

**POR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
FILOSOFIA: DA DESQUALIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA À FORMAÇÃO  
ALIGEIRADA**

**TOWARD A PHILOSOPHY TEACHER'S TRAINING POLICY: FROM  
TEACHING DISQUALIFICATION TO QUICK FORMATION**

**CARVALHO, Alexandre Filordi de**

Doutor em Educação (UNICAMP) e Filosofia (USP).

Professor de Filosofia da Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal  
de São Paulo

e-mail: filordi.carvalho@unifesp.br

**NOVAES, Luiz Carlos**

Doutor em Educação (PUCSP)

Professor de Políticas Públicas da Educação Brasileira do Departamento de Educação da  
Universidade Federal de São Paulo

e-mail: luiz.novaes@unifesp.br

**OLIVEIRA, Midiã Olinto de**

Licenciada em Pedagogia (USP)

Mestranda no Programa de pós graduação: história, política e sociedade (PUCSP)

e-mail: midia89@yahoo.com.br

## RESUMO

Mesmo antes do retorno da disciplina Filosofia às matrizes curriculares da educação básica, em virtude do Parecer CNE/CEB n. 38/2006 (BRASIL, 2006c), a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) já havia, desde 2002, incluído a disciplina nas matrizes curriculares das escolas estaduais paulistas. Tal inclusão, embora desejável, desconsiderou a inexistência, em quantidade suficiente, de professores habilitados para tal empreitada. Consequentemente, permitiu-se a atribuição de aulas para professores das mais variadas áreas; estimulou-se aos docentes de áreas com poucas aulas disponíveis a procurarem cursos rápidos a fim de obterem a credencial que os permitissem, junto aos licenciados de áreas diversas e bacharéis de diferentes campos, a ministrarem aulas de Filosofia nas escolas. Diante disso, o objetivo deste artigo é o de analisar como se deu este processo de formação aligeirada, o seu impacto no currículo e as demandas de formação continuada que acabou gerando. Para tanto, foram realizadas entrevistas e análise documental que permitissem apreender este movimento, bem como uma discussão teórica acerca do papel da Filosofia no campo da educação. As conclusões preliminares sugerem a necessidade de se pensar, com urgência, a proposição de políticas sérias de formação continuada nesta área e aponta para a necessidade de uma revisão da legislação estadual, que tem permitido e incentivado a busca por formações aligeiradas de professores na área de Filosofia.

**Palavras-chave:** Formação de professores - Ensino de Filosofia - Política Educacional - Currículo escolar.

## ABSTRACT

*Even before the return of the Philosophy discipline into the curriculum of basic education, due to the CNE / CEB n. 38/2006 law (BRAZIL, 2006c), the Secretary of the State of São Paulo have included, since 2002, such discipline in the curriculum in all São Paulo state's schools. By legal action, that inclusion, even though desirable, especially in the secondary education, ignored the gap concerned to the qualification of all teachers for such undertaking. As a consequence, it allowed the attribution of classes to teachers from a variety of fields; it encouraged teachers from different areas with few available classes to look for quick training courses in order to obtain a credential that would allow them to work with Philosophy teaching in the schools. Based on this scenery, the aim of this article is to analyze how this process has been done, its impact on the curriculum, and the demands of continuing education that it has generated. To achieve this goal, interviews and documental analysis were conducted in order to capture this movement, as well as a theoretical discussion about the role of Philosophy in the field of Education. Initial conclusions suggest a need to think in a serious proposition of educational policies to this field, stressing the importance to make a review of the State legislation, which in turn it is responsible for allowing and encouraging the search for quick trainings by the teachers in the Philosophy field.*

**Keywords:** *Teacher formation - Philosophy teaching - Educational policy - School curriculum.*

## 1. INTRODUÇÃO – UM DIAGNÓSTICO PREOCUPANTE

Perante a mobilidade incalculável da sociedade contemporânea, caracterizada pela volatilidade de valores, quebra de paradigmas, viragens das práticas técnico-científicas, hipertextualização das informações, ubiquidade da cultura de consumo (LYOTARD, 1989; LÉVY, 1996; SMART, 1993; FEATHERSTONE, 1995), para nos valer apenas de alguns de seus elementos, uma série de novas competências passa a ser exigida dos sujeitos históricos, tanto individual quanto coletivamente.

Ao encontro deste cenário mutante, foram amplas as iniciativas de reorganização e reestruturação político-pedagógica, ocorridas no Brasil a partir dos anos 90. Relacionadas diretamente com as amplas reformas de Estado e do setor produtivo, vieram à luz a lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio – PCNEM (BRASIL, 1999), as orientações curriculares para o ensino médio - OCEM, (BRASIL, 2006a), bem como as orientações educacionais complementares, denominadas de PCN+ (BRASIL, 2006b), além daquelas editadas pelas secretarias estaduais de educação das diferentes unidades da federação<sup>i</sup>. A partir daquele cenário, descortinou-se um conjunto de novas intenções e ações no campo do currículo, na formação do estudante brasileiro e, também, na formação dos futuros profissionais para a educação básica<sup>ii</sup>.

Ora, a obrigatoriedade do ensino de Filosofia nas escolas de nível médio encontra-se na ambiência deste cenário de alta complexidade. Ao mesmo tempo, interpõe uma fragilidade visível atinente à vaga formação de muitos educadores que, malgrado seus esforços pessoais, quedam-se despreparados na especificidade de um saber concomitantemente amplo e rigoroso, tal como é peculiar à Filosofia. Não é sem razão que a própria LDBEN passou a contemplar na especificidade de alguns artigos, além de um diagnóstico dos impasses contemporâneos da educação, uma frente de atuação que pretende dar condições para se pensar balizas mais precisas, contextuais e urgentes para a agenda educacional brasileira, donde, de modo inequívoco, o papel do ensino da Filosofia se tornou crucial.

- o art 2º prescreve que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para *o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho;

- o art. 27, que trata dos conteúdos curriculares da educação básica, estabelece como diretrizes a difusão de *valores fundamentais* ao interesse social, aos *direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática*;

- o art. 35 estabelece como finalidades do Ensino Médio, além da preparação básica para o trabalho e a *cidadania* do educando, o seu *aprimoramento como pessoa humana*, incluindo a *formação ética* e o desenvolvimento da *autonomia intelectual* e do *pensamento crítico* (inciso III) e a *compreensão* dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (inciso IV);

- o art. 36, sobre o currículo do Ensino Médio, dispõe no inciso IV que serão incluídas a *Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio*, ampliando o que antes a lei denominava, apenas, de domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (Grifos nossos).

Assim, embora desejáveis, tais conhecimentos não tinham lugar no currículo, ficando relegados às parcas iniciativas de secretarias estaduais, como disciplinas da parte diversificada e de caráter não obrigatório, ou, ainda, tratados inadequadamente pela área de História, a critério de alguns estabelecimentos escolares. Com a alteração da legislação, a Filosofia passou a gozar do estatuto de disciplina obrigatória do currículo escolar das escolas de nível médio, o que torna ainda mais urgente pensarmos em iniciativas que busquem a melhorar a qualificação do professor que trabalha com tal componente curricular.

É preciso ter a consciência de que o *gap* a ser superado pela falta de educadores com formação específica em Filosofia demandará a espera de um ciclo de formação dos futuros profissionais que, na melhor das hipóteses, ainda se preparam para atuar na área. Sabemos, também, que o número de egressos formados para resolver o problema causado pela carência dos professores de Filosofia não coincide com a demanda premente, agravada pela existência de poucos cursos superiores dedicados à formação deste profissional<sup>iii</sup>. Para tornar a situação ainda mais dramática temos uma supervalorização da pesquisa em detrimento do ensino na área da Filosofia, tornando a docência a opção menor àqueles que não obtiveram êxito como “pesquisadores”. Segundo Gallo; Kohan (2000),

(...) em nossas universidades, geralmente se estimula a formação do ‘aluno-pesquisador’, considerando-se que as mentes mais lúcidas devem estar a serviço da pesquisa e produção filosóficas. No entanto, aqueles que não mostram na visão dos professores pesquisadores consolidados, qualidades apropriadas para a pesquisa, são aconselhados a dedicar-se ao ensino da

filosofia. Aos que não podem ser ‘pesquisadores filosóficos’ se aconselha que sejam ‘professores de filosofia’. Essa prática, bastante difundida, tem implicações nada convenientes na concepção da prática pedagógica e na própria constituição da subjetividade do professor de filosofia. Por um lado, considera-se que a pesquisa está dissociada do ensino, como se fosse possível ser um bom professor sem pesquisar a própria prática - ou bom pesquisador sem compartilhar a pesquisa com os outros. Por outro lado, o professor acaba sendo alguém que é professor porque não pode ser outra coisa, não porque escolhe sê-lo. Nossos cursos superiores de filosofia, com honrosas exceções, não cultivam os espíritos com vocação de educador e desestimulam a dimensão educacional da filosofia (GALLO; KOHAN, 2000, p.181).

Todo este diagnóstico coloca em evidência a urgência incontornável de afirmações políticas sérias e reais com o intuito de dar consecução efetiva à formação dos professores que devem e deverão atuar com o ensino da Filosofia. Sendo assim, este artigo tem por objetivo analisar como se deu um longo e contínuo processo de formação aligeirada destes docentes, bem como evidenciar o impacto disso sobre o currículo e as demandas de formação continuada que acabou gerando. A partir de uma série de entrevistas e análise documental que permitissem apreender este movimento, daremos destaque às seguintes questões: a) a premência de se pensar políticas de formação continuada que levem em conta uma formação tão singular; b) a necessidade urgente de uma revisão da legislação que ainda permite e incentiva a busca por cursos rápidos; c) o contínuo empenho para a definição de políticas eficientes de fiscalização e controle de cursos de má qualidade responsáveis pela formação de professores.

## **2. OS PROFESSORES DE FILOSOFIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA**

Ainda são poucas as investigações que se ocupam do ensino de Filosofia nas escolas da rede pública e de sua formação docente. Na busca pelos trabalhos desenvolvidos no âmbito dos cursos de pós-graduação, no período de 1987 a 2009, e ao utilizarmos os descritores referentes à formação de professores de Filosofia, foram selecionados dezenove trabalhos<sup>iv</sup>. Dentre os trabalhos selecionados, especialmente um (PAIVA, 2006) investiga como o ensino de Filosofia vem sendo proposto na escola de nível médio, a partir da análise dos documentos oficiais, das diretrizes curriculares editadas nos anos 1990, do debate acadêmico atual e do que argumentam os professores da escola pública do Estado de São Paulo. O esforço de Paiva

(2006) consiste em caracterizar o perfil de formação de tais professores ao identificar e ao descrever as propostas de ensino de Filosofia deles, e propor ainda abordagens pautadas nas ideias de “contra-hegemonia”, a partir do pensamento de Antonio Gramsci e de “professores como intelectuais transformadores”, como defendido por Henry Giroux.

Em outro trabalho (RAMBORGGER, 2003), igualmente relevante para a nossa discussão, o autor faz uma reflexão sobre a formação inicial do professor de Filosofia. A partir dos dados coletados em entrevista com docentes, constata que há pessoas trabalhando na área sem formação específica obtida em curso de Filosofia, favorecendo a compreensão de que qualquer profissional pode exercer a docência nesta área. Por outro lado, muitos docentes afirmam que a formação inicial não prepara para a prática em sala de aula, o que conseguimos também verificar por meio dos questionários enviados às escolas estaduais e pelas entrevistas realizadas com professores da área.

Há ainda outros aspectos que aparecem com regularidade. Em sua maioria, referem-se ao desprestígio dentro dos cursos de formação dos professores de Filosofia pelas questões pedagógicas, ou seja, no processo de formação inicial a atuação deles no ensino médio não é pauta de discussão e também, dentro da escola, a Filosofia não é entendida como um saber necessário. Esta desvalorização da disciplina expressa, assim, uma determinada organização curricular que tende a prestigiar certas áreas e conhecimentos considerados relevantes em detrimento de outros campos do saber, delineando, desta forma, uma concepção de educação e de sujeito que se pretende formar para determinada sociedade.

De maneira geral, os trabalhos acima mencionados abordam, direta ou indiretamente, a formação inicial do professor de Filosofia, apontando que um dos problemas para a atuação docente nesta área se refere ao modelo de formação inicial, voltado muito mais para a pesquisa do que para o ensino, não possibilitando, durante este processo formativo, discussões consistentes sobre uma didática do ensino de Filosofia. Nesse sentido, destacam que a criação de novas propostas para as licenciaturas em Filosofia é uma questão que necessita ser repensada com urgência.

A pesquisa de Carminati (2003) contribui para este debate na medida em que atrela esta questão à formação e à prática pedagógica de professores que lecionam Filosofia, procurando compreender as relações entre os conhecimentos especializados da formação inicial e os saberes da prática. Desse modo, perpassa as relações de sala de aula e busca entender quem são estes professores, quais as suas motivações para a profissão, quais os

objetivos projetados para a disciplina, bem como se há um diálogo e uma interação com os colegas a respeito de suas experiências e práticas de ensino e, em decorrência disto, discute também os desafios atribuídos ao ensino de Filosofia durante a formação inicial e continuada.

Cumprindo ainda ressaltar a existência de uma série de pesquisas (CLAVERIA, 1999; GONTIJO, 2003; MADDALENA, 2001; NASCIMENTO, 2002; PENNA, 2004; SILVEIRA, 2005; VALADÃO, 2001) que, apesar de procurar um confronto com o cotidiano da escola, com a legislação em vigor e com as orientações pedagógicas do MEC, não tratam especificamente da formação desses professores, apenas tangenciando-a do ponto de vista de sublinhar a dificuldade de se formar o filósofo num curso de graduação e a necessidade da formação de um professor crítico, tendo em vista que há um processo de adequação deste profissional às exigências do mercado de trabalho.

Em outro âmbito, ademais, Silva (1998), ao tratar o ensino de Filosofia, discute a maneira como se dá a abordagem do cotidiano na prática pedagógica dos docentes na escola média. Tendo em vista as suas condições de trabalho, bem como as condições adversas de funcionamento de tais escolas, além das questões relacionadas propriamente ao campo do ensino de Filosofia, observa que a urgência de se enfrentar tal desafio tem gerado práticas *espontaneístas* como possíveis saídas para os problemas relativos a Filosofia na sala de aula. Assim, no esforço de possibilitar aos alunos o pensar reflexivo, os professores, por meio de tais discussões sobre o cotidiano, buscam ainda despertar o interesse dos alunos pela Filosofia, embora não consigam, na maioria das vezes, realizar tal intento. A hipótese levantada pelo autor é a de que isso se dá, dentre outros fatores, pelo fato de o professor não se perceber nesse processo como agente mediador entre os âmbitos do cotidiano e do não-cotidiano, reforçando, portanto, um posicionamento imediato e, como tal, não reflexivo acerca do significado filosófico dessas duas esferas da vida humana. A análise desta abordagem espontaneísta do cotidiano no ensino da Filosofia na escola média, pautada numa teoria da vida cotidiana, demonstra a necessidade de uma postura reflexiva, por parte do professor, que questione profundamente os elementos que caracterizam o cotidiano e o não-cotidiano, para que tais debates empreendidos em sala contribuam, de fato, para o desenvolvimento de uma reflexão filosófica nos alunos e que supere o senso comum.

Nesta mesma perspectiva, também podemos perceber, a partir das entrevistas realizadas com os professores que lecionam nas escolas estaduais, que há uma valorização daquilo que denominamos de uma *filosofia do cotidiano*. Partindo do pressuposto de que a

atual proposta curricular para a área estaria distante dos reais interesses dos alunos, bem como de suas capacidades em compreender os conceitos filosóficos, os professores dizem trabalhar com temas relacionados ao cotidiano dos jovens, geralmente temas que estão em voga na mídia, com o objetivo de fazê-los se interessar pela Filosofia. Entretanto, conforme será discutido mais adiante, tais práticas *espontaneístas* contribuem para a construção de um processo de banalização, de esvaziamento dos conceitos filosóficos e da própria área de conhecimento.

Com efeito, tanto dos aspectos espontaneístas quanto da prática daquela *filosofia do cotidiano* emerge um preocupante quadro de esvaziamento epistêmico da Filosofia. Em outros termos, parece-nos que as salutares exigências políticas que tentam deflagrar uma formação mais ampla e contextualizada às demandas contemporâneas acabam por se esvaziarem. Frente a uma frágil atuação no âmbito de ações educacionais destituídas do rigor conceitual, da trajetória da História da Filosofia, das problematizações epistemológicas que tocam temáticas éticas, científicas, sociais e econômicas, o ensino da Filosofia, cujo objetivo precípua deveria ser o de forjar uma densidade maior no âmbito das ações e do pensar dos alunos, naufraga-se por completo. No limite, podemos afirmar que, na maioria das vezes, encontraremos um refinamento do senso comum aplicado a uma série de questões que acabam por vulgarizar o rigor do pensamento, tornando – o que é pior – toda uma série de debates e questões cruciais em temas superficiais e inconsequentes para a constituição de subjetividades dos próprios alunos.

### **3. FILOSOFIA E A FORMAÇÃO INICIAL: O TRABALHO DOCENTE E AS DEMANDAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Investigações preliminares junto a uma diretoria de ensino localizada na região da grande São Paulo indicam que na maioria das escolas a ela jurisdicionada encontramos professores de Filosofia que são licenciados em outras áreas (Psicologia, História, Ciências Sociais, por exemplo), ou que são apenas bacharéis ou alunos ainda matriculados no curso de licenciatura em Filosofia. Portanto, os docentes habilitados especificamente em Filosofia compõem número menor do total de professores em exercício.

Em relação aos professores habilitados, percebemos que tal habilitação, na maioria dos casos, decorria de uma segunda licenciatura, obtida recentemente, o que nos levou a investigar as razões que motivaram tal escolha entre professores já habilitados em áreas

diversas e com considerável tempo de experiência no magistério estadual paulista. Diante disso, selecionamos vinte e seis docentes, licenciados em diferentes áreas, mas com segunda licenciatura em Filosofia, conforme apresentado abaixo:

**Tabela 1-** Dados de Identificação dos professores de Filosofia

Dados de identificação			
Nº	Sexo	Idade	Tempo de magistério (em anos)
1	F	34	14
2	F	40	6
3	M	44	8
4	F	43	10
5	F	41	17
6	F	46	9
7	F	47	7
8	F	27	não informou
9	F	45	20
10	F	41	5
11	F	36	6
12	F	41	9
13	F	55	12
14	F	40	16
15	F	48	5
16	F	42	10
17	F	51	10
18	M	34	5
19	M	47	14
20	F	50	23
21	F	31	9
22	F	57	24
23	F	27	5
24	F	42	24
25	F	42	15
26	F	40	10

Fonte: Dados coletados por Oliveira (2010)

Já a tabela a seguir apresenta as motivações pelas quais a Filosofia se tornou a segunda licenciatura. Segundo os docentes entrevistados:

**Tabela 2-** Razões apresentadas pelos professores de filosofia para a segunda licenciatura

Razões apresentadas	Nº de professores
Gosto pela área	10
Mercado de trabalho	05
Afinidade	03
Outros	03
Interesse pela área	02
Complementar formação	01
Obtenção do diploma	01
Sem resposta	01
<b>Total</b>	<b>26</b>

Fonte: Dados coletados por Oliveira (2010)

Embora o “gosto” pela área seja a resposta mais expressiva, as entrevistas não revelaram a mesma coisa. Ao serem questionados da necessidade da segunda licenciatura, 21 dos 26 entrevistados afirmaram que não conseguiam se manter empregados com o curso que fizeram inicialmente e, dada a escassez de professores de Filosofia, combinado com os pontos já acumulados na rede estadual paulista, conseguidos com os anos de exercício, a licenciatura em Filosofia servia para garantir-lhes o emprego. Tal situação fica ainda mais evidente no relato de uma supervisora de ensino, responsável pelo processo de atribuição das aulas aos professores da rede estadual paulista:

A atribuição de aulas para os OFAs é uma loucura; A gente costuma, na brincadeira, chamar de processo de “atribuição” de aulas, tamanha a pressão e cansaço que todos nós – professores, diretores de escola e supervisores de ensino – sentimos. A gente entende a pressão pela qual estão passando os professores, afinal, trata-se da garantia de emprego, de trabalho para sobreviver e arcar com seus compromissos. Especificamente na área de Filosofia aconteceu algo curioso. Assim que Filosofia passou a constar na matriz curricular da rede estadual de São Paulo, bem antes de a LDB determinar isso, não tínhamos professores habilitados e, por isso, as aulas eram atribuídas aos docentes de outras áreas, desde que tivessem uma carga horária no histórico da graduação de, pelo menos, 160 horas cursada em Filosofia. Ainda assim, atribuíamos aulas a bacharéis de áreas como comunicação social e direito, que tinham essa carga horária. No ano seguinte começamos a ter alunos do curso de Filosofia que, ainda no primeiro ano, já tinham aulas atribuídas, já que a legislação permitia isso. O curioso é que esses mesmos alunos, de primeiro ano, no ano seguinte apareciam com certificados de conclusão. Descobrimos, então, que eram professores da rede, já licenciados, que se formavam nesse espaço de tempo e passavam a concorrer às aulas como professores habilitados. Isso já aconteceu no início de 2000 com a disciplina Artes e já sabemos que anda acontecendo com Química. (M.R.S, supervisora de ensino)

Na rede estadual paulista existem os professores titulares de cargo, admitidos mediante concurso público, e os professores temporários, nominados de OFAs (Ocupantes de Função Atividade) a que se refere a supervisora de ensino<sup>v</sup>. Sem estabilidade no emprego e nas demais garantias trabalhistas, decorrentes de um estatuto de contratação precário, como Novaes (2010) já apontou, os chamados OFAs são submetidos, anualmente, a um processo de atribuição de aulas, mediante classificação prévia que leva em conta o tempo de magistério na rede estadual e sua formação (licenciados, bacharéis, alunos de licenciatura, etc).

O que a supervisora relata nós já havíamos detectado nas entrevistas com os docentes: para não perderem o emprego, buscaram uma segunda licenciatura em uma área com carência de professores, nesse caso, Filosofia. O fato é que esses docentes procuraram essa licenciatura para se manterem no emprego e, por isso, não poderiam perder muito tempo com *isso*, como relatam as professoras abaixo:

Eu ia lá uma vez por mês e não havia atividades *on-line*, só os encontros presenciais mesmo e, nesses dias, ficava o dia inteirinho fazendo atividades. Não vou dizer que é o melhor, não. Para mim, era só o certificado mesmo, entendeu, e você sabe que essas instituições, você pagou e é o que importa, entendeu? Então, eu não posso dizer que tive uma formação...Não me acrescentou mesmo em nada. É muito corrido e eu acho bem complicado, porque eles têm que passar os conteúdos, as atividades, o exercício, explicar e já te avaliar. Imagina, depois de uma semana de trabalho, você ainda vai pra uma aula de sábado, chega já tarde... Foi mais pra pegar o certificado. E o que me acrescentou? Nada, nada, nada mesmo (professora de Filosofia, 57 anos de idade e 24 anos de magistério)

Antes de assumir essas aulas de Filosofia dava aula de Psicologia. Com a saída de Psicologia do currículo e a entrada de Filosofia, percebi que não tinha professor para assumir, de uma hora para outra, tantas aulas. Na primeira atribuição que fui, depois da mudança, as aulas de Filosofia eram atribuídas a quem tinha 160 horas de Filosofia no histórico do curso de licenciatura. Lá mesmo, na diretoria de ensino, tinha umas pessoas divulgando um curso rápido de Filosofia, de menos de um ano, para formados de qualquer área. Mesmo desconfiada, fui ver. O curso era autorizado e muita gente resolveu fazer. Agora eu não sei como está a situação, mas a maioria dos professores que está dando aulas de Filosofia fez o curso lá. Depois que conclui, me inscrevi na atribuição e foi tudo mais fácil, já que os pontos de PEB II contam para qualquer disciplina (professora de Filosofia, 50 anos de idade e 23 anos de magistério)

Os vinte e seis professores entrevistados fizeram o curso a que se referem as professoras acima. Com encontros semanais, aos finais de semana, embora os entrevistados

tenham afirmado que, na maioria das vezes, tais encontros foram quinzenais, os professores obtinham a segunda licenciatura em tempo inferior a um ano, com o artifício de terem aproveitado integralmente a carga horária do curso anterior, seja ele qual fosse. Sem nenhuma fiscalização pelo poder público, instituições com autorização para oferecer cursos a distância<sup>vi</sup> aproveitavam da situação para organizar turmas de professores que, por sua vez, procuravam cursos que prometiam “formação relâmpago”. A demanda criou a oferta. Não tardou para que várias turmas fossem organizadas e, ao final de oito meses, a rede pública já tivesse professores em quantidade suficiente para suas escolas. Situação idêntica pode ser observada pelas diferentes diretorias de ensino do estado de São Paulo.

Nos moldes em que tais cursos são desenvolvidos, de fato, não se constituem relevantes para a formação destes professores. A precariedade de tal formação evidencia-se pelos relatos das professoras e demonstram os desafios postos em relação às condições efetivas de trabalho docente. Esta segunda licenciatura na qual se submetem os professores, impacta consideravelmente nas demandas por formação continuada. Não é à toa que os resultados das avaliações externas e da produção de estatísticas de desempenho escolar, como afirma Carvalho (2001), cada vez mais ganham corpo no sistema escolar e são tomadas como sinônimo de verdade absoluta e incontestável. É possível, então, observar que a preocupação crescente por parte da SEE/SP com a formação continuada de professores tem sido elemento estratégico para tecer a *competência* do professor por meio do argumento de que a principal causa da má qualidade do ensino reside na incompetência dos docentes.

Ao tratar da formação docente oferecida nos cursos de formação para o magistério, Tardif (2000; 2002) aponta que há a predominância de um modelo institucionalizado e aplicacionista do conhecimento, idealizado segundo uma lógica disciplinar que desconsidera o sujeito e a sua bagagem cultural, limitando-se à transmissão de conhecimentos e informações. Por não estimular uma reflexão profunda sobre as representações e as concepções que trazem, quando esta formação termina, os futuros professores constatarem que “esses conhecimentos proposicionais (transmitidos de forma fragmentada e sem relação entre si, por meio das disciplinas) não se aplicam bem na situação cotidiana” (TARDIF, 2000, p. 18). Por conseguinte, orientam-se segundo os conhecimentos prévios anteriores a respeito do ensino, às percepções e às visões referentes à profissão docente e aos modos de atuar como professor, construídas ao longo do tempo e que permanecem intactas,

(...), pois provêm da história de vida dos indivíduos e de sua história escolar. Consequentemente, a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, crêem e sentem os alunos antes de começar. Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes (TARDIF, 2002, p.273)

Nessa perspectiva, e de acordo com os relatos dos sujeitos desta investigação, o processo de formação inicial vivenciado não possibilitou uma reconstrução daquilo que pensavam, das representações que possuíam sobre a docência e de suas crenças trazidas já de uma experiência anterior como estudantes da educação básica, como professores da primeira licenciatura concluída e do exercício da docência em condições adversas, enquanto professores temporários.

Desta forma, mesmo que tais professores afirmem que a formação inicial se constituiu um marco de referência, ela não possibilitou mudanças efetivas na prática pedagógica, já que, frequentemente, defrontam-se com os problemas no âmbito da sala de aula e das relações com os alunos, predominantemente, à luz de modelos de solução de conflitos vivenciados em sua história familiar e escolar.

Olha, eu posso falar pelas duas licenciaturas que tenho que nenhuma, eu acho que nenhuma, preparou adequadamente [para o exercício da profissão]. Eu posso falar que, quando você está na faculdade é uma coisa e quando você sai a realidade é outra coisa, não tem nada a ver...Então não prepara e aí você sai mesmo e depois você vai ter uma luta pela frente (professora de Filosofia, 41 anos de idade e 10 anos de magistério)

Entretanto, apesar de reconhecerem a insuficiência de uma formação aligeirada como essa, verificamos, a partir dos relatos presentes nos questionários e nas entrevistas realizadas, que os docentes não atribuem suas dificuldades no ensino de Filosofia a esse processo de formação. Antes, as dificuldades destacadas referem-se ao aluno, à indisciplina, à falta de participação familiar, à falta de materiais e recursos didáticos, aos espaços inadequados para o desenvolvimento das aulas, às dificuldades de aprendizagem dos alunos, às precárias condições de trabalho, às salas lotadas e ao desprestígio das áreas consideradas. Portanto, em nenhum momento dizem que seus problemas, obstáculos e desafios no ensino estão relacionados à falta de domínio do conhecimento construído nestas áreas, às relações que

conseguem estabelecer em sala com os educandos e com as questões estritamente pedagógicas, prevalecendo a imagem de que a má qualidade da educação pública é sempre decorrente de fatores externos, o que, em suma, não contribui ou aponta para a superação do problema.

A ausência de articulação entre os diferentes saberes docentes, com a centralidade da experiência na prática profissional, destacada em muitas das entrevistas realizadas, bem como nos questionários respondidos, expressa o desafio de se repensar a formação docente. De acordo com Tardif (2000), é necessário que as pesquisas desenvolvidas deixem apenas de mencionar o que os professores deveriam ser, fazer e saber, porém, passem também a se interessarem no que eles são, fazem e sabem. “É preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas” (Ibid, p. 12-13), considerar os elementos constitutivos desses saberes, demonstrar que são “temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (Ibid, p. 18).

Essas mudanças na formação do professor, inicial ou continuada, contribuiriam na articulação dos diversos saberes produzidos e provenientes de diferentes fontes. Atualmente, a fragmentação predominante torna visível que as dificuldades para o exercício do magistério estão, sobretudo, relacionadas aos fatores externos, supostamente independentes do controle do professor. Ao elegerem as questões disciplinares, de comportamento dos estudantes, da falta de participação das famílias no processo educativo, da falta de pré-requisitos nos alunos e de interesse, a heterogeneidade da turma em relação ao nível de conhecimento, ao nível sociocultural, os professores entrevistados desconsideram, conforme afirmam Grigoli; Teixeira; Lima (2003), que, embora tais fatores sejam obstáculos para a construção de práticas educativas significativas para a aprendizagem, em alguns deles a sua atuação é importante. Na condição de educadores, eles estão envolvidos naquelas práticas, “uma vez que são aspectos relacionados com a condução da sala de aula, com o seu método de ensino e com seus atributos pessoais” (Ibid, p. 119). Em suma, não são, portanto, questões externas ao seu fazer pedagógico.

#### 4. FILOSOFIA NÃO É QUALQUER COISA: O CARÁTER REDUTOR DA UTILIZAÇÃO DOS CONCEITOS NO COTIDIANO E NA ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Por conta desta formação aligeirada, os professores apresentam dificuldades relacionadas ao domínio dos saberes específicos do campo da Filosofia. Conseqüentemente, as suas práticas pedagógicas desenvolvidas têm contribuído com a construção de um ensino pautado em ações *espontaneístas* de abordagem do cotidiano como estratégia facilitadora no ensino de Filosofia.

De acordo com Silva (2005), a pouca familiaridade dos estudantes com o exercício do filosofar os limita na formulação de problemas pertinentes, portanto, restringir-se às questões e aos temas por eles mencionados “significará acatar suas manifestações de preocupação como as mais relevantes, sem a garantia de sua elevação ao âmbito do filosofar” (SILVA, 2005, p.1). Desta forma, o autor ressalta que as questões levantadas pelos alunos, se tomadas como ponto de partida, deverão permitir que as questões genuinamente filosóficas possam ser extraídas de tais discussões.

A aproximação entre o cotidiano vivido pelos estudantes e o processo do filosofar apresenta-se para Silva (2005) como um problema filosófico e também pedagógico, na medida em que não se trata simplesmente de organizar o processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos estritamente filosóficos por meio da história da Filosofia ou dos textos clássicos, já que igualmente dificultará a apropriação desses conhecimentos, numa perspectiva de melhor leitura do mundo, por parte dos educandos. Sendo assim, é necessário que o ensino de Filosofia não se caracterize pela “flexibilização dos conteúdos científicos e do processo de avaliação, secundarizando parâmetros de boa qualidade” (SILVA, 2005, p.1), nem se constitua como no ensino superior, antes estabeleça um diálogo entre a esfera do cotidiano e a do não cotidiano. Entretanto, dadas as especificidades do discurso filosófico e o seu distanciamento em relação aos alunos, além das dificuldades referentes à formação inicial aligeirada de determinados professores, esse diálogo entre as esferas do cotidiano e do não cotidiano torna-se difícil de efetivar. Práticas *espontaneístas* acabam emergindo, sintetizadas por Silva (2005) em expressões tais como: “o que vamos discutir hoje?”, “o que vocês querem discutir?”. Outrossim, ao serem questionados sobre os conteúdos e as temáticas trabalhados em sala com os alunos e sobre as dificuldades no ensino da disciplina, os professores apontam para o seguinte:

Eu dou aula de Filosofia e, quando tenho oportunidade, pego também em Letras. Mas eu prefiro Filosofia mesmo, porque Letras é mais complicado, porque a Filosofia tem muito a sua parte, mas você consegue, com um tempo, que o aluno participe, entenda a importância [da disciplina]. Já Português, eu vejo como algo mais fundamental que você se cobra muito; eu ficava desesperada porque eu via o desinteresse dos alunos para uma coisa que é fundamental para a vida inteira. Então é uma responsabilidade muito grande que a gente acaba tendo e sendo muito prejudicado pela falta de interesse do aluno. (professora de Língua Portuguesa e de Filosofia, 41 anos de idade e 10 anos de magistério)

A partir do relato da professora, percebemos a desvalorização da Filosofia em detrimento, por exemplo, da Língua Portuguesa. A exigência de que os alunos dominem o código linguístico e os usos sociais da escrita em diferentes contextos e situações em que a escrita esteja presente, bem como a necessidade de domínio da norma culta, aparece para a professora como “uma coisa que é fundamental para a vida inteira”, uma “responsabilidade muito grande”, diferente da Filosofia que, segundo a professora, pode partir do próprio aluno, de seu cotidiano, mobilizando sua participação.

Ao optar por uma “*Filosofia do Cotidiano*”, verificamos um esvaziamento da própria Filosofia como um campo de saber e, também, como disciplina escolar que integra o currículo da educação básica, pois, se “tudo é Filosofia”, não é necessário nenhum esforço para trabalhar com o *corpus* deste campo do conhecimento, tampouco preparar aulas ou selecionar textos e materiais adequados. A maioria dos professores de Filosofia entrevistados alegou que trabalha somente com fatos de interesse dos alunos, sem ter que ficar recorrendo ao que dizem os filósofos. De acordo com o depoimento de uma professora, é preciso “trabalhar com coisas do dia-a-dia”, com temas de interesse dos alunos e que os “conteúdos da Filosofia, o conhecimento dos filósofos e de suas teorias, da história da Filosofia, não têm importância, pois, o que interessa mesmo são as coisas da vida dos alunos, coisas que eles querem discutir” (professora de filosofia, 50 anos, 20 anos de experiência).

Mas é claro que é válido utilizar o cotidiano como ponto de partida para o aprendizado filosófico, desde que haja reflexão proposta sobre a estrutura do cotidiano, sua lógica e suas limitações, buscando compreendê-lo não só empiricamente, “mas também como ele se reproduz através das múltiplas relações que o constituem e que não são perceptíveis imediatamente” (SILVA, 2005, p. 5). Para tanto, o papel do professor como mediador entre o pensamento cotidiano e o pensamento não cotidiano é imprescindível e se caracteriza, para

este autor, pela relação consciente da docência com o seu objeto de trabalho. Partindo das contribuições de Agnes Heller Silva (2005) destaca que também na docência a relação do trabalhador com o trabalho pode ser consciente ou alienada e que, portanto, não é o tipo de trabalho que caracteriza o nível de consciência do trabalhador, mas sim a relação que ele estabelece com o seu trabalho.

Nesse processo, o pressuposto básico colocado para o trabalho com a Filosofia no ensino médio é a reflexão sobre a concepção de Filosofia e de cotidiano a partir do desenvolvimento de uma prática pedagógica que tenha o docente como mediador e propiciador de uma aprendizagem filosófica que supere as limitações das categorias de pensamento cotidiano. Sendo assim, não temos dúvida que o cotidiano, os interesses dos alunos e as coisas do dia-a-dia são fontes inesgotáveis para a reflexão filosófica, contudo, não se pode ignorar as amplas possibilidades que a Filosofia pode oferecer para essa reflexão, sob risco de se desconsiderar o lugar desta área do conhecimento no currículo escolar.

## **5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: A MODO DE CONCLUSÃO**

As questões até aqui tratadas não deixam dúvidas quanto ao papel de destaque, doravante, do ensino da Filosofia. Uma dimensão problemática, contudo, afeta diretamente a intenção do projeto de lei que, apesar de toda lucidez quanto à ênfase na necessidade de se formar sujeitos autônomos, éticos, com competências analíticas e atitudinais, não recobre a carência de formação específica do docente de Filosofia. Com efeito, a qualidade, tanto da forma quanto do conteúdo, referente ao que o professor deve conhecer e que competências desenvolver por intermédio das aulas de Filosofia no ensino médio, nem sempre é atingida a contento. Assim, a relação acerca do ensino e da aprendizagem da Filosofia, a despeito da obrigatoriedade legal, configura uma tarefa a ser enfrentada de maneira contínua, aprofundada e dialógica com os docentes envolvidos neste empreendimento pedagógico.

Ora, a diversidade e a singularidade das diferentes temáticas envolvidas no ensino de Filosofia não depõem contra o enriquecimento que cada uma delas pode trazer e acrescentar à formação dos alunos. Como é de se esperar de cada área, porém, não convém renegarmos a um plano secundário a seriedade e a especificidade que o caráter do pensamento filosófico exige em sua forma de operar no estatuto do ensino. Se é certo que, segundo Severino (2005), não pode haver educação, verdadeiramente formativa, sem a participação, sem o exercício e o cultivo da filosofia, uma vez que somente o conhecimento técnico-científico não é capaz de

nos conectar com todas as dimensões dos valores da dignidade e subjetividade humanas, também é certo que a Filosofia açambarca o conhecimento, convocando-o à ação do pensamento, ressignificando a experiência humana em certas silagens próprias de seu domínio.

Com efeito, é a partir do conjunto de questões que transitam nesta silagem própria da Filosofia que o seu trabalho pedagógico é convidado a emergir. A formação humana neste viés implica uma série de domínios próprios à História da Filosofia e ao diálogo constante com a transformação das idéias, dos conceitos e das questões implicados nesta ampla e densa transformação. Ao indagar “para onde se dirigirá nosso olhar?” (HEIDEGGER, 2006, p.21), a Filosofia pretende nos mostrar certos caminhos e direções possíveis. Vale lembrar, entretanto, que tais caminhos e direções, no fluxo de certo modo de ver as coisas, o mundo, a realidade, a si mesmo e os outros, suas posições e transformações, implica competência própria à Filosofia. “A filosofia é *epistémē tis*, uma espécie de competência, *theoretiké*, que é capaz de *theorein*, quer dizer, olhar para algo e envolver e fixar com o olhar aquilo que perscruta” (*Idem*, p.24).

Levando isto em consideração, as competências pressupostas nos parâmetros curriculares nacionais para as ciências humanas, a saber, aprender a comunicar e representar, investigar e compreender, saber contextualizar questões social e historicamente, desafiam o ensino da Filosofia na especificidade de suas visadas próprias. O desafio, neste sentido, é construir com os professores de Filosofia o que Deleuze e Guatarri (1997) denominaram de *pedagogia do conceito*, ou seja, buscar o momento de singularização do pensamento para entendermos não apenas como chegamos até *aqui*, porém, o que fazemos de nós mesmos no instante em que passamos a saber como chegamos até *aqui*. Esta perspectiva, *grosso modo*, é o aspecto crítico tão essencial à formação atual do aluno e ao exercício docente.

Mas se a Filosofia pretende se “institucionalizar”, para além destas possibilidades evocadas com um mínimo de seriedade, acabaremos por indagar se o tradicional princípio de que a Filosofia – uma verdadeira paixão filial pela sabedoria – não incorreria em uma inversão, fazendo, assim, do professor filósofo não mais um amigo da sabedoria, mas, neste caso, dela um inimigo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20.12.96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n.248, 23.12.96, p.27.833-27.841.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais (PCN+).** Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2006b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 38/2006, de 7 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Ministério da Educação,** Brasília, DF, 14 ago. 2006c. Disponível em: <[http://www.filoeduc.org/gt/pceb038\\_06.pdf](http://www.filoeduc.org/gt/pceb038_06.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2010.

CARMINATI, C. J. **Formação e docência:** a trajetória de professores de Filosofia no ensino médio. 2003. 136 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

CARVALHO, A.F. **Foucault e a função-educador:** sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana. Unijuí, RS: Editora Unijuí, 2010.

CARVALHO, M. P. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **In: Educação e Sociedade,** Campinas, v. 22, n.77, 231-252p, dez. 2001.

CLAVERIA, A. A. **O professor de filosofia, um explorador reflexivo da educação do terceiro milênio.** 1999. 239 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1997.

FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernidade.** São Paulo: Nobel, 1995.

GALLO, S., KOHAN W. O. **Filosofia no Ensino Médio.** Petrópolis: Vozes, 2000.

GONTIJO, P. E. **Os professores de filosofia e os sentidos de suas práticas docentes no ensino médio regular das escolas públicas do Distrito Federal.** 2003. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

GRIGOLI, J. A. G; TEIXEIRA, L.R.M. e LIMA, C.M. Saberes dos professores e ambigüidades da prática docente na rede pública de Campo Grande, (MS). **In:** 25ª Reunião Anual da ANPEd, 2003, Caxambu (MG). **Anais da 25ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu, 2003.

HEIDEGGER, M. **Que é isto – a filosofia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LEVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LYOTARD, J.F. **A condição pós-moderna.** Lisboa: Gradiva, 1989.

MADDALENA, M. H. P. **Lecionar Filosofia:** uma prática em debate. (Um estudo de caso do ensino de Filosofia nas escolas de ensino médio de Mogi das Cruzes). 2001. 234 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

NASCIMENTO, E.M.M. **O Ensino de Filosofia na educação de nível médio em Teresina (PI):** relação entre formação inicial e prática pedagógica do (a) professor (a) de Filosofia. 2002. 242 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2002

NOVAES, L. C. A formação (des)continuada dos professores temporários, provisoriedade e qualidade de ensino. **In: Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, 247-265p, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, M.O. **A formação aligeirada de professores e a contratação de professores temporários:** o trabalho docente entre as demandas de formação e a empregabilidade na rede estadual paulista. Relatório final de pesquisa. São Paulo: FAPESP, 2010. (*mimeo*).

PAIVA, C. R. **O Ensino de Filosofia no Ensino Médio:** que filosofia? 2006. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PENNA, G. A. **O ensino de filosofia no ensino médio:** do prescrito ao chão da escola. 2004. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2004.

RAMBORGER, R J. **O professor de filosofia no ensino médio:** uma reflexão sobre sua formação inicial. 2003, 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2003.

SERRES, M. **Hominescências:** o começo de uma outra humanidade? Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho D'Água, 2005.

SILVA, V. P. **Cotidiano e filosofia no ensino médio:** mediações. Trabalho produzido para o GT 17: Filosofia da Educação. **In:** 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (MG), de 16 a 19 de outubro de 2005. **Anais da 28ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e**

**Pesquisa em Educação.** Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em 04/10/2010.

\_\_\_\_\_. **O ensino da Filosofia na escola média e a mediação entre o cotidiano e o não-cotidiano.** 1998. 131f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 1998.

SILVEIRA, P. R.T. **Saberes do professor de Filosofia no nível médio.** 2005. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2005.

SMART, B. **A pós-modernidade.** Portugal: Publicações Europa-América, 1993,

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **In: Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, 477-492p, set./dez. 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **In: Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 13, 5-24p, jan.abr./2000.

VALADÃO, E. B. **Filosofia no ensino médio:** sentidos a serem construídos na escola pública do Distrito Federal. 2001. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

---

## NOTAS

<sup>i</sup> - Encontra-se em andamento um levantamento acerca das opções teórico-metodológicas presentes nas propostas curriculares para o ensino de diferentes disciplinas que integram o currículo da educação básica, entre elas Filosofia, editadas pelas secretarias estaduais de educação de diferentes estados da federação, contemplando todas as regiões do país, que será publicado brevemente. Trata-se de uma análise a partir dos dados coletados pela pesquisa *Currículo em Movimento*, financiada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC/SEB).

<sup>ii</sup> - Não ignoramos o amplo debate em torno destes documentos que expressam orientações curriculares e metodológicas para a educação básica. Os PCNs, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, sofreram diversas críticas entre os especialistas da área de currículo, em virtude da forma confusa como foi conduzida sua elaboração, bem como seu alinhamento aos interesses das agências e dos organismos internacionais, principais interlocutores do governo à época em que tais documentos foram produzidos. Questões como *regionalismo* versus *universalismo* ou, ainda, *lógica disciplinar* versus *lógica transdisciplinar* são alguns dos debates em torno das concepções presentes em tais documentos.

<sup>iii</sup> - Temos hoje, no país, segundo dados do Sistema de Regulação do Ensino Superior do Ministério da Educação, 171 instituições que oferecem cursos de Filosofia, dos quais 60 são oferecidos por instituições públicas e, 111, por instituições privadas. Dos 60 cursos mantidos por instituições públicas temos 56 licenciaturas de caráter presencial e 2 oferecidas com tecnologias do ensino a distância (EaD), além dos 37

cursos que oferecem bacharelado. Em relação às instituições privadas, dos 111 cursos existentes, temos 97 licenciaturas de caráter presencial e 9 oferecidas com tecnologias do Ensino a Distância (EaD), além dos 42 cursos que oferecem bacharelado. Dois dados merecem destaque: o primeiro, que um mesmo curso pode oferecer tanto a licenciatura presencial como a distância, além do bacharelado, por isso, o total de cursos informados não é o mesmo quando somamos as modalidades oferecidas; a segunda, que a distribuição dos cursos não é uniforme pelo país, já que a região sudeste, por exemplo, concentra 85 das 171 instituições que oferecem o curso de Filosofia. Para exemplificar, 6 das 60 instituições públicas que oferecem o Curso de Filosofia e, 32 das 111 instituições privadas, estão no estado de São Paulo. Em relação às instituições que oferecem ensino a distância, das 9 instituições autorizadas para esse curso, 6 têm sede no estado de São Paulo.

<sup>iv</sup> - A relação completa de trabalhos selecionados encontra-se disponível no relatório de pesquisa de Oliveira (2010), indicado nas referências deste texto.

<sup>v</sup> - Essa situação sofre modificações substantivas, dada às novas formas de organizar o trabalho docente na rede estadual paulista. Tal dinâmica tem sido objeto de estudos e em breve serão divulgados os resultados preliminares de pesquisa em andamento sobre a temática.

<sup>vi</sup> - Ao assinalarmos, especificamente no contexto deste artigo, para a questão dos cursos a distância não estamos postulando nenhum tipo de juízo quanto a EaD. Apenas destacamos que, no caso da formação de professores de Filosofia, há uma série de questões que transformam o instrumento da educação a distância em uma ferramenta de precarização da formação do docente. Não nos compete neste texto discutir os aspectos construtivos e perniciosos da EaD.

**Submetido: 9.2.2011**

**Aceito: 4.9.2011**