



VIII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil  
"Educação e Contemporaneidade" 18 a 20 de setembro de 2014  
ISSN 1982-3657

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA: REFLETINDO SOBRE A DOCÊNCIA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL<sup>i</sup>**

José Anderson de Oliveira Lima<sup>ii</sup>

**Eixo temático:** "Educação e Ensino de Ciências Humanas e Sociais"

**RESUMO**

O presente artigo faz parte da pesquisa desenvolvida no TCC e tem como objetivo analisar os problemas e os desafios enfrentados na formação inicial dos graduandos dos cursos de licenciatura em filosofia, especificamente na Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Para isso, faremos uma reflexão em torno da formação do professor de filosofia, partindo da própria definição de trabalho docente. Assim, analisaremos as considerações sobre a formação do professor nos documentos oficiais, buscando compreender a formação inicial do professor através das diretrizes nacionais já pensadas para os cursos de licenciatura. Também discutiremos sobre a dicotomia (velada ou explícita) que há nos cursos de filosofia em relação ao bacharelado e a licenciatura, a qual tem sido um desafio na formação da identidade do profissional de filosofia. Através das ideias do Filósofo alemão Hegel, objetivamos discernir sobre a importância do ensino de filosofia, como também o processo do filosofar e a formação do perfil do professor de filosofia, pois, "no que diz respeito à filosofia, parece dominar presentemente o preconceito de que qualquer um saiba imediatamente filosofar e julgar a filosofia" (Hegel, 1996, p. 326). Assim, como referencial teórico, nos baseamos nos seguintes autores: Tardif e Lessard (2007); Freire (2013); Santiago e Batista Neto (2011); Pimenta (1996); Borges, Aquino e Salvieri-Pereira (2011); Rodrigo (2009); Cerlletti (2002); Gallo e Kohan (2000); Benvenho (2012), como também, Lima et al, Melo e Silva (2013) que são professores da Universidade Federal de Alagoas que desenvolvem pesquisas relacionadas à formação docente em filosofia na UFAL e em Alagoas.

- Formação Docente; Ensino de Filosofia; UFAL.

**TEACHER TRAINING PHILOSOPHY: REFLECTING ON TEACHING AND THE CHALLENGES OF INITIAL TRAINING**

**ABSTRACT**

This article is part of the research developed in CBT and aims to analyze the problems and challenges faced in the initial training of graduates of degree courses in philosophy, specifically the Federal University of Alagoas -

UFAL. For this, we will make a reflection on the teacher education philosophy, starting from the very definition of teaching. Thus, we analyze the considerations on the education of teachers in official documents, seeking to understand the initial teacher education across national guidelines already designed for undergraduate courses. We will also discuss the dichotomy (veiled or explicit) that there are courses in philosophy regarding baccalaureate and graduate degree, which has been a challenge in the identity formation of professional philosophy. Through the ideas of the German philosopher Hegel, we aim to discern the importance of teaching philosophy, but also the process of philosophizing and the formation of the philosophy professor profile because, "with regard to philosophy, seems presently to dominate the prejudice that anyone knows immediately and philosophizes philosophy judge" (Hegel, 1996, p. 326). Thus, as a theoretical framework, we rely on the following authors: Tardif and Lessard (2007); Freire (2013); Santiago and Batista Neto (2011); Pepper (1996); Borges, Aquino and Salvieri - Pereira (2011); Rodrigo (2009); Cerlletti (2002); Gallo and Kohan (2000); Benvenho (2012), as well as, Lima et al, Melo and Silva (2013) who are teachers of Federal University of Alagoas developing research related to teacher education in philosophy at UFAL and Alagoas.

KEYWORDS: Teacher Training; Teaching Philosophy; UFAL.

•

Quando um estudante ingressa num curso de licenciatura, seja ele de filosofia ou não, supõe-se que possua consigo a ideia de que seja ser um professor, não através da prática necessariamente, mas através da vida de aluno que teve na educação básica. Essa ideia que ele traz (ou supostamente traz) consigo, certamente, deve conter concepções de bons e maus professores que teve, principalmente em relação com o trabalho desenvolvido com os conteúdos em sala de aula.

Assim, grande parte dos estudantes recém-chegados aos cursos de licenciatura, traz na bagagem, o perfil do futuro docente desejado, mesmo quando este pouco sabe da dura e árdua tarefa que é ensinar. Em outras palavras, esses graduandos trazem consigo diferentes concepções de que seja a atividade docente, em muitos casos, reduzindo-a ao simples ato de que, na sala de aula, o professor é quem fala e o aluno é quem ouve.

Muitos desconhecem que o docente desejado não depende apenas de suas responsabilidades como estudantes de graduação, mas encontra-se projetado na estrutura da formação docente já pensada por documentos nacionais e executada (ou não) pelos cursos de licenciaturas nas universidades.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996, nº 9394, a exigência de nível superior é condição indispensável para o exercício docente na educação básica. Diante disso, o Art. 62 dispõe o seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB, 2010, p. 46).

Deste modo, a LDB que dá as diretrizes gerais para a organização do sistema educacional no país, deixa a cargo das instituições superiores, através dos seus cursos de licenciatura, a responsabilidade da formação docente.

Nessa perspectiva, o Estatuto da Universidade Federal de Alagoas, no Art. 2º, Inciso II, traz de forma clara que a intenção da Universidade é “[...] formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, colaborando na sua formação contínua [...]” (2006, p. 6).

Seguros do dever de formar, as universidades se colocam como local da fermentação dos nossos futuros professores. Assim, pensar as condições de excelência para a atividade docente também é o que se deve fazer continuamente em seu interior.

Entretanto, a formação pedagógica oferecidas na maioria das licenciaturas parece, na atualidade, bastante distante do ideal de formação exposto e proclamado nos documentos oficiais, como nos mostra os trabalhos de Lima *et al* (2013) e Melo (2013), de que “os professores de um curso de licenciatura deveriam se sentir co-responsáveis pela formação do professor da educação básica” (p.04).

os professores do curso poderiam assumir a especificidade do curso, que é de licenciatura, deixando de lado o traço bacharelesco, presente em várias universidades brasileiras, onde docentes que atuam numa licenciatura insistem em um processo de formação voltado para o bacharelado, diminuindo, dessa forma, o caráter de formação docente que norteia, especialmente, uma licenciatura.. (LIMA *et al*; MELO; SILVA, 2013, p.04).

Por essas razões, a questão da formação docente se coloca como questão central, antes de qualquer compreensão específica de docência.

## **FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE**

Pensar a formação docente não é algo novo, mas vem sendo discutido ao longo do tempo. Alguns pensadores da educação se reservaram a desbravar este enigma, porém, é interessante antes de chegarmos a qualquer concepção de formação docente, sabermos o que é próprio do trabalho docente.

Segundo Tardif e Lessard (2007) em seu livro *Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, há uma interação do professor e do aluno que ultrapassa a noção de sujeito e que a própria organização escolar, no qual o trabalho se desenvolve, não deve se configurar como um mundo fechado.

Deste modo, eles classificam o trabalho docente da seguinte maneira:

o trabalho docente não se limita nem as atividades de classe, nem às relações com os alunos, embora essas atividades e relações [...] sejam essenciais no exercício da profissão. [...] um dos maiores traços desse trabalho é a grande diversidade de tarefas a cumprir, bem como seu caráter assaz diferenciado que exige competências profissionais variadas (2007, p. 44).

Neste sentido, o trabalho docente se concretiza na responsabilidade profissional do professor e nas diferentes tarefas que executa dentro de sua especialidade. Como exemplo do trabalho docente, podemos citar: quando utilizado por ele todos os meios disponíveis para se pensar em uma boa aula, observando as próprias exigências que se deve ter em seu ofício.

Entretanto, precisamos compreender a diferença que há entre competências variadas pedagógicas e a precarização do trabalho docente, quando o docente é sujeito a desempenhar tarefas que não estão sobre sua

responsabilidade profissional, ou seja, além de assumir as exigências do ensinar, recai sobre o profissional docente o papel de psicólogo, assistente social e tantas outras tarefas que as escolas, principalmente as públicas, que por incompetência governamental, não dispõe destes profissionais importantes no ambiente escolar.

Freire (2013), no seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, ao conceber inúmeras condições de exigência para se ensinar, ressalta as características que o professor precisa possuir em seu exercício pedagógico-político. Segundo ele, ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes do educando, reflexão crítica sobre a prática, bom-senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; exige também alegria e esperança e tantas outras competências que se podem desenvolver em vista à qualidade do ensino, fortalecendo assim, a formação e a atividade docente sobre uma estrutura que visa à humanização dos indivíduos.

É nesse contexto de desenvolvimento humano que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) se baseiam. Vejamos:

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária (DCN, 2013, p. 16).

Conforme a compreensão que se tem sobre o trabalho docente, a formação dos novos professores pode se tornar o lugar propício para o desenvolvimento pretendido pelas DCN.

A formação docente, neste caso, coloca-se como imprescindível para a consumação dessas exigências em formar o ser humano. Assim, podemos dizer que a graduação é o *lócus* inicial dessa formação docente para ensino.

Santiago e Batista Neto (2011), no artigo *Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos*, defendem uma formação docente enquanto uma atividade extremamente humana, pois ela está "inscrita no campo da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional e uma prática pedagógica" (p. 3).

A necessidade de pensar essa questão, segundo os autores, ganha força quando nos deparamos com o péssimo desempenho visto nos "resultados de avaliação internacional obtido por alunos da educação básica" (SANTIAGO E BATISTA NETO, 2011, p. 4). Nesse sentido, os autores ainda reiteram o seguinte:

A formação de professores é um processo permanente que incorpora as dimensões inicial e continuada. Visto de forma ampla, ultrapassa as ofertas e práticas formais originadas nas políticas públicas e educacionais, inscrevendo-se também no cotidiano do exercício profissional como uma prática pedagógica escolar (SANTIAGO e BATISTA NETO, 2011, p. 8).

Para Pimenta (1996), em seu artigo *Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor*, a atividade docente não é uma atividade burocrática, com o objetivo de apenas adquirir habilidades e conhecimentos técnicos: "A natureza do trabalho docente é ensinar, como contribuição ao processo de humanização dos alunos" (PIMENTA, 1996, p. 75).

Assim sendo, podemos afirmar a importância das licenciaturas enquanto responsáveis pela formação docente, pois elas têm a incumbência de formar professores com as habilidades e capacidades de proporcionar nos educandos o desenvolvimento de atitudes e de valores, através do trabalho com o conhecimento, como

afirma Lorieri (2002).

Portanto, a formação docente é tão importante no processo educacional quanto o próprio trabalho docente já exercido. Ela (a formação inicial) deveria garantir a possibilidade em formar professores para a sala de aula, garantindo-lhes a habilidade de trabalhar e provocar criticamente o conhecimento nos alunos, além do desenvolvimento autônomo do educando, proporcionando o processo de humanização e emancipação do aluno.

Porém, é importante salientarmos que só formar não é importante, mas formar com qualidade, pois há consequência direta entre formação docente e garantia da qualidade do ensino em nossas escolas.

Sendo assim, a formação do professor que temos hoje em dia em nossos cursos de licenciaturas, precisarão repensar seus aspectos em vista do melhor desempenho na tarefa docente frente ao desenvolvimento humanístico e crítico.

Neste caso, segundo Borges, Aquino e Pereira (2011, p. 155) há três dimensões importantes para os cursos de licenciaturas, no qual, precisará se unificar ao longo da formação docente. As três dimensões de formação defendida por eles são:

- A **formação teórica** que abarcará toda a formação específica do curso, incentivando a pesquisa especializada.
- A **formação pedagógica** que agregará conhecimentos diversificados como a história da educação, conhecimento psicológico, contexto histórico – social e também filosófico.
- A **formação prática** que oportunizará o desenvolvimento das competências específica da docência pela práxis (p. 155).

Articular a formação docente dentro do contexto acadêmico através das dimensões que se interligam (teoria-pedagogia-prática) é o passo sugestivo para o enfrentamento dos desafios e problemas frequentes no contexto prático da sala de aula.

Mas, quando aproximamos essa teoria com as condições práticas atuais de nossas universidades, percebemos o distanciamento delas no que condiz a formação docente, pois, na maioria das vezes, os cursos de licenciaturas tratam a formação de professores numa perspectiva secundária no seu interior.

## **A FORMAÇÃO DO DOCENTE EM FILOSOFIA**

É pelos desafios e problemas educacionais que vemos a necessidade de se pensar a formação docente espalhada nos diversificados campos de conhecimento e, em nosso caso, a especificidade leva-nos a refletir a formação dos professores de filosofia.

É indiscutível a responsabilidade que o ensino de filosofia assumiu no contexto escolar através da aprovação da Lei Nº 11.684 de 2008, a qual incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio brasileiro. Desde então, as instituições educacionais superiores estão com a responsabilidade de formar e colocar a disposição da sociedade, profissionais responsáveis por este ensino. Sabendo-se que, a finalidade da universidade é (ou deveria ser) oportunizar o aperfeiçoamento crítico que se efetiva pela pesquisa, ensino e extensão.

Segundo Lima (2010, p. 66), em seu artigo *O ensino de filosofia no ensino médio: problematizando a cidadania e a formação docente*, "o trabalho da filosofia não consiste em trazer, necessariamente, soluções e respostas, mas em pensar o existente, a experiência individual e coletiva, a prática".

Neste sentido, ciente do trabalho da filosofia nessa experiência da prática do pensar com os educandos, compreender a formação dos profissionais de filosofia é tarefa imprescindível, principalmente quando existe

uma dicotomia nos cursos de filosofia no que se refere entre formar o filósofo (bacharel) ou o professor de filosofia (licenciado).

Essa problemática “tem sido objeto de um debate mais difícil, mais complexo e, contudo, importante, porque dele depende a determinação da identidade do professor de filosofia do nível médio” (RODRIGO, 2009, p. 81).

Segundo o filósofo alemão Hegel (1812), em seu discurso *Sobre o ensino de filosofia*, a modernidade conheceu uma filosofia que desprezou e despreza a necessidade de conteúdo filosófico, se concentrando apenas na importância do filosofar. A estes, Hegel se refere como aquele que “é preciso viajar e viajar sempre, sem chegar a conhecer as cidades, os rios, os países, os homens, etc” (1812, p. 10).

Percebe-se que o processo do filosofar é tomado numa postura de um desbravador, aquele que apenas explora, descobre, sem a intenção de fixar suas bases no local.

É por isso que Hegel demonstra que “quando se conhece uma cidade e, em seguida, se chega a um rio, a outra cidade, etc., aprende-se, sem mais, deste modo a viajar, e não só se aprende, mas efetivamente já se viaja” (1812, p. 10), ou seja, para ele, chegar ao conhecimento do conteúdo filosófico possibilita o filosofar, sabendo-se que nesse próprio conhecimento filosófico se efetiva o filosofar. Por isso que para ele, “também o fim do próprio aprender a viajar seria apenas chegar a conhecer cidades, etc., o conteúdo” (1812, p. 10).

Assim, para o filósofo alemão, filosofar é apropriar-se do conteúdo filosófico, permitindo condições reflexivas e crítica ao desenvolvimento da filosofia. Esse desenvolver acontece na própria mediação do saber.

Deste modo, ele reitera o seguinte:

o procedimento no conhecimento de uma filosofia rica de conteúdo não é nenhum outro a não ser a aprendizagem. A filosofia deve ensinar-se e aprender-se, como qualquer outra ciência. O prurido infeliz de educar a pensar por si e para a produção autônoma pôs esta verdade na sombra – como se, ao aprender o que é substância, causa, ou seja o que for, eu não pensasse por mim mesmo, como se eu não produzisse por mim mesmo estas determinações no meu pensar, mas as mesmas lhe fossem arrojadas como pedras – como se, além disso, quando examino a sua verdade, as provas das suas relações sintéticas, ou a sua transição dialética, eu mesmo não fizesse tal exame, não me convencesse a mim mesmo de tais verdades – como se, ao familiarizar-me com o teorema de Pitágoras e a sua demonstração, eu mesmo não conhecesse este teorema e não demonstrasse a sua verdade (Hegel, 1812, p. 11).

Portanto, neste contexto de formação do licenciado em filosofia, ensinar é se interligar com o filosofar. É ter a compreensão de conteúdos, de metodologias e de técnicas que sejam filosóficas. É possuir uma base de formação acadêmica filosófica e pedagógica, que torne o professor apto a lidar com situações e problemas que pertencem ao mundo da filosofia. É essa especificidade que faz da filosofia ser uma disciplina obrigatória e autônoma, que só deveria ser atribuído aos professores formado em filosofia.

Alejandro Cerletti (2002), professor e pesquisador argentino, em seu livro *Ensino de filosofia como problema filosófico*, esclarece-nos que “um professor de filosofia não se “forma” tão somente ao adquirir alguns conteúdos filosóficos e outros pedagógicos, para então, em seguida, justapô-los. Em realidade, vai-se aprendendo a ser professor desde o momento em que se começa a ser aluno” (CERLETTI, 2002. p. 55).

Assim, é indispensável que os docentes da academia, neste processo de formação de novos professores, não separem “[..] o professor do filósofo” (OBBIOLS, 2002, p. 117).

Falar na formação docente é referir-se ao ato ou resultado de forma-se em determinado conhecimento,

assumindo comprometimento e qualidade na transferência do saber dominado. Assim, com relação ao ensino de filosofia, a formação docente em filosofia é condição indispensável para a efetivação e socialização desta disciplina em sala de aula. "Não basta então o talento do professor se não houver igualmente uma formação filosófica adequada e, de preferência, contínua" (OCN, 2006, p. 17).

Segundo Rodrigo (2009), em seu livro "*Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*", a fórmula dos cursos seguiam um padrão de 3+1, no qual, três anos ficariam na responsabilidade de estudar disciplinas específicas, voltadas para a história da filosofia e suas questões filosóficas; e um ano era reservado a questões de cunho pedagógico. "Em algumas universidades, a parte pedagógica concentra-se no final do curso, em outras se encontra distribuída ao longo da grade" (RODRIGO, 2009, p. 67).

Segundo as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Filosofia (2001), documento que possui parâmetros para os cursos de bacharelado e licenciatura, afirma-se que a formação dos professores deve estar centrada na busca da habilitação para o enfrentamento dos desafios e dificuldades da atividade docente ao despertar os alunos para a reflexão filosófica, "bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente" (2001, p. 03).

Portanto, "a licenciatura, a ser orientada também pelas Diretrizes para formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, volta-se, sobretudo para o ensino de Filosofia no nível médio" (DCN, 2001, p. 4).

Neste sentido, seguindo as diretrizes, o curso deve realizar-se sobre cinco áreas que formam a base tradicional filosófica, neste caso: *História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos*.

Além dessas áreas, há uma atenção com algumas questões de problematização que merecem ser consideradas, são elas: *Filosofia Política, Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente*.

Porém, além dessas disciplinas de caráter específico da filosofia, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Filosofia incluem os "conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam" (DCN, 2001, p. 04).

Com relação às competências e habilidades, é dado pela Diretriz Curricular do Curso de Filosofia que o graduando ao se formar professor no curso de filosofia terá de dispor das certas capacidades:

- Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a 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 com 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.
- Capacidade de leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira.
- Competência na utilização da informática. (DCN, 2001, p. 3).

O que intriga é que se analisarmos as competências e habilidades proposta pelas diretrizes, veremos que as competências requeridas são apenas de um grande pesquisador filosófico. Em nenhum momento requer

pessoas capacitadas na transmissão do conhecimento filosófico, na compreensão de metodologias e didáticas específicas da filosofia e, entre outras características, de um professor voltadas para o ensino-aprendizagem. Aqui fica demonstrado que a docência encontra-se muito distante dos conhecimentos específicos. Encontra-se apenas entre quatro paredes dos chamados centros de educação.

Neste sentido, o que temos visto são cursos de licenciatura em filosofia com uma suposta “divisão de tarefas”, no qual, observamos de um lado professores de disciplinas específicas e suas preocupações com o desenvolvimento de competências e habilidades de aptidão filosófica dos estudantes de graduação, o conhecer (não é nem o que ensinar). Enquanto do outro lado, professores das áreas pedagógicas, que tentam com sacrifício driblar os problemas, muitas vezes, do não conhecimento específico de seus estudantes de graduação e trabalhar as condições relevantes para a docência - o como ensinar.

No entanto, o que se percebe é a falta da junção dessas duas áreas, com tipos de saberes diferentes, no processo de formação do licenciado em filosofia. É sabido que, “aqueles que menosprezam a figura do professor em relação à do pesquisador certamente ignoram o caráter complexo do trabalho docente, particularmente no nível médio” (RODRIGO, 2009, p. 70).

Vejamos o que dizem os professores Silvio Gallo e Walter Koran em seu livro *Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio*:

Nossos cursos superiores de Filosofia, com honrosas exceções, não cultivam os espíritos com vocação de educador e desestimulam a dimensão educacional da Filosofia. Ao mesmo tempo, promovem uma divisão do trabalho, altamente prejudicial para a própria Filosofia: uma seria a natureza lógica da produção do saber filosófico, e outra seria a lógica da circulação do saber filosófico. Tal distinção impede a compreensão da lógica intrinsecamente educativa da Filosofia, que faz parte dela mesma, através de toda sua história, nos seus textos, na sua prática (GALLO; KOHAN, 2000, p. 181).

No meio desse burocrático contexto de formação, estar o licenciando em filosofia que também, talvez sem intenção, reproduzirá essa “divisão de tarefa” em sua formação profissional ao sair da academia. Em outras palavras, aqueles graduados que mesmo saindo de um curso de licenciatura, se identificam somente com a pesquisa teórica em filosofia e desprezam os conhecimentos pedagógicos.

A proposta das Orientações Curriculares Nacionais é que “o licenciado deverá estar habilitado para enfrentar [...] as dificuldades inerentes à tarefa de *despertar* os jovens para a *reflexão filosófica*, bem como *transmitir* aos alunos do ensino médio” (OCN, 2006, p. 39).

Portanto, todo Curso de Licenciatura em Filosofia deveria colocar em prática as duas tarefas imprescindíveis na formação de novos professores: a primeira que é fazer com que o aluno do curso de filosofia tenha consigo o objetivo de propor o *despertar* filosófico nos jovens; e a segunda e pedagógica tarefa, é *transmitir* o conhecimento filosófico.

Sem esse projeto para a licenciatura em Filosofia, jamais chegaremos a uma identidade de professores sem dicotomia, enquanto os departamentos responsáveis pela formação dos novos professores insistem em pensar a formação como “divisão de tarefas”. Em outras palavras, enquanto os professores da academia, que mesmo pertencendo a um curso de licenciatura, desconhecem ou não valorizam a importância pedagógica no seu ensino e insistem somente em manter apenas a pesquisa em suas disciplinas, esquecendo-se da sua responsabilidade enquanto professor-formador, ou seja, o professor que forma outro professor.

Em seu artigo, Lima (2010) cita uma simples, mas forte causa dessa dicotomia, que é a falta de inter-relação entre os Departamentos de Filosofia e o Centro de Educação. Esse distanciamento é nítido diante da divisão de responsabilidades, ou seja, quando somente o Centro de Educação é responsável por pensar o ensino de

filosofia.

Não se pode esquecer que há uma necessidade de pensar o próprio ensino de filosofia como problema filosófico, pois se os professores e alunos do curso de filosofia não se preocuparem em pensar seu próprio ensino, quem teria essa capacidade filosófica para refletir sobre tais problemas e desafios?

Diante dessa reflexão, Lima (2010) chama atenção para uma necessidade reflexiva, pois segundo ele "precisamos avançar para sair de um discurso sobre a filosofia [...] para um discurso da prática de ensino de filosofia. Precisamos ouvir a voz daqueles que têm a filosofia como experiência, isto é, professores e estudantes" (LIMA, 2010, p. 74).

Não há dúvida que neste contexto de formação, "a prática de ensino deve ser o elemento articulador entre a formação teórica e a prática pedagógica" (BENVENHO, 2012, p. 36), por isso, é preciso buscar estratégias que dê ao licenciado do curso possibilidade de construção de um perfil filo-pedagógico ao longo da graduação, refletindo sobre a proposta prática do ensino de filosofia no ensino médio, como também sobre a estrutura e funcionamento dos estágios supervisionados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Certamente, o Curso de licenciatura em Filosofia é responsável pelo que acontece com o ensino de filosofia aos redores de seus muros e a não compreensão dessa responsabilidade pode afetar o próprio desenvolvimento do ensino no país, de uma forma geral, e no Estado de Alagoas, em particular.

Assim, pensar a estruturação do ensino de filosofia pela raiz, que é a formação docente, é conceber um domínio específico de conteúdos, métodos e metodologias em nossos espaços escolares, acabando com a vulgarização e suposição do que seja filosofia. Já não pensaremos somente a filosofia no ensino médio, mas também, a formação docente em filosofia seguindo uma prática.

## **REFERÊNCIAS**

BENVENHO, Célia Machado. A construção de prática pedagógica do filósofo educador: reflexões acerca da atividade prática como componente curricular. *In*: PORTELA, Luís Cesar Yanzer (Org.) **A Filosofia em curso**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 19-40.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando F.; SIVIERI-PEREIRA, Helena de O. **Gestão da classe: formação docente, autoridade e contexto escolar**. Publicação científica da área de educação. N. 13. *In*: **Revista Dialogia**. São Paulo: Universidade Nove de Julho (Uninove), 2011. p. 149-160.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para os Cursos de Filosofia – Parecer CNE/CES 492/2001**.

Disponível em:

<<<http://>

[portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)

/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf

>>

Acesso em: 06 de Maio de 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.**

Disponível em:

<<<http://>

[www.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

[planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

[/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

>>.

Acesso em: 06 de Maio de 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação; Secretária de Educação Básica, 2006. Vol. III.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de filosofia como problema filosófico.** Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter. Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. *In:* GALLO, Silvio; KOHAN, Walter O. (Orgs.) **Filosofia no Ensino Médio.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000. Vol. VI. . p. 174-196.

HEGEL, G. W. F. (1807) **Fenomenologia do Espírito.** Trad. Guimarães e Cia. Editores. Lisboa: Ed. Nova cultura, 1996.

HEGEL, G. W. F. (1812) **Sobre o Ensino de Filosofia: O ensino da filosofia nos ginásios.** Trad. Artur Morão.

Disponível em:

<< <http://>

[www.](http://www.lusosofia.net/textos/hegel_sobre_ensino_da_filosofia.pdf)

[lusosofia.net/textos/hegel\\_sobre\\_ensino\\_da\\_filosofia.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/hegel_sobre_ensino_da_filosofia.pdf)

>>

Acesso em: 08 Mai. De 2014.

LIMA, Walter Matias. O Ensino de Filosofia no Ensino Médio: Problematizando a cidadania e a formação docente. *In:* **Revista Debates em Educação.** Vol. 2, nº 4. Maceió, 2010. ISSN 2175-6600.

Disponível em:

<http://>

www.

seer.ufal.br

/index.php

/debateseducacao/article/view/562/295.

LIMA, Walter Matias; MELO, Elizabete Amorim de Almeida; SILVA, Andréa Giordanna Araújo. Formação e Prática Docente: considerações sobre o ensino de filosofia em Alagoas. In: **Anais do VII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" – EDUCON**. São Cristóvão/SE: Universidade Federal de Sergipe, 2013. ISSN: 1982-3657.

Disponível em:

<<<http://>

[educonse.com](http://)

.br

[/viicoloquio/>>](http://).

OBIOLS, Guillermo. **Antecedentes, Práticas e Problemas no Ensino de Filosofia**. Uma introdução ao Ensino da Filosofia. Trad. Silvio Gallo – Ijuí: Ed. Unijui, 2002. p. 27 – 72 . (Coleção filosofia e ensino).

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: saberes da Docência e Identidade do Professor. Faculdade de Educação. São Paulo. 1996.

Disponível em:

<http://>

www.

[revistas.usp.br](http://)

[/rfe/article/download/33579/36317](http://).

Acesso em: 13 de Maio de 2014.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino de filosofia. Campinas/SP: Autores Associados 2009. (Coleção Formação de Professores).

RODRIGO, Lídia Maria. O filósofo e o professor de filosofia: práticas em comparação. In: SILVEIRA, Renê; GOTO, Roberto (Orgs). **A Filosofia e seu ensino**: caminhos e sentidos. São Paulo: Ed. Loyola, 2009. p. 79-93. (Coleção filosofar é preciso)

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de Professores em Paulo Freire: Uma Filosofia como Jeito de Ser - Estar e fazer Pedagógicos. In: **Revista e-curriculum**. São Paulo. V.7 n.3. Dez. 2011.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João batista Kreuch. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALGOAS. **Estatuto e regimento geral da UFAL**. Maceió, AL, 2006.

Disponível em:

<<<http://>

[www.](http://www.)

[ufal.edu.br](http://www.ufal.edu.br)

[/transparencia/institucional/estatuto-e-regimento/Estatuto\\_Regimento\\_Ufal.pdf](http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/estatuto-e-regimento/Estatuto_Regimento_Ufal.pdf)

>>

Acesso em: 06 de Abril de 2014.

---

i Uma primeira versão desse artigo foi apresentado como um capítulo de TCC ao Curso de Licenciatura em Filosofia da UFAL, em Maio de 2014, orientado pela professora Ms. Elizabete Amorim de Almeida/UFAL.

ii Graduado no curso de Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas. Professor de filosofia da rede estadual de ensino – SEED/AL. E-mail: anderson.filosofiaufal@hotmail.com

Recebido em: 26/05/2014

Aprovado em: 26/05/2014

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: