



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Cornélio Matos, Junot

Formação de professores de filosofia: proposições para o debate
EccoS Revista Científica, núm. 38, septiembre-diciembre, 2015, pp. 31-41
Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71545304003>

- ▶ [Como citar este artigo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Mais artigos](#)
- ▶ [Home da revista no Redalyc](#)



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA: PROPOSIÇÕES PARA O DEBATE

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PHILOSOPHY TEACHERS:
DELIBERATION PROPOSAL

Junot Cornélio Matos

UFPE – Brasil

junotcmatos@gmail.com

RESUMO: O texto tem como propósito formular algumas questões que permitam discutir a formação docente nos cursos de licenciatura em filosofia. Dessa forma, representa um esforço de buscar caminhos para superação da fragmentação na organização de tais cursos, seu descolamento em relação à escola básica e às dicotomias que marcam a própria formatação dos projetos pedagógicos dos cursos. No primeiro momento, coloca-se como premissa básica uma perspectiva antropológica que deve perpassar todo esforço de formação docente para depois refletir sobre a mesma como tal conduzindo o debate para o problema da formação dos professores de filosofia.

PALAVRAS-CHAVE: Formação da pessoa. Formação de professor. Licenciatura em filosofia.

ABSTRACT: The study aims to formulate some issues that allow the deliberation of teacher training in philosophy degree courses. With that, it represents an effort on find ways to overcome fragmentation in the organization of those courses, its detachment from school as well as its dichotomies that mark the very format of the pedagogical projects of these courses. At first, an anthropologic perspective arises as a basic premise, which should pervade all efforts of teachers training so that it could reflect on it as such, leading the deliberation to the problem of training philosophy teachers.

KEY WORDS: People training. Teacher training. Degree in philosophy.

Temos nos envolvidos de forma sistemática, nos últimos anos, com atividades focadas na formação de professores de filosofia. Assim, costumeiramente, estamos refletindo sobre essa *sina* que parece marcar os filósofos da educação no cenário acadêmico. Quando atuamos nas faculdades e cursos de educação, somos os filósofos; quando estamos na filosofia, somos alguém que não faz filosofia ou, ao menos, que não produz “filosofia pura”. Não é uma sentença condenatória, é, antes, um desafio. Estamos, desde alguns anos, militando nessa sequela: trabalhar visando ao estabelecimento do debate entre filosofia e educação pensando a possibilidade de buscarmos a geração de conceitos que foquem o entendimento da educação como fenômeno e problema filosófico. Sim, uma postura de desdém para com o ensino e as questões que dele são demandadas parece ter induzido à equivocada compreensão de ser o ensino de filosofia uma questão exclusivamente pedagógica ou, numa hipótese menos alvissareira, conteudista. Assim, delegamos a outrem a tarefa de ocupar-se com a formação dos profissionais que lidarão com a filosofia enquanto componente pedagógico, as concepções fundantes que tal atividade teórico-prática encerra e os métodos e técnicas que elas ensejam. Não nos debruçamos sobre o fenômeno do ensino como problema filosófico. Não nos apercebemos de que esse mister é também e, provavelmente, antes um problema filosófico. A questão parece muito óbvia para merecer a dedicada atenção daqueles que se entretêm no labor da produção de uma filosofia pura (MATOS, 2013, p. 12).

Por compreendermos o problema da formação de professores como um tema sempre atual, pois militando, assiduamente, desde alguns anos com a questão da formação de professores de filosofia, resolvemos, uma vez mais, discutir a temática trazendo como objeto de reflexão os próprios cursos de filosofia, seus desafios e possibilidades.

1 Uma premissa

Necessário esclarecermos que quando tratamos da formação docente defendemos como convicção fundamental a condição humana e inacabada dos profissionais da educação. 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 mediático do mundo: precisa ouvir o mundo, neste pacto, que é seu próprio movimento de interiorização/exteriorização. Assim, 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. Em outras palavras, reconhecer sua relação com as coisas, a natureza, com os outros homens, com igualdade ontológica: o outro como outro de si; o “Simesmo” como outro do outro. Para nós, não é demais reafirmar, professor e professora são, antes de tudo, gente.

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), perspectivas nas possibilidades de construção do ser humano e na transformação da sociedade (trabalho). Aqui nos referimos a professar, no sentido de anunciar/denunciar, e ao anúncio, como plataforma de intervenção coletiva na realidade.

Não podemos desprezar esta dimensão da formação pessoal e da formação profissional, como um aspecto que se integra a uma dimensão 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.

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, p 76). Dessa forma, parece fundamental

enfatizar que a formação docente poderia considerar, dentre suas tarefas, contribuir com pessoas que desenvolvam

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, 1998, p. 28).

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

2 A formação do professor

Se volvemos 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. Tais cursos, a nosso ver, em coerência com o que prescreve a legislação, deverão colocar, como preocupação inicial, o perfil desse docente a ser formado, focando as questões específicas da identidade docente, sem esquecer, todavia, que o estudante da licenciatura é uma pessoa e como tal deve ser considerado.

Cada pessoa, 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 em cursos de formação de professores de filosofia. Qual a realidade do ensino de filosofia nos cursos de licenciatura? No dizer de Zuben (1992, p. 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.

Pode a 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.

Perguntando-se sobre o que anima o estudante de filosofia, Gianotti (1985, p. 13) formulou a seguinte resposta:

D
o
s
s
i
é
T
E
M
Á
T
I
C
O

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.

Rodrigo (1987, p. 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.

Sendo assim, nosso olhar crítico acerca de uma das possibilidades de se produzir filosofia e formar professores para seu ensino leva-nos a concebê-la como instrumental válido para pensarmos, também, a educação e suas infindas possibilidades de leituras, práticas e teorias. A primeira delas refere-se à própria concepção que fazemos do professor e do trabalho que lhe compete desenvolver.

Cada aluno deve ser convidado a tornar-se 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 o incessante processo de interagir com pessoas em sua concretude e totalidade. Tais docentes poderão atuar, significativamente, com os jovens estudantes, porque não serão, somente, “prenunciadores de aulas”, porém pensadores abertos, sensíveis e comprometidos com sua prática e sua teoria. Entretanto, quando pensamos os cursos de formação de professores na instituição de ensino superior, quer nos parecer que há uma cultura universitária, instalada, caracterizada pela ausência de interação e diálogo entre as pessoas e as diferentes áreas do conhecimento com as quais trabalham. Em alguns momentos, somos levados a pensar que a própria instituição tornou-se o “fim” do seu trabalho, quando essa deveria ser “meio” e servidora da sociedade. Um sintoma desta visão é o descolamento existente entre o ensino superior e a escola básica. A escola pública parece ser considerada um “mal necessário”, um *lócus* com o qual não interessa interagir.

A fragmentação, à qual nos referimos, fazendo menção à própria estrutura organizacional das universidades, e, nestas, aos cursos investigados, revela-se, também, na desarticulação, constatada até no interior destes. Quando pensamos em formação pedagógica dos profissionais da educação temos o sentimento 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 a formação de professores, se para isso existem departamentos e faculdades de educação? Segundo Mac Dowell (2010, p. 10), o cenário acadêmico atual nos apresenta “[...] a atividade filosófica reduzida praticamente à interpretação de textos, à discussão do que disseram ou não disseram diferentes autores”. Os professores de filosofia foram formados em regime disciplinar e estão em sua maioria convencidos que o ensino de filosofia se justifica pela sua própria historicidade. Regozijam-se na pose de um suposto saber absoluto, fechado, em seu absoluto solipsismo¹. Para esse autor,

O professor universitário está continuamente ocupado com mil atividades prescritas: aulas a preparar e ministrar, trabalhos a corrigir, alunos a orientar, formulários a preencher, relatórios a redigir, reuniões a assistir. Mais ainda. Ele precisa fazer conferências, participar de congressos, publicar anualmente pelo menos um artigo significativo, para obter pontos em vista das avaliações da CAPES e de sua própria instituição. Sem produção, não há reconhecimento, nem promoção. (MAC DOWELL, 2010, p. 13-14).

Para concluir que “[...] evidentemente, uma vida filosófica será tanto mais autêntica quanto mais fecunda” (MAC DOWELL, 2010, p. 15). A questão, pois, não reside no afã da produção acadêmica e sua socialização entre pares. O problema central está na efetividade e eficácia de seus produtos e o impacto real que tal esforço provoca em sua atuação docente, notadamente, naquela relativa ao trabalho pedagógico com a formação de professores. Não parece demais repetir que alguns cursos de licenciatura são, na verdade, bacharelados enrustidos.

3 Em conclusão: a licenciatura em filosofia

Nosso propósito foi o de formular algumas questões que permitam discutir a formação – formatação – nos cursos de licenciatura em filosofia. Gostaríamos de propor um esforço no sentido de superar a fragmentação na organização de tais cursos, o descolamento que se dá em relação à escola básica e às dicotomias que marcam a própria formatação dos projetos pedagógicos dos cursos, particularmente aqueles concernentes à relação entre os conteúdos específicos e os pedagógicos.

A filosofia, como experiência e esforço de pensamento/repensamento do mundo, na contínua dinâmica do estudar/aprender, perguntar/constuir possibilidades de respostas, pode ajudar a repensar o espaço da sala de aula e o espaço da Academia. Estes, 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? Como trabalhar a filosofia num ambiente asséptico?

As políticas públicas que focaram a formação docente têm definido mais tempo de estágio obrigatório, de experiências práticas, de contatos formais com a escola. Entretanto, não é solução para a fragmentação, entre a formação específica e a formação pedagógica, o aumento de carga horária para “Práticas” 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 disciplinas² 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. Trata-se, então, de um efetivo estabelecimento de novas práticas pedagógicas no interior dos cursos. Para tanto, carece investirmos na formação contínua 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.

Os cursos de licenciatura em filosofia poderão ajudar as universidades, juntamente com as faculdades e departamentos de educação, a repen-

sarem sua missão histórica, de formarem professores e professoras para o trabalho com a juventude do povo.

Para nós, o trabalho desenvolvido, visando à formação 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 neotecnicista 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. O ensino de filosofia, certamente, poderia provocar a manifestação do desejo de sabermos sempre mais para mais interagirmos com o tempo que chamamos “hoje”.

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. A esse propósito, Santos e Oliveira (1996, p. 82) dizem:

A pluralidade de ideias 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.

Pensamos em cursos que se orientem, na direção dos grandes desafios das pessoas e sociedades, tentando entendê-las e atendê-las de forma profunda e consistente. Intervindo e produzindo conhecimento na e sobre a ação transformadora. Assim, o estudo de sistemas, escolas de pensamento, bem como o percurso histórico de sua produção 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, 1997, p. 103). Os textos são possibilidades de

respostas em tempos e espaços concretos. Dessa forma, prestam-se como mediadores de conhecimentos, entendimento e atuação.

Sendo correto, não há espaço para a soberba daqueles que, vaidosos, julgam-se donos da verdade em razão dos seus vários títulos, 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 nossos desafios de hoje.

Notas

- 1 A tal respeito cabe a posição de Karl Jaspers que transcrevemos aqui: “O que é filosofar? Para aqueles que acreditam na ciência, um saber possível de se possuir, o pior da filosofia é que ela jamais fornece resultados apodícticos. As ciências conquistaram conhecimentos certos, que se impõe a todos; a filosofia, apesar de seus esforços milenares, jamais obteve um tal sucesso. É incontestável que em Filosofia não há unanimidade, no estabelecimento de um saber definitivo. Sempre que um conhecimento se impõe por razões apodícticas, ele se torna científico e cessa de ser filosófico, passando a pertencer a um domínio particular do conhecível... A palavra grega *philosophos*, filósofo, é formada por oposição a *shophos*, sábio. Ela designa aquele que ama a sabedoria e não aquele que, possuindo a sabedoria, intitula-se sábio. Esse sentido persiste ainda hoje: a essência da filosofia é a busca da verdade, não sua posse, mesmo se ela trai a si mesma, como acontece frequentemente, até degenerar-se em dogmática, em um saber colocado em fórmulas, definitivo, completo, transmissível pelo ensinamento... Fazer filosofia é estar a caminho. Em filosofia, as questões são mais essenciais do que as respostas, e cada resposta torna-se uma nova questão. (JASPERS, 1965, p. 138-147).
- 2 Ao tratarmos do imprescindível papel dos conteúdos específicos na formação docente, assumimos, com Japiassu (1997, p. 77-131), que “[...] claro que precisam adquirir, pelo conhecimento sistemático dos grandes textos, o domínio das argumentações sob todas suas formas. Mas não deverão limitar-se às tradicionais ruminações 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 que “[...] 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.

Referências

- ANFOPE. *Documento Final do IX Encontro Nacional*. Campinas, 1998. Mimeografado.
- FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho D'água, 1995.
- GIANNOTTI, J. Arthur. *Filosofia miúda*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

JAPIASSU, H. *Um desafio à Filosofia: pensar-se nos dias de hoje*. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

JASPERS, Karl. *Introdução ao Pensamento Filosófico*. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1965.

MAC DOWELL, João Augusto A. A Missão da Filosofia hoje. *Sapere Aude*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 10- 29, 1. Sem. 2010.

MATOS, Junot Cornélio. *A Formação pedagógica dos professores de Filosofia. Um debate, muitas vozes*. São Paulo: Loyola, 2013.

RODRIGO, Lidia Maria. Da ausência à presença da Filosofia: o desafio da iniciação à reflexão filosófica. *Educação & Filosofia*, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 91-94, jan./jun. 1987.

SANTOS, M. C. A. dos; OLIVEIRA, M. E. 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 Unesp, 1996. p. 75-84.

ZUBEN, Newton Von A. Filosofia e Educação: atitude filosófica e a questão da apropriação do filosofar. *Pro-posições*, Campinas, v. 3, n. 2(8) , p. 7-27, jul. 1992.

D
O
S
S
I
Ê

T
E
M
Á
T
I
C
O

Recebido em 16 set. 2015 / Aprovado em 9 nov. 2015
Para referenciar este texto

MATOS, J. C. Formação de professores de filosofia: proposições para o debate.
EcoS, São Paulo, n. 38, p. 31-41, set./dez. 2015.