

Afinal, por que alguém decide ser professor de Filosofia? Entre as continuidades e descontinuidades da escolha

Resumo

Este artigo trata da influência do professor formador na escolha de seus formandos pela profissão docente. O objetivo foi analisar as continuidades e as descontinuidades na formação de professores de Filosofia, tomando como referência empírica a análise do processo de formação desses profissionais. A metodologia foi de cunho qualitativo, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com três professores de Filosofia que atuam no Ensino Médio e no Ensino Superior. Emergiram das análises as categorias “continuidade” e “descontinuidade”, que, amparadas no referencial teórico adotado, possibilitaram compreender alguns aspectos da formação docente dos sujeitos entrevistados. Encontraram-se, assim, evidências da importância e da necessidade da formação docente específica em Filosofia como uma das condições para a atuação profissional.

Palavras-chave: professores; filosofia; formação; escolha profissional.

Ademir Aparecido Pinhelli Mendes

Colégio Estadual do Paraná –
Curitiba/PR – Brasil
ademir.m@uninter.com

Ketlyn Marcieli Ferreira Sabadine

Centro Universitário Internacional –
UNINTER – Curitiba/PR – Brasil
ketlyn.sa@uninter.com

Fábio Antonio Gabriel

Universidade Estadual de Ponta
Grossa – UEPG – Ponta Grossa/PR –
Brasil
fabioantoniogabriel@gmail.com

Para citar este artigo:

MENDES, Ademir aparecido Pinhelli; SABADINE, Ketlyn Marcieli Ferreira; GABRIEL, Fábio Antonio. Afinal, por que alguém decide ser professor de Filosofia? Entre as continuidades e descontinuidades da escolha. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 315-333, jan./abr. 2022.

DOI: 10.5965/1984723823512022315

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723823512022315>

After all, why does anyone decide to be a Philosophy teacher? Among the continuities and discontinuities of the choice

Abstract

This paper deals with the influence of the trainer professor in his/her students' choosing for the teaching profession. The aim was to analyze the continuities and discontinuities in the training of Philosophy teachers, taking as an empirical reference the analysis of the training process of these professionals. The research methodology was qualitative, whose data were collected through semi-structured interviews, conducted with three Philosophy teachers/professors who work in High School and Higher Education. The categories "continuity" and "discontinuity" emerged from the analyzes, which, supported by the adopted theoretical framework, made the understanding of some aspects of the teacher education of the interviewed subjects possible. Thus, evidence in relation to the importance and the need for specific teacher training in Philosophy as one of the conditions for professional performance was found.

Keywords: teachers; philosophy; training; professional choice.

1 Introdução

Este artigo¹ surgiu da necessidade de os pesquisadores entenderem como e quando um estudante decide ser professor de Filosofia pela influência formativa recebida de seus formadores. Tais questões colocam o processo de formação de professores para o ensino de filosofia como o problema central desta investigação. Tem-se como objetivo analisar as continuidades e as discontinuidades na formação de professores de Filosofia, tomando como referência empírica a análise do processo de formação desses profissionais, desde a escolha da profissão até a atuação docente.

Para a coleta de dados, realizou-se uma entrevista semiestruturada com três professores licenciados em Filosofia. Os sujeitos foram escolhidos por atuarem ou já terem atuado na educação Básica e no Ensino Superior. Tal critério possibilitou aos pesquisadores uma análise pormenorizada da intencionalidade docente e discente, vivenciada por esses professores em sua formação e atuação profissional. Um dos participantes atualmente leciona no Ensino Superior, em um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública na formação de professores e foi orientador dos outros dois entrevistados, que hoje lecionam na educação básica.

A escolha pela entrevista semiestruturada permitiu aos pesquisadores e aos entrevistados maior liberdade para discorrer acerca da temática. As entrevistas foram gravadas e transcritas pelos pesquisadores, sendo os participantes identificados no decorrer do artigo como P1, P2 e P3.

Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa e categorizados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2010, p. 117), caracterizada como “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero”. Nesse processo, recorreu-se à leitura das entrevistas transcritas para identificar as duas categorias emergentes: continuidade e discontinuidade. Após a organização e análise dos dados, foi possível verificar permanências e lacunas na atuação desses profissionais, classificadas pelos pesquisadores como continuidades e discontinuidades no processo de formação docente para o ensino de Filosofia.

¹ O autor agradece a bolsa de Doutorado recebida CAPES/Fundação Araucária.

Recorreu-se, como referenciais teóricos, a autores coerentes com a categorização dos dados, entre eles: Arroyo (1999), com a concepção do trabalho como meio social; Oliveira (2017), a respeito da demanda existente e relação com a atuação docente na sociedade contemporânea; Corrêa (2017), que retrata as tensões ocasionadas na atuação docente com base nas tecnologias digitais; Heller (2006), que contribui com a compreensão do cotidiano escolar; Saviani (1999) e Gasparin (2012), que apresentam a perspectiva de atuação na pedagogia histórico-crítica; e Bourdieu (2004), na concepção do *habitus* vivido pelos professores. Discorreremos ao longo do trabalho a partir dessas pesquisas que procuram compreender o cotidiano escolar e salientamos preliminarmente a grande contribuição da pedagogia histórico-crítica de Saviani (1999), que nos auxilia a refletirmos o quanto, por vezes, é desafiador pensar numa proposta de ensino que considere a realidade social dos educandos. Recentemente, durante a pandemia, quem está no contexto do cotidiano escolar pode perceber o quanto o fato evidenciou as desigualdades escolares que ocorrem no “chão da escola”. Heller (2006), por sua vez, desenvolve o conceito de cotidiano escolar tendo em vista a propedêutica de uma harmonia entre o pensar, o viver e o agir. Faz-se assim, necessário que nossas leituras teóricas iluminem nosso agir como cidadãos na sociedade.

2 Trabalho e formação docente

A formação docente pode ser compreendida em contexto tanto social quanto material. Segundo Arroyo (1999), não é o resultado do trabalho senão o processo material e social de sua consecução, que conforma o indivíduo por um caminho que resiste a uma relação mecânica. Para abranger a análise da escola e dos processos educativos em geral, percebe-se que é preciso existir uma matriz pedagógica que guie o reconhecimento do trabalho docente como princípio educativo em todas as relações que se estabelecem.

O pensamento de Arroyo (1999) em relação à sociedade globalizada exige do professor uma dinamicidade na atuação pedagógica. Nessa perspectiva, Oliveira (2017) alerta que, na sociedade contemporânea, existe uma demanda aos estabelecimentos de ensino e a seus docentes, os quais, além de estar em condição de responder de forma

eficaz às necessidades dos alunos oriundos de todos os meios sociais, atuando em suas necessidades educativas, devem estar atentos igualmente às questões sociais, estimulando a tolerância e a coesão social.

Tardif e Lessard (2014) nos apresentam a força da escola na socialização profissional de docentes. Neste sentido, nos é apresentado que a docência se constitui enquanto uma atividade colegiada e não individualista. Assim, entendemos que ninguém é professor isoladamente e sim dentro de um contexto curricular do ensino de filosofia que possibilita uma reflexão epistemológica sobre o próprio ato de filosofar. O professor de filosofia a partir da leitura que fazemos de Tardif e Lessard (2014) é convidado a vivenciar uma experiência de ser professor-filósofo. Ser professor-filósofo é não se limitar a ser um mero transmissor de conhecimentos filosófico, mas ser alguém que também vivencie uma experiência filosófica. Partimos do pressuposto de que quem nunca vivenciou uma experiência do filosofar terá dificuldades em mediar uma experiência filosófica dos seus alunos. Assim, é importante pensar na própria formação de futuros professores de filosofia no sentido de se possibilitar que a licenciatura não seja apenas uma experiência enciclopédica do conhecer filosofia.

Para a descrição dos dados, optou-se por nomear as categorias emergentes como contínuas, como atuantes no ensino de Filosofia. Diante delas, encontraram-se algumas subcategorias categorizadas como descontínuas. A pesquisa seguiu todos os parâmetros éticos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa conforme Resolução 466/2012 e 510/2016. Os participantes assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). A identidade dos participantes foi preservada colocando a identificação de P1, P2 e assim sucessivamente. As entrevistas foram realizadas de forma presencial, havendo gravação autorizada e posterior transcrição que foi aprovada posteriormente pelos participantes.

Discorremos, inicialmente, sobre as motivações para a escolha profissional e, neste particular, refletiremos sobre os motivos que fazem com que alguém decida ser professor de filosofia. Na sequência, refletiremos, sobre a atuação docente; nesta parte, analisamos como as pessoas avaliam a permanência na docência de filosofia. Uma terceira categoria é denominada “desafio de ser professor” em que discorreremos sobre

o espírito antifilosófico por vezes existentes na sociedade que acaba por tornar-se um desafio para que o docente se constitua enquanto professor-filósofo.

A próxima categoria é a formação continuada, que entendemos como crucial para o desenvolvimento profissional docente; sem o processo de formação continuada, o docente fica estagnado no seu desenvolvimento como profissional do ensino de filosofia. E, por fim, apresentamos a atuação pedagógica no contexto interdisciplinar. Nesta perspectiva faz-se necessário pensar a filosofia sendo integrante do currículo e não apenas como uma disciplina isolada. A partir de Saviani (1999), entendemos que há um compromisso com um currículo que venha ao encontro da realidade dos estudantes e no qual, particularmente, a filosofia esteja integrada com as outras disciplinas do currículo, no sentido de oferecer uma formação aos estudantes que lhes possibilite uma prática de desenvolvimento de espírito crítico diante da realidade.

2.1 A escolha profissional

Ao discorrer a respeito da categoria contínua de escolha profissional, identificaram-se também algumas de descontinuidade que relatam dúvidas a respeito da escolha da profissão, ou seja, sobre seguir a carreira do magistério. São elas: intencionalidade de servir diante da profissão de sacerdócio e de oferecer continuidade à formação filosófica ocorrida no Ensino Médio.

Um dos professores entrevistados relatou ter vivenciado um dilema profissional quando optou por cursar Filosofia, pois percebeu que seria uma realização pessoal, porém houve receio sobre as possíveis implicações financeiras por se dedicar ao magistério. Nessa mesma categoria, observou-se que os entrevistados, de forma contínua, percebem no ensino de Filosofia possibilidades de dialogar com o outro, de construir e crescer juntos para, assim, construir uma sociedade justa e democrática.

Para ilustrar os dizeres dos participantes sobre a escolha profissional, é trazida a fala de P1:

Ainda muito pequeno, passei a admirar as pessoas do meu entorno que trabalhavam com formação (meus professores, catequistas, ministros da igreja), o que me levou a viver um tempo em uma instituição religiosa e, depois, ao curso de bacharelado e licenciatura em Filosofia. No início, tinha mais a ver com uma ideia romântica de servir; depois, fui percebendo que poderia contribuir, por meio do campo profissional, com a construção de uma sociedade democrática, em que todos tivessem condições de viver bem. (P1, 2019, Informação verbal)²

O participante expressa, em seu discurso, que a escolha ocorreu de maneira crítica, ética, social e política. No caso de P1, percebe-se o quanto a questão de viver na vida religiosa foi a motivação inicial para o contato com a Filosofia, assim como para tornar-se professor, posteriormente.

Os entrevistados relataram que o ensino da Filosofia possibilita ao sujeito liberdade para pensar, sobretudo na relação pedagógica que se estabelece entre professor e aluno. Para a análise, utiliza-se a compreensão de Veiga e Araújo (2007, p. 45), no sentido de que “[...] é no exercício profissional que se manifestam as dimensões moral e ética. Não se trata de encarnar marcos valorativos históricos, mas descobri-los e explicitá-los no próprio exercício profissional”. Com essa leitura, é possível observar que a intencionalidade da escolha profissional dos entrevistados passou primeiramente pela necessidade e, após, agregaram-se valores morais e éticos, os quais foram intensificados com o exercício da prática docente.

Para P3, a motivação para estudar Filosofia surgiu no contato com a disciplina no Ensino Médio, no curso técnico integrado em Administração:

Ao cursar o ensino médio, vivi um dilema, porque pretendia trabalhar com informática, que estava basicamente começando a se propagar no Brasil no começo da década de 1990. Fazia o curso técnico em Administração, mas, no segundo ano, as aulas de Filosofia e os diálogos com o professor, de certa forma, levaram a diferentes conhecimentos; então comecei a comprar livros de Filosofia – a primeira coleção (40 livros) aos 15 anos de idade. Comecei a ter contato também com pessoas que frequentavam o curso de Filosofia. Naquela época, só havia curso de Filosofia no período da manhã em Curitiba e em duas instituições; já Informática havia de manhã e à noite. Minha perspectiva era optar pelo que amava, que era a Filosofia, ou prosseguir no curso que eu já

² Informação fornecida por P1 durante entrevista realizada na cidade de Curitiba, em agosto de 2019.

acreditava que poderia me oferecer uma remuneração financeira. Partindo do pressuposto de que fazer ‘aquilo que eu amava’ primeiro seria a atitude mais produtiva; então, decidi pela Filosofia. Ensinar não parecia uma opção natural, uma vez que, antes de concluir o curso, já havia montado uma empresa; depois, trabalhando com educação e informática, cheguei a experimentar outras áreas no setor privado. Mas educar é sempre a possibilidade de dialogar com os outros, construir junto e, ao mesmo tempo, crescer junto; assim, comecei a trabalhar com educação e já faz 16 anos que atuo como professor. (P3, 2019, Informação verbal)³

Trata-se de compreender a relevância das interações que acontecem no decorrer da escolha profissional. A preferência aconteceu por consequência de escolhas que não objetivavam a opção pelo magistério, porém as interações sociais e a intencionalidade de servir, diante das circunstâncias sociais, trouxeram possibilidades consideradas para o ensino da Filosofia. Notou-se também que os professores entrevistados se engajaram na construção do currículo para atender às demandas do magistério – todos dedicaram tempo para a formação docente e para a construção pessoal e profissional.

2.2 Atuação docente

Para compreender o contexto da atuação docente, bem como algumas lacunas nesta categoria, os professores foram solicitados a discorrer sobre as possíveis diferenças entre a atuação docente em instituições públicas e privadas. Segundo relatos dos professores, existem limitações para pensar os conteúdos que podem, em algumas situações, alinhar-se com o interesse do mercado, ocasionando ao docente uma desconstrução de sua autonomia, sobretudo no ensino de Filosofia. Nesse sentido, destaca-se o pensamento de Corrêa (2017), para quem a educação escolar atualmente vem explicitando uma tensão entre perspectivas centradas apenas no processo de trabalho, nas novas tecnologias e no mundo da produção para definir os elementos dos processos educativos escolares. Os professores, quando questionados sobre a atuação docente nas escolas públicas, relataram encontrar certa liberdade para poder pensar as estruturas ideológicas e institucionais e para trabalhar determinados conteúdos.

³ Informação fornecida por P3 durante entrevista realizada na cidade de Curitiba, em agosto de 2019.

Finalizando a análise da segunda categoria, observou-se o comprometimento docente. Os professores relataram que estabelecem uma forte relação com o conhecimento e com a importância de uma atuação consciente, sobretudo em defesa da escola pública. A esse respeito, constatou-se a relevância da educação pública para os sujeitos investigados, que manifestaram significativa preocupação não apenas com as políticas públicas, mas também com o esvaziamento e a fragmentação do ensino público, sem descuidar da privatização e da descaracterização do ensino com interesses políticos, que objetivam ter o aluno mais cedo no mercado de trabalho, principalmente aquele oriundo da educação pública.

A entrevista de P1 demonstra que sempre teve como princípio a defesa do ensino público e sempre pretendeu trabalhar na instituição pública:

Atuei inicialmente no movimento popular (dois anos), depois na SEED com RH (três anos), em seguida fui professor no setor privado e professor CLT (hoje PSS) no estado (nove anos). Fiz concurso na instituição na qual atuo no momento (20 anos). Embora tenha atuado em instituições privadas por um tempo, sempre defendi, por princípio, a escola pública em todos os níveis. Penso que a educação no setor privado, em geral, está alinhada aos interesses do mercado capitalista, por isso é mais difícil atuar sob uma perspectiva crítica, ética, estética, social, política etc. (P1, 2019, Informação verbal)⁴

Os professores constatarem maior liberdade de trabalho na educação pública, em que se pode contribuir com a emancipação dos sujeitos que nesse meio se relacionam. Em concordância, Gasparin (2012) afirma que é possível transformar conteúdos curriculares em um processo histórico permeado de criticidade, corroborando a intencionalidade da educação, que não deve ser apenas transmitir conteúdo, mas, sim, apresentar o conteúdo de forma crítica para que o sujeito compreenda as complexas relações que subsidiam a cotidianidade social.

Obtém-se uma educação pública de qualidade quando os sujeitos ali inseridos podem avaliar a potencialidade dos problemas existentes na prática social, partindo, portanto, de questões sociais locais para que ocorra a conscientização desse pessoal, a

⁴ Informação fornecida por P1 durante entrevista realizada na cidade de Curitiba, em agosto de 2019.

fim de que reflitam e transformem a realidade em que vivem (deletar desse meio) em meio ao ensino de Filosofia. Freire (2011) ajuda a refletir sobre a questão quando afirma que ninguém educa ninguém, assim como ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo, sendo urgente “consolidar valores, princípios, ética, respeito ao ser humano e ao meio em que vive, autoconhecimento, convivência saudável, e cidadania ativa” (GATTI, 2011, p. 25).

2.3 Desafio de ser professor

A terceira categoria analisada funda-se nos desafios atuais que o exercício da profissão docente impõe, mostrando-se as questões ideológicas como um preocupante dado. Observou-se, na análise dos dados, uma movimentação social que busca a desautorização e a perseguição à autonomia do professor, acabando por trazer consequências desastrosas na relação entre professor e aluno, o que, por vezes, impossibilita a atuação docente.

O entrevistado P2, em relação ao desafio de ser professor, apresentou que de certa forma o que mais o inquieta é a questão de que muitos estudantes têm uma relação utilitária com a educação, querendo cumprir as obrigações para serem aprovados e livrar-se dela:

Um desafio que percebo não é atual; olhando para o passado, existe a ideia por parte de alguns alunos de querer se livrar da educação o quanto antes, como se fosse um processo de tortura, de obrigação; não olham o processo de aprendizagem, processo de ensino, processo de educação como um processo formativo, como um todo, ou seja, é visto como obrigação. Ele vê como algo interessante permanecer na escola, então, por exemplo, se algum professor falta, o aluno não vê com bons olhos outro professor substituir, porque ele acha que tem direito a uma aula vaga; ele não vê como um direito ter aula, ele vê como direito a aula vaga, para ele seria um direito ter cinco aulas vagas. Isso é um desafio que se torna forte na educação básica principalmente; no ensino superior, já não percebo isso. (P2, 2019, Informação verbal)⁵

Ainda nessa categoria, tem-se a subcategoria “questão tecnológica”, ou seja, o uso das tecnologias em sala de aula. Nesse quesito, observou-se uma descontinuidade de

⁵ Informação fornecida por P2 durante entrevista realizada na cidade de Curitiba, em agosto de 2019.

formação dos professores entrevistados, dando ênfase ao papel do docente, informando que não faz uso de tecnologia digital durante suas aulas e que estas não devem ser o centro da relação entre professor e aluno; portanto, esse professor não dispõe de possibilidades positivas em relação ao tema. Já os outros dois professores observam potencialidades com o uso intencional das tecnologias digitais. Eles as utilizam durante o trabalho pedagógico e alegam que tais ferramentas têm contribuído para os processos de ensino e de aprendizagem no conteúdo de Filosofia.

Concomitantemente, tais recursos tecnológicos precisam oportunizar aos professores meios que facilitem o acesso ao conhecimento. Em outras palavras, as tecnologias digitais presentes no cotidiano escolar podem assegurar o acesso à aprendizagem dos alunos e dos professores, tornando-se aliadas nessa dinâmica educacional.

De acordo com Kenski (2015, p. 427), ao discorrer a respeito das informações e das incertezas na formação dos docentes para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, “[...] é preciso criar mecanismos para filtragem, seleção crítica, reflexão coletiva e dialogada sobre os conhecimentos disponíveis, os focos da atenção e da busca da informação”. Observa-se, novamente, uma preocupação que corrobora a descontinuidade aqui relatada: fazer uso das tecnologias digitais de forma coerente para contribuir com o papel social da escola e do professor. Isso não significa defender o uso desses aparatos pelo simples uso comercial de tais ferramentas. Utilizar tecnologias digitais em sala de aula não pode corresponder às competências exigidas pelo mercado; de fato, elas devem ser adotadas pelas possibilidades que ofertam ao docente no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse contexto, Kenski (2015, p. 433) alerta que “[...] o avanço tecnológico, no entanto, não foi articulado com mudanças no processo de ensino, com propostas e com a formação dos professores universitários para a nova realidade educacional”.

Segundo Freire (2011), a aprendizagem deve possibilitar ao discente a transformação social, ao oportunizar a esse indivíduo a capacidade de observar a realidade para poder atuar nela e modificá-la. O conceito de aprendizagem pode ser entendido como o modo indireto de agir sobre os sujeitos da prática (SAVIANI, 1999). Não significa, porém, atuar somente no intelecto desses alunos, mas, sim, possibilitar que

compreendam, de forma teórica e concreta, a realidade. Assim, pode-se entender como processo de aprendizagem quando o discente é capaz de refletir sobre sua prática social (GASPARIN, 2012).

2.4 Formação continuada

A quarta categoria analisada é a formação continuada, tendo-se evidenciado que é condição necessária para exercer o magistério com qualidade e que os professores, independentemente do nível de atuação, precisam estar sempre em processo formativo, aprimorando, assim, a prática docente.

Uma questão interessante obtida nesta categoria é a produção docente como pesquisador e atuante no cotidiano educacional. Constatou-se que a produção docente é consequência do magistério e contribui para o aprimoramento da sociedade. Nos dizeres de P1, a formação continuada “é minha obrigação. Para ser professor é preciso ser também eterno ‘estudante’, pesquisador. Toda a minha formação foi em instituições públicas e continua sendo”. É preciso, assim, estar atento não apenas à visão reducionista dos conhecimentos produzidos pelos professores, mas também à compreensão da função exercida por esses profissionais. É nesse viés que o conceito de *habitus* corrobora a compreensão dessa relação. Segundo Bourdieu (1996, p. 21), “[...] uma das funções do *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes”.

Entende-se por *habitus* os princípios geradores de práticas distintas que estabelecem diferenças, passando o indivíduo a ser mediado por diferentes instâncias que produzem valores culturais e identitários, tendo, como resultado, um condicionamento da subjetividade na existência dos sujeitos. Utiliza-se esse conceito para pensar as formas e as relações sociais que recaem sobre a produção docente. Nesse sentido, Bourdieu (2004) afirma que

[...] um campo especializado e relativamente autônomo é correlativo à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissolavelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo

e aquilo que está em jogo nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento. (BOURDIEU 2004, p. 126-127)

Sobretudo, vê-se a identidade histórica dos professores sendo desconstruída, uma vez que a sociedade tende a solicitar ajustamentos, competências e transformações no *habitus* desses profissionais, exigências que, por sua vez, não consideram as relações sociais nas quais esses sujeitos se inserem. Desse modo, a formação continuada precisa ser repensada à luz de uma prática social pautada pela existência humana. Perceber a formação do professor como algo inacabado é compreender que ele busca definir uma identidade de atuação na prática social; não significa uma mera aquisição de competência, mas um contexto de atuação profissional que deve levar em conta as necessidades educacionais existentes no cotidiano escolar.

Ao destacar a importância da formação continuada, P2 afirmou:

Procuo me atualizar e buscar alguma formação. Ultimamente tenho buscado mais gratuitos; neste momento, está complicado buscar alguma formação complexa de mais longo prazo, mas há um projeto, até porque a instituição em que trabalho está programando alguns cursos de especialização na área de neuro e eu já falei para o professor que está montando que vou ser um dos primeiros, porque é uma área que me interessa investigar, entender como ocorrem no indivíduo os processos de aprendizagem, entender como ocorre isso do ponto de vista neurológico. A gente tem ideias da teoria no campo da educação, mas pouco da área da neurociência, e esse é um campo que está surgindo e tenho pensado em me especializar. Estou fazendo um processo também de formação mais geral, não é específico da educação, mas que estou trazendo para o campo da educação também. (P2, 2019, Informação verbal)⁶

Lopretti (2007) faz apontamentos que materializam essa perspectiva: o professor não é um mero profissional que faz uso de conteúdos prontos e acabados, ele não age de forma passiva no cotidiano de seus afazeres, mas produz conhecimentos que se destacam como novas produções, que os próprios docentes constroem e oferecem, ao sistematizar e orientar suas ações no cotidiano escolar.

⁶ Informação fornecida por P2 durante entrevista realizada na cidade de Curitiba, em agosto de 2019.

Diante dos dados coletados e das leituras realizadas, compreende-se que a formação continuada precisa, sobretudo, proporcionar ao professor ferramentas e orientações acerca das suas necessidades como sujeito no processo educacional. Concomitantemente, impõe-se à formação continuada partir da necessidade dos docentes, possibilitando, assim, uma atuação profissional conscientizada diante das transformações sociais, às quais a instituição escolar não escapa.

Uma vez que existe na sociedade a possibilidade de uso das tecnologias de informação e comunicação, compreende-se que o papel do professor “[...] depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam” (GATTI, 2011, p. 231).

2.5 Concepção de atuação pedagógica no contexto interdisciplinar

Ao tratar da categoria “concepção pedagógica”, os três professores identificaram-se com o materialismo dialético na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Analisou-se também a fundamentação teórica escolhida pelos docentes, que focou a concepção da teoria crítica, tendo como conceito fundamental as contradições histórico-sociais.

O posicionamento dos professores é evidenciado pela fala de P1, que assim se referiu aos fundamentos epistemológicos de sua ação didática: “Os atores da teoria crítica: Marx e os marxistas. Procuo analisar o fenômeno educativo com base nas categorias centrais do materialismo: totalidade, contradição e historicidade”. Por sua vez, o entrevistado P3 detalhou as concepções pedagógicas que norteiam seu agir como professor nos seguintes termos:

Particularmente, tenho me aproximado bastante tanto da perspectiva de Paulo Freire quanto da análise histórico-crítica; dentro da perspectiva da filosofia, a questão da Agnes Heller, até a própria perspectiva de Bourdieu, que é um pouco do que estou trabalhando do Dubet. Esses caracterizam o que penso a respeito da política educacional, de como fazer a seleção do currículo, de como compor o currículo e como incorporar e pensar esse capital cultural que os estudantes estão trazendo. Que capital é esse, como ele tem sido pensado dentro da macropolítica, além da política da gestão da própria escola. Então, esse é

um primeiro elemento para responder à questão colocada. (P3, 2019, Informação verbal)⁷

Os entrevistados caracterizaram o ensino de Filosofia como um projeto de emancipação dos sujeitos no contexto social. Sob essa óptica, destacam-se as contribuições de Saviani (1999), para quem a escola existe para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado, ao conhecimento sistematizado, e não a fragmentação do saber. Assim sendo, a dialética que fomenta a concepção histórico-crítica da Filosofia é observada como possibilidade de transposição do olhar reducionista da instituição escolar, uma vez que essa mesma instituição busca entender quem é o sujeito que ensina e quem é o sujeito que aprende, compreendendo o lugar que eles ocupam no meio social, estimulando a aquisição de um conhecimento originário da prática social e dos processos de transformação da natureza por eles construídos. Portanto, em uma concepção histórico-crítica da Filosofia, que surgiu como uma categoria emergente, entendem os entrevistados que é pensando a respeito da realidade que os homens a modificam, sempre em uma relação dialética.

As práticas educacionais da concepção histórico-crítica de conteúdos, segundo Gasparin (2012, p. 7), devem promover

[...] atitudes e atividades de investigação, reflexão crítica e participação ativa dos educandos na articulação dos conteúdos novos com os que eles já trazem [...] a teorização é um processo fundamental para apropriação crítica da realidade, uma vez que ilumina e supera o conhecimento imediato e conduz à compreensão da totalidade social.

Como última categoria analisada, tem-se a interdisciplinaridade da Filosofia com as demais disciplinas que compõem o currículo. Diante da análise dos dados, observou-se que existem possibilidades na concepção dialógica que permeia a Filosofia e que esse conhecimento pode dialogar com as demais disciplinas.

A interdisciplinaridade permite ao aluno uma leitura do cotidiano, a fim de que entenda os fenômenos científicos e sociais. Para Frigotto (2008), o caráter necessário do

⁷ Informação fornecida por P3 durante entrevista realizada na cidade de Curitiba, em agosto de 2019.

trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento no campo das ciências sociais e no campo educativo que se desenvolve no seu bojo não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata, mas da própria forma de o homem produzir-se como ser social, sujeito e objeto do conhecimento social. A interdisciplinaridade “[...] trata, pois, de compreender a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas [...] bem como com a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes social” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 66).

A integração dos conteúdos atua com a promoção de saberes e práticas, e estes contribuem para a compreensão da totalidade como atuação global e social. Nessa linha de pensamento, os professores entrevistados relataram que conseguem conciliar o conteúdo de Filosofia com as demais disciplinas, uma vez que a Filosofia possibilita ao sujeito a realização dialógica da leitura de mundo. Oportuniza, assim, meios de interpretação da realidade, de modo a fomentar a aquisição dos demais conhecimentos que podem vir a ser interligados com o seu ensino.

Considerações finais

Com a análise dos dados, pôde-se perceber que o ensino de Filosofia, quando praticado sob o referencial teórico do materialismo histórico-dialético, possibilita transformações sociais.

Como objetivo geral deste artigo, propomos evidenciar as continuidades e descontinuidades na formação de professores de filosofia. As entrevistas, seguindo os padrões éticos de pesquisa, semiestruturadas, com três professores licenciados em Filosofia possibilitaram evidenciar que a motivação e a continuidade do querer ser professor de Filosofia tem a ver com a própria dimensão crítica de ser docente dessa disciplina. Os dados empíricos evidenciaram que ninguém é docente de forma isolada e sim de forma colegiada. A Filosofia pode contribuir, e muito, conforme afirmam os entrevistados, para a realização de uma educação crítica que promova a autonomia do pensamento dos alunos, favorecendo a convivência pacífica de pessoas que pensam de forma diferente, a partir de múltiplos olhares, possibilitando assim a existência da sociedade democrática.

Diante das categorias analisadas, evidenciou-se que existe uma relação contínua na formação dos três profissionais participantes, desde a opção pelo magistério até as concepções de atuação docente e, sobretudo, no que diz respeito à leitura de mundo realizada. Destaque-se que o professor formador exerceu forte influência na atuação pedagógica dos outros dois por ele orientados em nível *stricto sensu*. Nesse sentido, explicitaram que perceberam no exercício do magistério possibilidades de dialogar com o outro e, assim, construir uma sociedade justa e solidária.

Na percepção da atuação docente, os entrevistados atuam em uma perspectiva crítica, ética e política, exaltando a intencionalidade sobre a relevância do comprometimento docente, características destacadas como positivas pelos pesquisadores, uma vez que esse modo de atuação fomenta a emancipação social dos envolvidos.

Também, nesse sentido, enfatiza-se o professor formador, que atuou fortemente no que diz respeito à influência exercida sobre os docentes formados, evidenciando-se as continuidades vivenciadas durante a formação, carregadas por eles em seu cotidiano de atuação pedagógica. Essas continuidades, por sua vez, demonstram uma preocupação com o caminho que a sociedade vem delegando à escola. Assim sendo, as continuidades aqui explicitadas contribuem para a compreensão do papel social da educação pública, que, quando realizada com comprometimento e atuação crítica, apresenta condições de transformação social.

Ao refletir a respeito das discontinuidades na análise dos dados, observou-se que elas se apresentam em minoria; diante disso, entende-se que contribuem para pensar sobre as possibilidades de atuação, em específico, no uso das tecnologias digitais da informação e comunicação. Verificou-se, nesse contexto, que os profissionais conseguem utilizar tais ferramentas com visão crítica, sendo a tecnologia vista como um artefato que auxilia na prática pedagógica.

Ainda, a produção docente é imprescindível para a atuação conscienciosa dos professores no ensino de Filosofia. Compreende-se que esses profissionais não consomem conteúdos prontos e acabados, mas produzem conhecimento com os alunos, em uma troca dialógica, que fomenta o materialismo histórico-crítico, sobretudo na aplicação dos conteúdos.

Avaliar quem é o sujeito que está na escola, quais são os seus anseios e receios, é importante, uma vez que permite a esses sujeitos uma leitura da realidade, para que, assim, possam intervir nela e modificá-la. Defender a escola pública de qualidade é uma opção que se apresenta com urgência, a fim de oportunizar que o professor trabalhe os conteúdos de forma crítica. Ainda mais quando pensamos no papel do professor de Filosofia na formação de futuras gerações, entendemos o quanto é importante que esse docente seja um professor-filósofo no sentido de possibilitar o desenvolvimento da criticidade nos seus educandos. É importante destacar, conforme observamos na pesquisa, que as motivações para que o professor de Filosofia continue atuando enquanto docente da referida disciplina está no fato da relevância da sua própria contribuição social na formação de cidadãos críticos, autônomos e que colaborem para a consolidação de uma sociedade democrática.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 24 out. 2018.

ARROYO, Miguel Gozález. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. v. 1. p. 13-42.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes. (org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

GASPARIN, João Luiz. **Um didática histórico-critica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 423-441, maio/ago. 2015.

LOPRETTI, Tamara Abrão Pina. **A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa**. 2007. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente entre a perda de poder e a afirmação da autoridade: o recurso à formação. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes. (org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALLE, Ione. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 87, n. 216, p. 178-187, 2006. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/792/767>. Acesso em: 10 set. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. Ética e profissionalização docente. **Revista de Educação**, Campinas, n. 22, p. 51-55, 2007. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/192/175>. Acesso em: 19 set. 2018.

Recebido em: 03/10/2020

Revisões requeridas em: 22/09/2021

Aprovado em: 25/10/2021

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 23 - Número 51 - Ano 2022

revistalinhas@gmail.com