 1ª edição. Janeiro de 1993. Pp. 51-64.
- \_\_\_\_\_. (1993b). A guerra nossa de cada dia: um estudo exploratório das práticas de avaliação em sala de aula. Campinas: LOED/UNICAMP.
- \_\_\_\_\_. (1995) Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas/SP. Papirus.
- \_\_\_\_\_. (1998). Interações possíveis entre a área de currículo e a Didática. O caso da avaliação. Trabalho apresentado na sessão conjunta dos GTs de Currículo e Didática na reunião anual da ANPED. Caxambu/MG. Mimeo.
- FREITAS, H.C.L. (1996). O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios. Campinas./SP: Papirus.
- FREITAS, M.C. (1996). (Org.) A Reinvenção do Futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista/SP: USF-IFAN,
- FREITAS, M. T. (1996). Bakhtin e a psicologia. In: Diálogos com Bakhtin. PR: Editora da UFPR. Pp. 172 ss.
- FRIGOTTO, G. (1986). A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (1994). Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: SILVA, T. T. e GENTILI, P. (Orgs.) Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis/RJ: Vozes. Pp. 33-94.
- \_\_\_\_\_. (1995). Educação e crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez.
- FULLAT, Octavi. (1994). Filosofias da Educação. Tradução de Roque Zimmermann. Petrópolis. Vozes.
- FURTER, Pierre. (1997) Educação e Reflexão. 9ª edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- FUSARI, José Cerchi e RIOS, Terezinha Azerêdo. (1995)- Formação continuada dos profissionais do ensino - Cadernos Cedes, n° 36, Campinas/SP:Papirus.
- GADOTTI, M. (1979). Para que serve afinal a Filosofia? In: Reflexão. Campinas/SP. Vol. 4. N° 13, janeiro/abril. Pp. 131-138.

- \_\_\_\_\_. (1985). *Comunicação Docente*. 3ª ed. São Paulo: Loyola.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- GALLO, S. (1997). *Ética e Cidadania*. (Elementos para o ensino de Filosofia). Campinas/SP: Papyrus.
- GAMBOA, S. (1996a). A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALI & MIZUKAMI (Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUSCar.
- \_\_\_\_\_. (1996b). *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. Campinas/SP: Práxis.
- GARCIA, O. (1997). A aula como momento de formação de educandos e educadores. In: *Revista de Educação da AEC*. Ano 26. nº. 104, julho/setembro. Pp. 62-84.
- GARRET, A. A (1988). *Entrevista, seus princípios e métodos*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora.
- GATTI, B. A. (1992). A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez. nº. 81. Pp70-74.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Formação de professores e carreira. Problemas e Movimentos de Renovação*. São Paulo: Editora Autores Associados
- GENTILI, P. (1996). Mentiras que parecem verdades: argumentos neoliberais sobre a crise educacional. A construção de “verdades”. In: *Revista de Educação da AEC*. Ano 25 - nº.100 – julho/setembro. Pp. 75-98.
- GERALDI/MESSIAS/GUERRA, Corinta, Maria da Glória, Miriam. (1988). Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In GERALDI/FIORENTINI/PEREIRA, Corinta/Dario/Elisabete. *Cartografias do Trabalho Docente – professor(a)-pesquisador(a)*. – Campinas/SP: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil (ALB - Coleção Leituras no Brasil). Pp. 277 a 306.
- GIANNOTTI, J. Arthur. (1980a). Filosofia para todos, em particular para Rodrigo. In: *Cadernos PUC*, nº. 1, março de 1980. São Paulo: EDUC/Cortez. Pp. 45-52.
- \_\_\_\_\_. (1980b). Ser ou não ser professor de Filosofia. In: *Reflexão*. Ano V, setembro/dezembro de 1980. Pp. 30-33.
- \_\_\_\_\_. (1985). *Filosofia miúda*. São Paulo: Brasiliense.
- GOMES, Roberto. (1983). *Crítica da Razão Tupiniquim*. 6ª. ed. São Paulo: Cortez.
- GOMES, N. G. (1983). QUEM TEM MEDO DA Filosofia no 2º. Grau? In: *Folha de São Paulo*. São Paulo, 9 de setembro de 1983, p. 3.

- GOMEZ, A. P. (1978). Ciências humanas y ciencias de la educación. In: ESCOLANO, A. et al. Epistemologia y educación. Salamanca: Siguéme.
- GORZ, A. (1996). Crítica da divisão do trabalho. São Paulo: Martins Fontes.
- GOUVEIA, Mariley.Simões F. (1997). Texto Mimeografado relatando a experiência do trabalho com a disciplina Pesquisa e Prática Docente para uso interno da FE/UNICAMP.
- GRAMSCI, Antonio. (1975). Il Materialismo Storico. Torino. Ed. Reuniti.
- GRANGER, G. G. (1989). Por um conhecimento filosófico. Tradução de Constança M. Cesar e Lucy M. Cesar. Campinas/SP: Papyrus.
- HAGUETTE, J. M. F. (1987). Metodologia Qualitativa na Sociologia. Petrópolis/RJ: Vozes.
- HEIDEGGER, M. (1953). Einführung in die Metaphysik. Tübing. P. 09. Utilizamos a tradução de Carneiro Leão. São Paulo: Tempo Brasileiro.
- HUSSERL, E. (1969). Méditations Cartésiennes: Introduction a la phénoménologie. Paris: Vrin.
- IANNI, O. (1997). Teorias da Globalização. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- JAPIASSU, H. (1997). Um desafio à Filosofia: pensar-se nos dias de hoje. São Paulo: Editora Letras & Letras.
- KANT, E. (1980). Crítica da Razão Pura. Doutrina transcendental do método. Capítulo III - § 866. In: Os Pensadores – Immanuel Kant: tradução de Valério Rohden e Udo Baldur. SP; Abril Cultural. Pp. 407.
- \_\_\_\_\_. (1984). Réflexiones sur l'éducatons. Paris.
- KLEIN, L. F. (1999). Alegria de aprender! Alegria de avaliar! In: OSOWSKI, C. (Org.). Provocações de sala de aula. São Paulo: Loyola.
- KOLVENBACH, P. (1998). El compromiso de la Compañia de Jesus en el sector de la educación. Discurso proferido durante a cerimônia de bênção do novo edificio do Liceu de Gydnia (Polônia), em 10 de outubro. Mimeo.
- KOPPIN, P. V. (1978). A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- KOSIK, K. (1976). Dialética do Concreto. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- KUENZER, A. (1988). Ensino de Segundo Grau. O trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez.

- \_\_\_\_\_. (1994). A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: Coletânea CBE: Trabalho e Educação, 2ª edição. Campinas/SP: Papirus.
- \_\_\_\_\_. (1997). O ensino médio no contexto das políticas públicas da educação no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação. Nº. 4. Pp. 77-96.
- LARA, T. Adão. (1996). A Escola que não tive - o professor que não fui: temas de Filosofia da Educação. São Paulo. Cortez.
- LIBÂNEO, J. B. & HENGEMÜLER, E. (1997). Mística e Missão do Professor. Petrópolis: Vozes.
- LIBÂNEO, J. C. (1996). Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Org.). Pedagogia, ciência da Educação. São Paulo: Cortez.
- LIBÂNEO, J.C. (1998). Pedagogia e pedagogos, para que? São Paulo: Cortez, 1998.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. (1995). Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez.
- LÜDKE, H. (1994). Avaliação Institucional. Formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). In Cadernos CRUB. Brasília: vol. 1, n.º 4, setembro de 1994.
- \_\_\_\_\_. (1996). Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, A. & MIZUKAMI, M. (Orgs.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos/SP: EDUFSCar. Pp. 25-46.
- LÜDKE, H. & ANDRÉ, M. (1986). Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo. EPU.
- LUIJPEN Wilhelmus. (1973). Introdução à Fenomenologia Existencial. Tradução de Carlos Lopes de Mattos. São Paulo: EPU.
- MACLAREN, P. (1997). A vida nas escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Tradução de Lucia P. Zimmer, Félix Nonnenmacher, Flávia P. de Carvalho e Juliana Bertoletti. 2ª Porto Alegre: Artes Médicas.
- MARCELO, C. (1999). Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. In: Revista Brasileira de Educação. ANPED. Setembro/outubro/novembro/dezembro. Nº 09.
- MARQUES, Maria O. S. (1999). Saberes escolares: para além da escola. In: OSOWSKI, C. (Org.). Provocações da sala de aula. São Paulo: Loyola. Pp. 41-60.
- MARQUES, Mario Osorio. (1992). A Formação do Profissional da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.

- MARTON, S. (1993). Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos. São Paulo: Brasiliense.
- MARX, K. (1968). Manuscritos econômicos-filosóficos: Terceiro Manuscrito. Tradução de José C. Bruni. Edição da Dietz Verlag, Marx/Engels. Erster Teil, Berlim: Pp. 163-208.
- \_\_\_\_\_. (1878). Para a crítica da economia política (introdução). In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural. Pp. 103-125.
- \_\_\_\_\_. (1987). Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos. 4ª edição. Seleção de textos de José A. Giannotti. Traduzido por José C. Bruni, José A. Giannotti e Edgard Malagodi. Coleção os pensadores. São Paulo: Novo cultural.
- MARX, K. e ENGELS, F. (1978). Crítica da educação e do ensino. Lisboa: Moraes.
- \_\_\_\_\_. (1979). A ideologia alemã. 2ª ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas.
- \_\_\_\_\_. (1988). Manifesto do partido comunista. 6ª ed. São Paulo: Global. Coleção Universidade Popular. (1988: 75).
- \_\_\_\_\_. (1996). Aula na Universidade. In: Anais do VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Florianópolis/SC: UFSC. Pp. 323/330.
- MATOS, J. C.. (1998a). Uma Universidade humanizadora e comprometida com o futuro. In: SCHNEIDER, Odelson (org.). Economia e Ética. São Leopoldo. Ed. UNISINOS. Pp. 81 a 84.
- \_\_\_\_\_. (1998a). Professor Reflexivo? Apontamentos para o debate. In GERALDI/FIORENTINI/PEREIRA, Corinta/Dario/Elisabete. Cartografias do Trabalho Docente – professor(a)-pesquisador(a). – Campinas/SP: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil (ALB). 1998 (Coleção Leituras no Brasil). Pp. 277 a 306.
- \_\_\_\_\_. (1998b). Nós que não temos medo (pensando a formação de professores). Revista de Educação da AEC – Ano 27 - n.º 108 – julho/setembro de 1998. Pp. 57 a 72.
- MATURANA, R. e VARELA, G. (1989). El árbol de conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano. Santiago: Editorial Universitária.
- MAZZOTTI, T. B. (1996). Estatuto da cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA, S.G. (Org.). Pedagogia, ciência da Educação? São Paulo: Cortez.
- MENESES, P. (1997). Universidade hoje: compromisso com a Verdade, a Fé e a Justiça. In: OSOWSKI, C. e BECKER, L. (Orgs.). Visão Inaciana da educação; desafios hoje. São Leopoldo/RS: UNISINOS. Pp. 25-39.

- MERLEAU-PONTY, M. (1953). *Elogio da Filosofia*. Lisboa. Tradução de Antônio Braz Teixeira. 3ª ed. Lisboa: Guimarães Editora.
- MEYER, M. (1991). *A Problematologia*. Filosofia, Ciência e Linguagem. Tradução de Sandra Fitas. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MICHELAT, E. (1981). Sobre a utilização da entrevista não diretiva em sociologia. In: G. THIOLENT. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. Sp: Polis. Pp. 191-211.
- MORAIS, R. (1989). Filosofia no 2º Grau: uma inovação que tomei aos antigos. In: *Reflexão*. Revista quadrimestral do Instituto de Filosofia da PUCCAMP. Ano XV, nº 43, janeiro/abril. Pp. 7-17.
- \_\_\_\_\_. (1996). (Org.) *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas/SP: Papirus.
- MOREIRA, Antonio Flávio. (1995). O currículo como política cultural e a formação docente. In SILVA/MOREIRA. Tomaz Tadeu/Antonio Flávio (orgs.) *Territórios Contestador: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes.
- MUCHAIL, S. T. (1980). *Estrutura e Funcionamento do Curso de Filosofia da PUC/SP*. São Paulo: Cadernos PUC/Cortez Editora. nº 1 – março. Pp. 33-44.
- \_\_\_\_\_. (Org.). (1995). *A Filosofia e seu ensino*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- NACARATO, A., VARANI, A. e CARVALHO, V. (1998). O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI/FIORENTINI/PEREIRA, Corinta/Dario/Elisabete. *Cartografias do Trabalho Docente – professor(a)-pesquisador(a)*. – Campinas/SP: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil (ALB). 1998 (Coleção Leituras no Brasil).
- NADAI, E. (1990). A questão das Licenciaturas: alguns apontamentos. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Vol. I, Águas de São Pedro/SP: Anais, UNESP. Pp. 96-102.
- NIETZSCHE, F. (1874). *Considerazioni Inaturali, I-III. Frammenti Postumi*, vol. II, tomo III. In: *Opere de Friedrich Nietzsche*. Edizioni italiana dirreta da Giorgio Colli e Mazzino Montinari. Milano: Adelphi.
- NÓVOA, A. (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- NUNES, C. A. (1990). *A construção de uma nova identidade para a Filosofia no segundo grau: contradições e perspectivas*. Campinas/SP: FE/UNICAMP. (Dissertação de Mestrado)
- OLIVEIRA, M. B. Villela de. (1995). *Construção da linguagem, construção do mundo*. In: VEIGA, I. & CARDOSO, Mª. Helena. *Escola Fundamental: Currículo e ensino*. 2ª ed. Campinas/SP: Papirus.

- OLIVEIRA, M. (1996). A globalização e a problemática do terceiro mundo. In: Revista de Educação da AEC. Ano 25 - nº.100 – julho/setembro. Pp. 46-68.
- ORLANDI, E. (1998). Discurso e Leitura. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da Unicamp.
- PELLEGRINELLI, M. L. P. (1999). Ensinar a gostar da vida: o compromisso em educação. In: Revista de Educação da AEC: Paixão e Educação. Vol. 108, nº. 110, janeiro/março 99. Pp. 88-99.
- PIMENTA, Selma Garrido. (1996). (Org.). Pedagogia, Ciência da Educação? S.P.: Cortez.
- \_\_\_\_\_. (1997). Formação do Professor – saberes da docência e identidade do professor. In O papel político-social do professor. Revista de Educação AEC. V. 26, nº 104, julho/setembro 1997. Brasília:AEC. Pp. 45 a 61.
- \_\_\_\_\_. (1997). O Estágio na Formação de Professores – unidade teoria e prática? 3 ed. São Paulo: Cortez.
- PIMENTEL, M. G. (1993). O professor em construção. Campinas/SP: Papyrus.
- PINO, A. (1992). Escola e cidadania: apropriações do conhecimento e exercício da cidadania. Campinas/SP: Papyrus.
- PINTO, A. (1960).Consciência e realidade Nacional. Rio de Janeiro: ISEB.
- \_\_\_\_\_. (1979).Ciência e existência: problemas filosóficos. 2ª edição Rio de Janeiro: Paz e Terra
- PISTRAK (1981). Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Brasiliense.
- PLATÃO. (1983). Diálogos. In: Os pensadores. Seleção de textos de José A. Mota Pessanha; traduções e notas de José C. de Souza, Jorge Paleikat e João C. Costa. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural.
- POSTIC, M. (1984). A relação pedagógica. Tradução de João Nunes Torráo. Coimbra: Coimbra Editora.
- PUC/MG (1998). Projeto Político-pedagógico. Mimeo.
- PUC/SP (1997). Plano de gestão – agosto de 1997 a novembro de 2000. São Paulo: PUC.
- RABUSKE, E. (1981). Antropologia Filosófica. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes.
- RASIA, J.M. & GERALDI, C.M.G. (1980). Avaliação ou controle? Avaliação por objetivos. In: Cadernos da FIDENE, nº. 15, março.

- RIANI, D. Camargo. (1996). Formação do Professor: a contribuição dos estágios supervisionados. São Paulo: Lúmen.
- REINHARZ, Shulaninet. (1991). The integration of person: problem and method. In *Becoming a Social Scientist*, new Brunswick (U.S.A.). Transaction Publishers.
- RIBEIRO, Maria L. Santos. (1987). A Formação Política do Professor de 1º e 2º Graus. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- RICOEUR, P. (1968). História e Verdade. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense.
- RODRIGO, Lidia Maria. (1987). Da ausência à presença da Filosofia: o desafio da iniciação à reflexão filosófica. In: Educação & Filosofia. Uberlândia/MG. Vol 1, janeiro/junho, nº 2. Pp. 91-94.
- \_\_\_\_\_. (1988). O Nacionalismo no Pensamento Filosófico: aventuras e desventuras da Filosofia no Brasil. Petrópolis: Vozes.
- RODRÍGUEZ, J. M. (1995). Formación de profesores y practicas de enseñanza: um estudo de caso. HULLVA, Universidad.
- RUDIO, F. V. (1990). Introdução ao projeto de pesquisa científica. 15ª ed. Petrópolis/Rj: Vozes.
- SANFELICE (1988). A Universidade e o ensino de 1º e 2º Graus. Campinas/SP: Papirus.
- SANTOS, B. de S. (1996). Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, AZEVEDO e SANTOS (Orgs.). Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina.
- SANTOS, M. C. A. dos & OLIVEIRA, M. E. (1996). O ensino de Filosofia no 2º Grau nas escolas de Marília e Região – uma análise interpretativa. In: BICUDO, A. V. & BERNARDO, M. V. Núcleos de ensino: um projeto de educação continuada. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: UNIMEP. Pp. 75-84.
- SAVIANI, D. (1980). Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica. S. P.: Cortez.
- \_\_\_\_\_. (1991). Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (1994). Sobre a natureza e especificidade da educação. In: Em Aberto. Brasília. Nº. 22.
- \_\_\_\_\_. (1996). Filosofia da Educação; Crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). A Reinvenção do Futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN. PP. 167 A 186.

- \_\_\_\_\_. (1997). A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- SCANNONE, J. C. (1993a). Filosofia latino-americana. Filosofia inculturada. Filosofia simplesmente. In: Síntese Nova Fase. Belo Horizonte. Vol. 20, nº. 63. Pp. 807-820.
- \_\_\_\_\_. (1993b). Hacia una Filosofía a partir de la sabiduría popular. In: ELLACURÍA, I. e SCANNONE, J. C. (Orgs.). Para una Filosofía desde América Latina. Santafé de Bogotá: Universidad Javeriana – colección Universitas Philosophica. Pp. 123- 140.
- SCHLIEMANN, A. & CARRAHER, D., T. (1989). Na vida dez, na escola zero. São Paulo: Cortez.
- SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, <sup>a</sup> (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicação Dom Quixote.
- SEVERINO, A. Joaquim. (1975). Equívocos da Tradição Filosófica no Brasil In Reflexão, vol. 1, nº 1, set. PUCCAMP.
- \_\_\_\_\_. (1986). Educação, Ideologia e Contra-Ideologia. S.P.: EPU.
- \_\_\_\_\_. (1991). A formação do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. Revista Associação Nacional de Educação - ANDE: São Paulo. Ano 17, nº.10. Pp. 29-40.
- \_\_\_\_\_. (1994). Filosofia da Educação. Construindo a cidadania. São Paulo: FID.
- \_\_\_\_\_. (1997). A Filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação. PETRÓPOLIS, RJ: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1998). O projeto político pedagógico: a saída para a escola. In: Revista de Educação da AEC. Ano 27 - nº.107 – abril/junho. Pp. 81-91.
- SILVA, F. L. (1993). Currículo e formação: o ensino da Filosofia. In: Síntese Nova Fase. Belo Horizonte. Vol. 20, nº. 63. Pp. 797-806.
- SILVA, M. Cecília P. da (1994). A Paixão de Formar: da psicanálise à educação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SILVA, T.T. (1993). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas.
- \_\_\_\_\_. (1993). Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas.

- \_\_\_\_\_. (1996). O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, T. T. e GENTILI, P. (Orgs.). ESCOLA S. A. Brasília: CNTE. Pp. 167-188.
- SILVEIRA, R. J. T. (1991). Ensino de Filosofia no Segundo Grau: em busca de um sentido. Campinas/SP: FE/UNICAMP. (Dissertação de Mestrado).
- SIMON, M. C. (1986). A política da Filosofia no Segundo Grau. In: HUHNE, L. M. (Org.). Política da Filosofia no Segundo Grau. São Paulo: Sofia Editora SEAF. Pp. 13-46.
- SOUZA, A. Neri. (1996). Sou Professor! Representações do Trabalho Docente. Campinas/SP: Papirus.
- STENHOUSE, L. (1996). La investigación como base de la enseñanza. Textos seleccionados por Rudduck e Hopkins. Madrid: Morata.
- THIOLLENT, M. (1985). Crítica metodológica. Investigação social e enquete operária. São Paulo: Livraria e Editora Polis Ltda.
- TRICÁRIO, H. R. (1989). A formação do professor de Física. In: Caderno C. Ensino de Física. Vol. 6, nº. 2, agosto.
- TRIVIÑOS, A. (1987). Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas S/A.
- UNESCO. (1998a). Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: MEC: UNESCO.
- \_\_\_\_\_. (1998b). Conferência mundial sobre Educação Superior. Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ação. Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da Educação Superior. Paris, 1998. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba/SP: UNIMEP.
- UNICAP (1994) – Cadernos do CTCH. nº 2. Recife: Fasa Editora.
- \_\_\_\_\_. (1995) - Carta de Princípios da Universidade Católica de Pernambuco. Recife: Fasa Editora.
- \_\_\_\_\_. (1995). Cadernos do CTCH. nº 3. Recife: Fasa Editora.
- \_\_\_\_\_. (1996). Plano de Ações Integradas do Centro de Teologia e Ciências Humanas. 1996/1997. Recife: Fasa Editora.
- \_\_\_\_\_. (1996). Cadernos do CTCH. nº 4. Recife: Fasa Editora.
- \_\_\_\_\_. (1998) - Projeto Pedagógico da Universidade Católica de Pernambuco. Recife: Faz Editora.

- \_\_\_\_\_. (1998). Plano de Ações Integradas do Centro de Teologia e Ciências Humanas. 1998/1999. Recife: Fasa Editora
- VALA, J. (1986). Metodologia das Ciências Sociais. Portugal: Edições Afrontamento.
- VILLA, M. Moreno. (1994). Filosofia e Pedagogia da Libertação Latinoamericana. In Educação e Filosofia. V. 8 - nº 16 – julho/dezembro de 1994. Pp. 183 – 206.
- VASCONCELOS, C. (1995). Concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. 5ª ed. São Paulo: Libertad.
- \_\_\_\_\_. (1998). Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação. Do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad.
- VAZ, Henrique C. de Lima. (1978). Filosofia no Brasil, hoje. In: FRANCA, L. Noções de História da Filosofia. 22ª edição. Rio de Janeiro: Agir.
- \_\_\_\_\_. (1988). Antropologia Filosófica. Tomo I. São Paulo. Loyola.
- VAZQUÉZ, A. S. (1968). As idéias estéticas de Marx. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (1987). A Filosofia da Práxis. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- VON ZUBEN, Newton A. (1992). Filosofia e Educação: atitude filosófica e a questão da apropriação do filosofar. In: Pro-posições. Vol. 3, nº 2(8), julho. Pp. 7-27.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo. (1992). Compromissos filosóficos e políticos do docente. In: D'ANTOLA, A. A Prática Docente na Universidade. São Paulo: EPU. Pp. 111-128
- WOLCOTT, Herry. (1975). Criteria for an ethnographic approach to research. In Education, Human Organization, 34. Pp. 111-128.
- ZEICHNER, K. M. (1993). A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa.
- ZIMMERMANN, R. (1988). América Latina: o não ser. Petrópolis: Vozes.

# **BIBLIOGRAFIA**

- ABBAGNANO, N. História da Filosofia. Vol. I, 3ª edição. Tradução de António Borges Coelho, Franco de Sousa e Manuel Patrício. Lisboa: Editorial Presença, 1991.
- AGUIAR, M. A. Institutos Superiores de Educação na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997. Pp. 154-172.
- ALVES, R. Filosofia da Ciência: Introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- \_\_\_\_\_. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- ALVES, N. e GARCIA, R. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (Org.). Formação de Professores. Pensar e Fazer. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.
- ANFOPE. Documento Final do VII Encontro Nacional, Niterói. Mimeo, 1994.
- \_\_\_\_\_. Construindo uma política nacional global de formação dos profissionais da educação. Consolidando um plano nacional de educação. Documento para o II CONED. Belo Horizonte/MG, 1997. Mimeo. Pp. 1-7.
- \_\_\_\_\_. Documento Final do IX Encontro Nacional, Campinas, 1998. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. Posição na audiência pública, convocada pelo CNE, sobre formação dos profissionais da educação, Rio de Janeiro, 1998. Mimeo.
- APPLE, M. W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ASSMANN, H. Metáforas novas para reencantar a educação; Epistemologia e Didática. Piracicaba/SP: Editora UNIMEP, 1996.
- ÁVILA, Fernando B. Ética e Economia. In UNICAP. Ética e Teorias Econômicas. Recife: Fasa Editora, 1998. Pp. 13-22.
- AZEVEDO, F. A cultura brasileira. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4ª Editora Universidade de Brasília, 1965.
- BAPTISTA, M. T. Dias da Silva. Identidade e Transformação: o Professor na Universidade Brasileira. São Paulo: Unimarco Editora: EDUC, 1997.
- BECKHAUSER, E. Everardo. O professor. Rio de Janeiro: Agir, 1946.
- BEHRENS, M. A. Formação continuada dos professores e prática pedagógica. Curitiba: Champagnat, 1996.

- BENTZ, R. Dios, el dinheiro y usted. Cómo ser financieramente libre. México: UIA Laguna, 1996.
- BETANCOURT, Raúl-Fornet. Questões de método para uma Filosofia intercultural a partir da ibero-américa. São Leopoldo?RS: Editora UNISINO, 1994.
- BIZERRA, M. Formação para o trabalho. Ensino de Primeiro Grau em Pernambuco 1983-1990. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1996.
- BIZERRA, M. & CARVALHO, M. H.). A interdisciplinaridade como princípio a ser perseguido na organização curricular. In: UNICAP. Cadernos do CTCH. n° 4. Recife: Fasa Editora. 1996, Pp. 41 – 52.
- BLEGER, J. Temas de Psicologia; entrevistas e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- BOGDAN, R e BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C. Rodrigues. (Org.).Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.
- BUFFA, E. & NOSELA, P. Formação de Professores da 1ª a 4ª séries: (Escola normal e pedagogia). In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro/SP, n°. 3. Anais. UNESP, 1994.
- CANDAU, V. M. A didática em questão. Petrópolis/RJ: Vozes, 1984.
- \_\_\_\_\_. “Didática: a relação forma/conteúdo” In: Revista ANDE, n° 11, 1986. Pp. 24-28.
- \_\_\_\_\_. (Org.). Novos rumos da licenciatura. Brasília: INEP, Rio de Janeiro: PUC, 1987.
- CARR, W. Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata, 1995.
- CARR, W. & KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formacioón del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CARRAHER, D. W. Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas. São Paulo: Pioneira, 1983.
- CALDERA, A. S. Filosofia e Crise. Pela Filosofia latino-americana. Petrópolis: Vozes, 1984.

- \_\_\_\_\_. La unidad en la diversidad. Hacia la cultura del consenso. Editorial San Rafael. Managua, 1993.
- CARRILHO, M.M. Razão e transmissão da Filosofia. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987.
- CARTOLANDO, Maria T. Penteado. Filosofia no Ensino de 2º Grau. São Paulo: Cortez, 1985.
- CASALI, A. Elite intelectual e restauração da Igreja. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- CASTORIADIS, C. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASSIRER, E. Antropologia Filosófica: ensaio sobre o homem. Introdução a uma Filosofia da cultura humana. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.
- CEEFILO. Diretrizes curriculares aos cursos de graduação em Filosofia. Brasília/DF: MEC/SESU, 1999. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. Descrição da situação da área, padrões de qualidade e roteiro de avaliação para fins de autorização de projetos de cursos de graduação em Filosofia. Brasília/DF: MEC/SESE, 1999. Mimeo.
- CHEPTULIN, A. A dialética materialista: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1973.
- CHAUÍ, M. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- \_\_\_\_\_. "Vocação política e vocação científica da Universidade". In: Revista Educação Brasileira, 1984. Vol. 5, nº. 31. 2º Semestre.
- CONARCFE. Documento Final do III Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Brasília/DF, 1988. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. Documento Final IV Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1989. Mimeo.
- COSTA, M. C. Paixão de formar/aprender com paixão: reflexões em torno dos aspectos motivacionais na prática pedagógica. In. CEAP – Revista de Educação. Ano 7 – junho 1999 – nº. 25. Pp. 17-24.
- COSTA, M. C. Vorraber. Trabalho docente e profissionalismo. Uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- COSTA, L. e RODRIGUES, L. Sala de Aula: o encontro nosso de cada dia. In: OSOWSKI, C. (Org.). Provocações da sala de aula. São Paulo: Loyola, 1999. Pp. 13-40

CRIPPA, A. Mito e Cultura. São Paulo: Editora Convívio, 1975.

\_\_\_\_\_. (Org.). As idéias filosóficas no Brasil. São Paulo: Editora Convívio, 1978.

CORAGGIO, José Luiz. Desenvolvimento humano e Educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da Educação para todos. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 1996.

CUADRADO, V. B. Instituto Central de Filosofia e Teologia – 1966. In: Revista do Centro de Ciências Humanas. N°.6(1987). Pp. 313-326.

CURY, J. R. O público e o privado na educação brasileira. In: MELLO, G. W. (Org.). Estado e Educação. Campinas/SP: Papius, 1992.

D'ÁMBROSIO, U. Um embasamento filosófico para as licenciaturas. In: BICUDO, M. e JUNIOR, C. (Orgs.). Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista – UNIMEP. Vol 2. (Seminários e Debates), 1996. Pp. 37-46.

DAMIS, O. A contribuição da didática na formação do professor. In: Educação & Filosofia. Uberlândia/MG, 2(3): 117-124, julho/dezembro de 1987.

DEMO, P. Participação é conquista; noções de política social participativa. Fortaleza: Editora da Universidade federal do Ceará (EUFCE), 1986.

\_\_\_\_\_. "Um Brasil Mal-Educado". Palestra proferida em Brasília, junho de 1996 no Encontro de Educação, promovido pela CNBB, 1996. Mimeo.

DEWEY, J. Vida e Educação. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10ª edição. São Paulo: Melhoramentos. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material escolar. 1978.

\_\_\_\_\_. Experiência e Educação. Tradução de Anísio S. Teixeira. 3ª. Edição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In. GERALDI/FIORENTINI/PEREIRA, Corinta/Dario/Elisabete. Cartografias do Trabalho Docente – professor(a)-pesquisador(a). – Campinas/SP: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil (ALB). (Coleção Leituras no Brasil), 1998. Pp. 277 a 306.

DOMINGO, J. C. Eseñanza, curriculum y profesorado – intorducción crítica à la didáctica. Madri: Akal, 1990.

DREIFUSS, R.A época das perplexidades: mundialização, globalização e planetarização: novos desafios. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

- DUARTE, Newton. A individualidade para-Si. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas. São Paulo. Autores Associados, 1993.
- DUSSEL, E. Filosofia de la Liberación. México: Edicol, 1997.
- \_\_\_\_\_. Método para uma Filosofia da libertação. São Paulo: Loyola, 1986.
- ELLACURÍA/SCANNONE, Ignacio/Juan Carlos (Org.). Para una Filosofía desde América Latina. Santafé de Bogotá: Universidad Javeriana, 1992.
- ELLIOTT, J. El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata, 1993.
- \_\_\_\_\_. Bringing action research “home”: the experience of practioners who followed award bering course. Paper apresentado no 3º ECER-1996 – III European Conference on Educational Research. Sevilla.
- ENGUITA, Mariano. A Face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre. Artes Médicas, 1989.
- \_\_\_\_\_. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica do trabalho e da educação. In: SILVA, T. T. (Org.) . Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- ESCOBAR, M. Ortega. Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Experiência na disciplina escolar educação física. FE/UNICAMP: Tese de doutorado. Campinas/SP, 1997.
- ESPELETA, J. & ROCKWELL, E. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez, 1986.
- FÁVERO, M. L. Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. IN: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol 65, nº 160. 1987. Pp. 524-559.
- FAZENDA, Ivani. A construção da didática na prática dos professores - “A didática e a escola de 1º grau” - Idéias, nº 11 - São Paulo: FDE, 1991.
- \_\_\_\_\_. (Org.). A Academia vai à escola. Campinas/SP: Papyrus, 1995.
- FIorentINI, D., SOUZA JUNIOR, A. e MELO, G. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In Geraldi/Fiorentini/Perreira, Corinta/Dario/Elisabete (orgs.). Cartografias do Trabalho Docente – professor(a)-pesquisador(a). Campinas/SP: Mercado de Letras – ALB, 1998. Pp. 307 a 335.
- FLORES,ª V. Antropologia da libertação latino-americana.. SÃO Paulo: Paulinas, 1991.
- FLORIAN, J. M. Investigar para cambiar un enfoque sobre investigación-accion participante. Bogotá: Coleccion mesa redonda, 1990.
- FRANCA, L. Noções de História da Filosofia. 22ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1978.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho D'água, 1995.

\_\_\_\_\_. A formação de educadores. Palestra na FE/USP, 1996. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. Carlos. Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e "Didática" In Educação e Sociedade. v. 27, setembro de 1987. Pp. 122 a 140.

\_\_\_\_\_. A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação do curso de pedagogia. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 5. Painel: "Interdisciplinaridade e Curso de Formação de Professores. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 5. Belo Horizonte, 1989.

\_\_\_\_\_. Teoria Pedagógica: Limites e possibilidades. In: Idéias. A didática e a escola de 1º grau. São Paulo, 1991a.

\_\_\_\_\_. Organização do trabalho pedagógico. Documento preparado para o VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Agosto de 1991. Novo Hamburgo/RJ, 1991b.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para o amanhã: transformação ou modernização. In: Seminário "A Formação do professor Catrinense para o amanhã". Florianópolis/SC. Cadernos do CED, 1991c. nº 17, p. 5-17.

\_\_\_\_\_. Seis teses sobre Educação e Contemporaneidade. In: ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 6. Porto Alegre: ENDIPE, 1991d.

\_\_\_\_\_. Em Direção a uma Política para a Formação de Professores. Em Aberto, Brasília, ano 12, nº 54, abril/junho, 1992.

\_\_\_\_\_. Neotecnicismo e Formação do Educador In ALVES, N.(Org.) Formação de Professores: pensar e fazer. São Paulo, Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. O profissional da educação: conceituação, formação e LDB. In: Revista de Educação da CNTE. Nº 1, ano 1, 1ª edição. Janeiro de 1993. Pp. 51-64.

\_\_\_\_\_. A guerra nossa de cada dia: um estudo exploratório das práticas de avaliação em sala de aula. Campinas: LOED/UNICAMP, 1993.

- \_\_\_\_\_. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas/SP. Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. Interações possíveis entre a área de currículo e a Didática. O caso da avaliação. Trabalho apresentado na sessão conjunta dos GTs de Currículo e Didática na reunião anual da ANPED. Caxambu/MG, 1998. Mimeo.
- FREITAS, H.C.L. O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios. Campinas./SP: Papirus, 1996.
- FREITAS, M.C. (Org.) A Reinvenção do Futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista/SP: USF-IFAN, 1996.
- FREITAS, M. T. Bakhtin e a psicologia. In: Diálogos com Bakhtin. PR: Editora da UFPR, 1996. Pp. 172 ss.
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.
- \_\_\_\_\_. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: SILVA, T. T. e GENTILI, P. (Orgs.) Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. Pp. 33-94.
- \_\_\_\_\_. Educação e crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.
- FULLAT, Octavi. Filosofias da Educação. Tradução de Roque Zimmermann. Petrópolis. Vozes, 1994.
- FURTER, Pierre. Educação e Reflexão. 9ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- FUSARI, José Cerchi e RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada dos profissionais do ensino - Cadernos Cedes, nº 36, Campinas/SP:Papirus, 1995.
- GADOTTI, M. Para que serve afinal a Filosofia? In: Reflexão. Campinas/SP. Vol. 4. Nº 13, janeiro/abril de 1979. Pp. 131-138.
- \_\_\_\_\_. Comunicação Docente. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1985.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Práxis. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1995.
- GALEANO, E. De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso. Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- GALLO, S. Ética e Cidadania. (Elementos para o ensino de Filosofia). Campinas/SP: Papirus, 1997.

- GAMBOA, S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALI & MIZUKAMI (Orgs.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUSCar, 1996.
- \_\_\_\_\_. Epistemologia da Pesquisa em Educação. Campinas/SP: Práxis, 1996.
- GARCIA, O. A aula como momento de formação de educandos e educadores. In: Revista de Educação da AEC. Ano 26. nº. 104, julho/setembro de 1997. Pp. 62-84.
- GARRET, A. A Entrevista, seus princípios e métodos. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1988.
- GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez. nº. 81. 1992. Pp70-74.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores e carreira. Problemas e Movimentos de Renovação. São Paulo: Editora Autores Associados, 1997.
- GAUTHIER, C. (Org.). Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.
- GENTILI, P. Mentiras que parecem verdades: argumentos neoliberais sobre a crise educacional. A construção de “verdades”. In: Revista de Educação da AEC. Ano 25 - nº.100 – julho/setembro de 1996. Pp. 75-98.
- GERALDI/MESSIAS/GUERRA, Corinta, Maria da Glória, Míriam. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In GERALDI/FIORENTINI/PEREIRA, Corinta/Dario/Elisabete. Cartografias do Trabalho Docente – professor(a)-pesquisador(a). – Campinas/SP: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil (ALB - Coleção Leituras no Brasil), 1988. Pp. 277 a 306.
- GIANNOTTI, J. Arthur. Filosofia para todos, em particular para Rodrigo. In: Cadernos PUC, nº. 1, março de 1980. São Paulo: EDUC/Cortez, 1980. Pp. 45-52.
- \_\_\_\_\_. Ser ou não ser professor de Filosofia. In: Reflexão. Ano V, setembro/dezembro de 1980. Pp. 30-33.
- \_\_\_\_\_. Filosofia miúda. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- GIROUX, H. Teoria Crítica e Resistência em Educação. Petrópolis/RJ: Voazes, 1983.
- \_\_\_\_\_. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOODSON, I. Currículo: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOMES, Roberto. Crítica da Razão Tupiniquim. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1983.

- GOMES, N. G. QUEM TEM MEDO DA Filosofia no 2º. Grau? In: Folha de São Paulo. São Paulo, 9 de setembro de 1983, p. 3.
- GOMEZ, A. P. Ciencias humanas y ciencias de la educación. In: ESCOLANO, A. et al. Epistemologia y educación. Salamanca: Sigueme, 1978.
- GORZ, A. Crítica da divisão do trabalho. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- GOUVEIA, Mariley.Simões F. Texto Mimeografado relatando a experiência do trabalho com a disciplina Pesquisa e Prática Docente para uso interno da FE/UNICAMP, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. Il Materialismo Storico. Torino. Ed. Reuniti, 1975.
- GRANGER, G. G. Por um conhecimento filosófico. Tradução de Constança M. Cesar e Lucy M. Cesar. Campinas/SP: Papirus, 1989.
- HAGUETTE, J. M. F. Metodologia Qualitativa na Sociologia. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.
- HEIDEGGER, M. Einführung in die Metaphysik. Tübing. P. 09. Utilizamos a tradução de Carneiro Leão. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1953.
- HUSSERL, E. Méditations Cartésiennes: Introduction a la phénoménologie. Paris: Vrin, 1953.
- IANNI, O. Teorias da Globalização. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- JAPIASSU, H. Um desafio à Filosofia: pensar-se nos dias de hoje. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1997.
- KANT, E. Crítica da Razão Pura. Doutrina transcendental do método. Capítulo III - § 866. In: Os Pensadores – Immanuel Kant: tradução de Valério Rohden e Udo Baldur. SP: Abril Cultural, 1980. Pp. 407.
- \_\_\_\_\_. Réflexiones sur l'éducatons. Paris, 1984.
- KINCHELOE, J. A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KLEIN, L. F. Alegria de aprender! Alegria de avaliar! In: OSOWSKI, C. (Org.). Provocações de sala de aula. São Paulo: Loyola, 1999.
- KOLVENBACH, P. El compromiso de la Compañía de Jesus en el sector de la educación. Discurso proferido durante a cerimônia de bênção do novo edifício do Liceu de Gydnia (Polônia), em 10 de outubro de 1998. Mimeo.
- KOPPIN, P. V. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. 6<sup>a</sup> Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, A. *Ensino de Segundo Grau. O trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural*. In: *Coletânea CBE: Trabalho e Educação*, 2<sup>a</sup> edição. Campinas/SP: Papyrus, 1994.
- \_\_\_\_\_. *O ensino médio no contexto das políticas públicas da educação no Brasil*. In: *Revista Brasileira de Educação*, 1997. N<sup>o</sup>. 4. Pp. 77-96.
- LAMPE, A. (Org.) *Ética e a Filosofia da libertação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LARA, T. Adão. *A Escola que não tive - o professor que não fui: temas de Filosofia da Educação*. São Paulo. Cortez, 1996.
- LESNE, M. *Trabalho pedagógico e formação de adultos. Elementos de Análise*. Tradução de Helena Domingos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.
- LIBÂNEO, J. B. & HENGEMÜLER, E. *Mística e Missão do Professor*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. *Que destino os educadores darão à Pedagogia?* In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia, ciência da Educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez, 1998.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LÜDKE, H. *Avaliação Institucional. Formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas)*. In *Cadernos CRUB*. Brasília: vol. 1, n.º 4, setembro de 1994.
- \_\_\_\_\_. *Os professores e sua socialização profissional*. In: REALI, A. & MIZUKAMI, M. (Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos/SP: EDUFSCar, 1996. Pp. 25-46.
- LÜDKE, H. & ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU, 1986.
- LUHMANN & SCHORR, N./K. *El Sistema Educativo. Problemas de reflexión*. México: Universidad de Guadalajara, 1993.
- LUIJPEN Wilhelmus. *Introdução à Fenomenologia Existencial*. Tradução de Carlos Lopes de Mattos. São Paulo: EPU, 1973.

- MACLAREN, P. A vida nas escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Tradução de Lucia P. Zimmer, Félix Nonnenmacher, Flávia P. de Carvalho e Juliana Bertolotti. 2ª Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. In: Revista Brasileira de Educação. ANPED. Setembro/outubro/novembro/dezembro de 1999. Nº 09.
- MARQUES, Maria O. S. Saberes escolares: para além da escola. In: OSOWSKI, C. (Org.). Provocações da sala de aula. São Paulo: Loyola, 1999. Pp. 41-60.
- MARQUES, Mario Osorio. A Formação do Profissional da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.
- MARTON, S. Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MARX, K. Manuscritos econômicos-filosóficos: Terceiro Manuscrito. Tradução de José C. Bruni. Edição da Dietz Verlag, Marx/Engels. Erster Teil, Berlim, 1968 Pp. 163-208.
- \_\_\_\_\_. Para a crítica da economia política (introdução). In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Pp. 103-125.
- \_\_\_\_\_. Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos. 4ª edição. Seleção de textos de José A. Giannotti. Traduzido por José C. Bruni, José A. Giannotti e Edgard Malagodi. Coleção os pensadores. São Paulo: Novo cultural, 1987.
- MARX, K. e ENGELS, F. Crítica da educação e do ensino. Lisboa: Moraes, 1978.
- \_\_\_\_\_. A ideologia alemã. 2ª ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas, 1979.
- \_\_\_\_\_. Manifesto do partido comunista. 6ª ed. São Paulo: Global. Coleção Universidade Popular. 1988.
- \_\_\_\_\_. Aula na Universidade. In: Anais do VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Florianópolis/SC: UFSC, 1996. Pp. 323/330.
- MATOS, J. C. Uma Universidade humanizadora e comprometida com o futuro. In: SCHNEIDER, Odelson (org.). Economia e Ética. São Leopoldo. Ed. UNISINOS, 1998. Pp. 81 a 84.

- \_\_\_\_\_. Professor Reflexivo? Apontamentos para o debate. In GERALDI/FIORENTINI/PEREIRA, Corinta/Dario/Elisabete. Cartografias do Trabalho Docente – professor(a)-pesquisador(a). – Campinas/SP: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil (ALB). 1998 (Coleção Leituras no Brasil), 1998. Pp. 277 a 306.
- \_\_\_\_\_. Nós que não temos medo (pensando a formação de professores). Revista de Educação da AEC – Ano 27 - n.º 108 – julho/setembro de 1998. Pp. 57 a 72.
- MARTINS, J. de Souza. Sobre o modo capitalista de pensar. 4ª edição. São Paulo: Editora HUCITEC, 1986.
- MATURANA, R. e VARELA, G. El árbol de conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano. Santiago: Editorial Universitária, 1989.
- MAZZOTTI, T. B. Estatuto da cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA, S.G. (Org.). Pedagogia, ciência da Educação? São Paulo: Cortez, 1996.
- MENESES, P. Universidade hoje: compromisso com a Verdade, a Fé e a Justiça. In: OSOWSKI, C. e BECKER, L. (Orgs.). Visão Inaciana da educação; desafios hoje. São Leopoldo/RS: UNISINOS, 1997. Pp. 25-39.
- MERLEAU-PONTY, M. Elogio da Filosofia. Lisboa. Tradução de Antônio Braz Teixeira. 3ª ed. Lisboa: Guimarães Editora, 1953.
- MEYER, M. A Problematologia. Filosofia, Ciência e Linguagem. Tradução de Sandra Fitas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.
- MICHELAT, E. Sobre a utilização da entrevista não diretiva em sociologia. In: G. THIOLENT. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. Sp: Polis, 1981. Pp. 191-211.
- MORAIS, R. Filosofia no 2º Grau: uma inovação que tomei aos antigos. In: Reflexão. Revista quadrimestral do Instituto de Filosofia da PUCCAMP. Ano XV, nº 43, janeiro/abril de 1989. Pp. 7-17.
- \_\_\_\_\_. (Org.) Sala de aula: que espaço é esse? Campinas/SP: Papirus, 1996.
- MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In SILVA/MOREIRA. Tomaz Tadeu/Antonio Flávio (orgs.) Territórios Contestador: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MUCHAIL, S. T. Estrutura e Funcionamento do Curso de Filosofia da PUC/SP. São Paulo: Cadernos PUC/Cortez Editora. nº 1 – março de 1980. Pp. 33-44.
- \_\_\_\_\_. (Org.). A Filosofia e seu ensino. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

- NACARATO, A., VARANI, A. e CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI/FIORENTINI/PEREIRA, Corinta/Dario/Elisabete. Cartografias do Trabalho Docente – professor(a)-pesquisador(a). – Campinas/SP: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998. (Coleção Leituras no Brasil).
- NADAI, E. A questão das Licenciaturas: alguns apontamentos. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Vol. I, Águas de São Pedro/SP: Anais, UNESP, 1990. Pp. 96-102.
- NIETZSCHE, F. Considerazioni Inatturali, I-III. Frammenti Postumi, vol. II, tomo III. In: Opere de Friedrich Nietzsche. Edizioni italiana dirreta da Giorgio Colli e Mazzino Montinari. Milano: Adelphi, 1874.
- NÓVOA, A. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1991.
- \_\_\_\_\_. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Renovação Educacional., 1995.
- NUNES, C. A. A construção de uma nova identidade para a Filosofia no segundo grau: contradições e perspectivas. Campinas/SP: FE/UNICAMP, 1990. (Dissertação de Mestrado)
- OLIVEIRA, M. B. Villela de. Construção da linguagem, construção do mundo. In: VEIGA, I. & CARDOSO, M<sup>a</sup>. Helena. Escola Fundamental: Currículo e ensino. 2<sup>a</sup> ed. Campinas/SP: Papyrus, 1995.
- OLIVEIRA, M. A globalização e a problemática do terceiro mundo. In: Revista de Educação da AEC. Ano 25 - n<sup>o</sup>.100 – julho/setembro de 1996. Pp. 46-68.
- ORLANDI, E. Discurso e Leitura. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1998.
- PAIM, A. História das Idéias Filosóficas no Brasil. . 4<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Editora Convívio, 1987.
- PELLEGRINELLI, M. L. P. Ensinar a gostar da vida: o compromisso em educação. In: Revista de Educação da AEC: Paixão e Educação. Vol. 108, n<sup>o</sup>. 110, janeiro/março de 1999. Pp. 88-99.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Pedagogia, Ciência da Educação? S.P.: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. Formação do Professor – saberes da docência e identidade do professor. In O papel político-social do professor. Revista de Educação AEC. V. 26, n<sup>o</sup> 104, julho/setembro 1997. Brasília:AEC. Pp. 45 a 61.
- \_\_\_\_\_. O Estágio na Formação de Professores – unidade teoria e prática? 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

- \_\_\_\_\_. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTEL, M. G. O professor em construção. Campinas/SP: Papirus, 1993.
- PINO, A. Escola e cidadania: apropriações do conhecimento e exercício da cidadania. Campinas/SP: Papirus, 1992.
- PINTO, A. Consciência e realidade Nacional. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.
- \_\_\_\_\_. Ciência e existência: problemas filosóficos. 2ª edição Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- PLATÃO. Diálogos. In: Os pensadores. Seleção de textos de José A. Mota Pessanha; traduções e notas de José C. de Souza, Jorge Paleikat e João C. Costa. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- POSTIC, M. A relação pedagógica. Tradução de João Nunes Torrão. Coimbra: Coimbra Editora, 1984.
- PUC/MG. Projeto Político-pedagógico, 1998. Mimeo.
- PUC/SP. Plano de gestão – agosto de 1997 a novembro de 2000. São Paulo: PUC.
- RABUSKE, E. Antropologia Filosófica. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1981.
- RASIA, J.M. & GERALDI, C.M.G. Avaliação ou controle? Avaliação por objetivos. In: Cadernos da FIDENE, nº. 15, março de 1980.
- RIANI, D. Camargo. Formação do Professor: a contribuição dos estágios supervisionados. São Paulo: Lúmen, 1996.
- REINHARZ, Shulaninet. The integration of person: problem and method. In Becoming a Social Scientist, new Brunswick (U.S.A.). Transaction Publishers, 1991.
- RIBEIRO, Maria L. Santos. A Formação Política do Professor de 1º e 2º Graus. 2ª ed. São Paulo. Cortez, 1987.
- RICOEUR, P. História e Verdade. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.
- RODRIGO, Lidia Maria. Da ausência à presença da Filosofia: o desafio da iniciação à reflexão filosófica. In: Educação & Filosofia. Uberlândia/MG. Vol 1, janeiro/junho de 1987, nº 2. Pp. 91-94.
- \_\_\_\_\_. O Nacionalismo no Pensamento Filosófico: aventuras e desventuras da Filosofia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1988.

- RODRÍGUEZ, J. M. Formación de profesores y practicas de enseñanza: um estudo de caso. HULLVA, Universidad, 1995.
- RUDIO, F. V. Introdução ao projeto de pesquisa científica. 15<sup>o</sup> ed. Petrópolis/Rj: Vozes, 1990.
- SANFELICE. A Universidade e o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> Graus. Campinas/SP: Papyrus, 1988.
- SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, AZEVEDO e SANTOS (Orgs.). Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- \_\_\_\_\_. Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, M. C. A. dos & OLIVEIRA, M. E. O ensino de Filosofia no 2<sup>o</sup> Grau nas escolas de Marília e Região – uma análise interpretativa. In: BICUDO, A. V. & BERNARDO, M. V. Núcleos de ensino: um projeto de educação continuada. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: UNIMEP, 1996. Pp. 75-84.
- SAVIANI, D. Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica. S. P.: Cortez, 1980.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1991.
- \_\_\_\_\_. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: Em Aberto. Brasília, 1994. N<sup>o</sup>. 22.
- \_\_\_\_\_. Filosofia da Educação; Crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). A Reinvenção do Futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 1996. PP. 167 A 186.
- \_\_\_\_\_. A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.
- SCANNONE, J. C. Filosofia latino-americana. Filosofia inculturada. Filosofia simplesmente. In: Síntese Nova Fase. Belo Horizonte. Vol. 20, 1993, n<sup>o</sup>. 63. Pp. 807-820.
- \_\_\_\_\_. Hacia una Filosofia a partir de la sabiduría popular. In: ELLACURÍA, I. e SCANNONE, J. C. (Orgs.). Para una Filosofia desde America Latina. Santafé de Bogotá: Universidad Javeriana – colección Universitas Philosophica, 1993. Pp. 123- 140.
- SCHLIEMANN, A. & CARRAHER, D., T. Na vida dez, na escola zero. São Paulo: Cortez, 1989.

- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, <sup>a</sup> (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992.
- SEVERINO, A. Joaquim. Equívocos da Tradição Filosófica no Brasil In Reflexão, vol. 1, nº 1, set. PUCCAMP, 1975.
- \_\_\_\_\_. Educação, Ideologia e Contra-Ideologia. S.P.: EPU, 1986.
- \_\_\_\_\_. A formação do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. Revista Associação Nacional de Educação - ANDE: São Paulo. Ano 17, 1991, nº.10. Pp. 29-40.
- \_\_\_\_\_. Filosofia da Educação. Construindo a cidadania. São Paulo. FTD, 1994.
- \_\_\_\_\_. A Filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação. PETRÓPOLIS, RJ: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. O projeto político pedagógico: a saída para a escola. In: Revista de Educação da AEC. Ano 27 - nº.107 – abril/junho de 1998. Pp. 81-91.
- SILVA, F. L. (1993). Currículo e formação: o ensino da Filosofia. In: Síntese Nova Fase. Belo Horizonte. Vol. 20, 1993, nº. 63. Pp. 797-806.
- SILVA, M. Cecília P. da A Paixão de Formar: da psicanálise à educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SILVA, T.T. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- \_\_\_\_\_. Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- \_\_\_\_\_. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, T. T. e GENTILI, P. (Orgs.). ESCOLA S. A. Brasília: CNTE, 1996. Pp. 167-188.
- \_\_\_\_\_. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução Aos estudos culturais em educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. (Org.). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 1999.
- SILVEIRA, R. J. T. Ensino de Filosofia no Segundo Grau: em busca de um sentido. Campinas/SP: FE/UNICAMP, 1991. (Dissertação de Mestrado).

- SIMON, M. C. A política da Filosofia no Segundo Grau. In: HUHNE, L. M. (Org.). Política da Filosofia no Segundo Grau. São Paulo: Sofia Editora SEAF, 1986. Pp. 13-46.
- SOUZA, A. Neri. Sou Professor! Representações do Trabalho Docente. Campinas/SP: Papirus, 1996.
- STENHOUSE, L. La investigación como base de la enseñanza. Textos seleccionados por Rudduck e Hopkins. Madrid: Morata, 1996.
- THIOLLENT, M. Crítica metodológica. Investigación social e enquete operária. São Paulo: Livraria e Editora Polis Ltda, 1985.
- TILLICH, P. A coragem de ser: baseado nas Conferências Terry, pronunciadas na Yale University, tradução de Eglê Malheiros. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- TRICÁRIO, H. R. A formação do professor de Física. In: Caderno C. Ensino de Física. Vol. 6, nº. 2, agosto de 1989.
- TRIVIÑOS, A. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas S/A, 1987.
- UNESCO. Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: MEC: UNESCO, 1988.
- \_\_\_\_\_. Conferência mundial sobre Educação Superior. Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ação. Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da Educação Superior. Paris, 1998. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba/SP: UNIMEP, 1998.
- UNICAP. Cadernos do CTCH. nº 2. Recife: Fasa Editora, 1994.
- \_\_\_\_\_. Carta de Princípios da Universidade Católica de Pernambuco. Recife: Fasa Editora, 1995.
- \_\_\_\_\_. Cadernos do CTCH. nº 3. Recife: Fasa Editora, 1995.
- \_\_\_\_\_. Plano de Ações Integradas do Centro de Teologia e Ciências Humanas. 1996/1997. Recife: Fasa Editora, 1996.
- \_\_\_\_\_. Cadernos do CTCH. nº 4. Recife: Fasa Editora, 1996.
- \_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico da Universidade Católica de Pernambuco. Recife: Faz Editora, 1998.
- \_\_\_\_\_. Plano de Ações Integradas do Centro de Teologia e Ciências Humanas. 1998/1999. Recife: Fasa Editora, 1998.

- VALA, J. Metodologia das Ciências Sociais. Portugal: Edições Afrontamento, 1986.
- VILLA, M. Moreno. Filosofia e Pedagogia da Libertação Latinoamericana. In Educação e Filosofia. V. 8 - nº 16 – julho/dezembro de 1994. Pp. 183 – 206.
- VASCONCELOS, C. Concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. 5ª ed. São Paulo: Libertad, 1995.
- \_\_\_\_\_. Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação. Do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.
- VAZ, Henrique C. de Lima. Filosofia no Brasil, hoje. In: FRANCA, L. Noções de História da Filosofia. 22ª edição. Rio de Janeiro: Agir, 1978.
- \_\_\_\_\_. Escritos de Filosofia II: ética e cultura. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- \_\_\_\_\_. Antropologia Filosófica. Tomo I. São Paulo. Loyola, 1988.
- VAZQUÉZ, A. S. As idéias estéticas de Marx. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1968.
- \_\_\_\_\_. A Filosofia da Práxis. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
- VON ZUBEN, Newton A. Filosofia e Educação: atitude filosófica e a questão da apropriação do filosofar. In: Pro-posições. Vol. 3, nº 2(8), julho de 1992. Pp. 7-27.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo. Compromissos filosóficos e políticos do docente. In: D'ANTOLA, A. A Prática Docente na Universidade. São Paulo: EPU, 1992. Pp. 111-128
- WOLCOTT, Herry. Criteria for an ethnographic approach to research. In Education, Human Organization, 34, 1975. Pp. 111-128.
- ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.
- ZIMMERMANN, R. América Latina: o não ser. Petrópolis: Vozes, 1988.

# ANEXOS

# ANEXO I

## MATERIAL COLETADO PARA ANÁLISE

	IES	TIPO DE DOCUMENTO
01	PUC/MG	Relatório do Comitê de Avaliação externa do Curso de Filosofia
02	PUC/MG	Estatuto do Colegiado de Coordenação Didática
03	PUC/MG	Horário de aula do período de 97.2
04	PUC/MG	Horário de aula do período de 98.2
05	PUC/MG	Departamento de Filosofia e Teologia: sua origem – Instituto Central
06	PUC/MG	Síntese das atividades do Departamento de Filosofia e Teologia nos últimos dez anos
07	PUC/MG	O curso de Filosofia: sua organização e funcionamento atuais.
08	PUC/MG	Currículo do Curso de Filosofia
09	PUC/MG	Projeto Político-Pedagógico da PUC/MG
10	PUC/MG	Projeto de Avaliação dos Cursos de Graduação (integrado ao PAIUB) – Gráficos Relativos ao questionário nº 7 (alunos) - 2º Semestre/97 – Curso: Filosofia (Abril/98).
11	PUC/MG	Programação do programa “Quarta Cósmica”
12	PUC/MG	Programação do projeto “Convite ao Pensar”
13	PUC/MG	Programação do projeto Bem-te-vi
14	PUC/MG	“Ensino da Filosofia no Segundo Grau”. Artigo de Rogério P. Castro no Informativo Puc-Minas.
15	PUC/SP	Cadernos PUC – Filosofia
16	PUC/SP	Vestibular Unificado – Manual do Candidato

17	PUC/SP		Plano Geral de Licenciatura – orientações para o estudante
18	PUC/SP		Plano Geral de Licenciaturas – características e histórico
19	PUC/SP		Plano Geral de Licenciaturas – informações gerais
20	PUC/SP		Minuta da proposta de revisão da licenciatura (em estudo, sem nenhuma definição, ainda sem divulgação)
21	PUC/SP		Plano Geral de Licenciatura - 2º Semestre/97
22	PUC/SP		Folder de divulgação do Curso de Filosofia
23	PUC/SP		Currículo do Curso de Filosofia
24	PUC/SP		Prática de Ensino de Filosofia I – Programação
25	PUC/SP		Prática de Ensino de Filosofia II – Programação
26	PUC/RJ		Currículo do Curso de Filosofia
27	PUC/RJ		Folder de divulgação do Curso de Filosofia
28	PUC/RJ		Catálogo de Informações Gerais do Curso de Filosofia
29	PUC/RJ		Horário da Graduação para 98.2
30	PUC/RJ		Curso de Licenciatura em Filosofia (Contagem de créditos)
31	PUC/RJ		Catálogo do Curso de pós-graduação em Filosofia (informações sobre a graduação)
32	UNICAP		Currículo do Curso de Filosofia
33	UFPEL	INTERNET	Currículo do Curso de Filosofia
34	USP	INTERNET	Currículo do Curso de Filosofia
35	UFPR	INTERNET	Currículo do Curso de Filosofia
36	UFSC	INTERNET	Currículo do Curso de Filosofia
37	UFRJ	INTERNET	Currículo do Curso de Filosofia
38	UNB	INTERNET	Currículo do Curso de Filosofia
39	UFJF	INTERNET	Informações sobre o Curso de Filosofia

## ANEXO II

### CARTA ENVIADA AOS VÁRIOS DEPARTAMENTOS E FACULDAES DE FILOSOFIA DO PAÍS

Campinas, outubro de 1997

Prezado(a) professor(a),

Sou professor adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP, e Decano do Centro de Teologia e Ciências Humana desta mesma IES. Fui durante alguns anos professor de Filosofia no ensino de 2º grau. Cursei o mestrado em Filosofia Social na Universidade Federal de Pernambuco onde escrevi uma dissertação sobre o filósofo alemão Nietzsche. No momento encontro-me licenciado e fazendo pós-graduação na UNICAMP, onde estou lotado no Departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação, na área de pesquisa Educação e Trabalho. Minha tese de doutoramento versará sobre "A Formação Pedagógica do Professor de Filosofia".

A intenção é inserir-se no grande debate nacional sobre Formação de Professor desde o ponto de partida específico da Formação Pedagógica do Professor de Filosofia em cursos de licenciatura, equacionando todo esforço da pesquisa de campo e a análise da literatura pertinente para captar elementos que possam subsidiar uma possível proposta de organização dos cursos de formação de professor em Filosofia. O interesse é poder a partir daí dialogar com as demais licenciaturas.

Obviamente delimito a pesquisa desde marcos bem concretos que emergiram da análise da história recente de nosso país no que tange ao ensino de filosofia na escola de II grau. Contudo, estou alimentando a pretensão, não pequena, de levantar a atual situação dos cursos de licenciatura em filosofia no Brasil, no que se refere especificamente à formação de professor. Por isso venho solicitar ao colega a gentileza de, se possível, enviar-me informações sobre o seu curso que possam compor o quadro que almejo traçar.

### GOSTARIA DE SABER, POR EXEMPLO:

- ➔ como se organiza o currículo do curso de licenciatura, (formal e vivido);
- ➔ relacionamento deste Departamento com a Faculdade (ou Departamento) de Educação, ou professores dessa unidade que ofereçam disciplinas em seu Departamento. (Existe alguma estratégia curricular de articulação do trabalho de ambos com os alunos da licenciatura?);
- ➔ algumas informações sobre a organização e práticas do "estágio curricular";
- ➔ seria importante obter o histórico do curso (origem, consolidação, dados históricos; etc.);
- ➔ um relatório sucinto de atividades acadêmicas promovidas por este curso;
- ➔ uma descrição da concepção e organização da formação do professor de Filosofia;
- ➔ outras informações disponíveis que ajudem a formar este panorama (p. ex.: dados estatísticos, como: entrada, evasão, conclusão, inserção no mercado de trabalho, etc.).

### **MEU ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA É:**

**Junot Cornélio Matos**

**Rua Ernani Braga, 503/ AP 1201**

**Fone: (081) 4456383 ou (081) 9695250**

**50.710-350 - Madalena - Recife/PE**

**E-mail: [junot@turing.unicamp.br](mailto:junot@turing.unicamp.br) / [junot@unicap.br](mailto:junot@unicap.br)**

Desde já agradeço as contribuições do colega que muito ajudarão a viabilizar minha pesquisa.

Atenciosamente,

Junot Cornélio Matos

## ANEXO III

### PESQUISA: QUESTIONÁRIOS APLICADOS

#### Questionário I

1. Por que você optou formar-se Professor de Filosofia?
2. Que tipo de formação você espera receber neste curso?
3. O que é para você ser professor?

#### Questionário II

1. O que é para você ser professor?
2. Quais as disciplinas que você achou mais importante até agora para a sua formação como futuro professor? Por que?
3. Descreva como está sendo a sua formação de professor relacionando elementos que você julga "fortes" e outros que considere "limites".

#### Questionário III

1. O que significa para você ser Professor? Você está se sentindo preparado para ser Professor de Filosofia?
2. Quais as disciplinas que você achou mais importante para a sua formação como futuro professor? Por que?
3. Como você descreveria a relação teoria/prática durante o seu curso de licenciatura em Filosofia? Por que?
4. Qual a contribuição que o estágio curricular teve para a sua formação de futuro professor? As disciplinas que você cursou contribuíram no seu estágio? Como?
5. Que aspectos de sua formação neste curso você considera mais "fortes" e quais são seus maiores "limites"? Como você acha que deve ser a formação do Professor de Filosofia?