



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS CAMPINA GRANDE  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO / PGFILE**

**JOSÉ FLÁVIO RAMOS DE QUEIROZ**

**A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE FILOSOFIA**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2020**

JOSÉ FLÁVIO RAMOS DE QUEIROZ

**A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE FILOSOFIA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Filosofia da Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Valmir Pereira

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2020**

Q3f Queiroz, José Flávio Ramos de.  
A formação docente e os desafios do professor de filosofia  
[manuscrito] / José Flávio Ramos de Queiroz. - 2020.  
27 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Filosofia da Educação) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-  
Graduação e Pesquisa, 2021.

"Orientação : Prof. Dr. Valmir Pereira, Coordenação do  
Curso de Filosofia - CEDUC."

1. Filosofia. 2. Formação docente. 3. Ensino. I. Título

21. ed. CDD 107

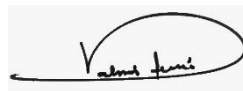
JOSÉ FLÁVIO RAMOS DE QUEIROZ

## A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE FILOSOFIA

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Filosofia da Educação.

Aprovada em: 04/12/2020.

### BANCA EXAMINADORA



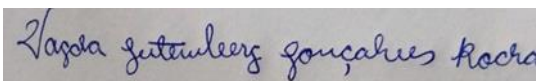
---

Prof. Dr. Valmir Pereira (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Gilmara Coutinho Pereira  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vágda Gutemberg Gonçalves Rocha  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À Deus, a meus filhos, a minha namorada, e ao meu orientador a qual contribuiu muito para esse momento.

DEDICO.

*“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.” (John Dewey)*

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>ENSINO DE FILOSOFIA.....</b>	<b>11</b>
<b>3.1</b>	<b>Metodologia do ensino de Filosofia diante do processo de formação.</b>	<b>13</b>
<b>4</b>	<b>DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM FILOSOFIA.....</b>	<b>16</b>
<b>4.1</b>	<b>A desvalorização da categoria.....</b>	<b>18</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>24</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>24</b>

## A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE FILOSOFIA

José Flávio Ramos de Queiroz<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir acerca da formação docente e os percalços evidenciados na docência de Filosofia. Foi um estudo de cunho bibliográfico, traçado como método a evidenciação e compreensão dos desafios enfrentados pela disciplina de Filosofia, assim como os percalços enfrentados pela categoria docente da área. Sabe-se que a formação do docente é criteriosa em qualquer área, todavia, quando vista do ponto de vista da Filosofia, esses critérios ganham maior representatividade, isto porque os caminhos e os objetivos da Filosofia são diferentes dos que comumente se vê nas demais disciplinas, como o aprendizado de conhecimentos fechados e de forma permanente, trabalhado apenas no percurso da história, sem provocar nenhum estado novo de percepção intelectual. A divisão deste trabalho é baseada na forma como o docente é disposto em processo de formação, como seus conhecimentos são transmitidos, assim como o resultado que se almeja e por fim, uma breve exposição da desvalorização de sua categoria. Deste modo, a relevância da discussão aqui traçada torna-se primordial atualmente, já que o sistema da educação apresenta lacunas em diversos setores de aprendizagem, principalmente na Filosofia como pioneira em apontar o problema e permitir a participação na solução deste.

**Palavras-Chave:** Docente. Ensino. Filosofia. Formação.

### ABSTRACT

This work aims to discuss about teacher education and the obstacles evidenced in the teaching of Philosophy. It was a bibliographic study, designed as a method to show and understand the challenges faced by the Philosophy discipline, as well as the problems faced by the teaching category in the area. It is known that teacher training is judicious in any area, however, when viewed from the point of view of Philosophy, these criteria gain greater representativeness, this is because the paths and objectives of Philosophy are different from what is commonly seen in other disciplines, as the learning of closed and permanent knowledge, worked only in the course of history, without provoking any new state of intellectual perception. The division of this work is based on the way the teacher is disposed in the training process, how his knowledge is transmitted, as well as the result that he wants and finally, a brief exposition of the devaluation of his category. Thus, the relevance of the discussion outlined here becomes paramount today, since the education system has gaps in several learning sectors, mainly in Philosophy as a pioneer in pointing out the problem and allowing participation in its solution.

**Keywords:** Teacher; Teaching; Philosophy; Formation.

---

<sup>1</sup>Aluno do Curso de Pós-graduação em Filosofia da Educação da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I  
E-mail: [jose.flavio2013@hotmail.com](mailto:jose.flavio2013@hotmail.com)



## 1 INTRODUÇÃO

A temática escolhida para este estudo está incluída na área da educação, no que tange a formação do docente de filosofia e os desafios que ele encontra ao longo de sua preparação e atuação no ensino.

Este trabalho tem como principal objetivo discutir acerca da formação docente e os percalços evidenciados na docência de Filosofia.

É comum questionamentos serem levantados acerca se de fato as universidades estão pensando sobre a formação dos futuros profissionais da educação, e que na graduação muitas são as discussões referentes a esta temática.

Percebemos, no entanto, que no decorrer dessa formação, se faz necessário a cada dia procurar crescer em conhecimentos referentes à área e tudo aquilo que a compõe. Com isso, faz necessário perguntarmos como identificar essa fragilização e como chegar ao âmbito escolar influenciando no trabalho do professor.

Pois bem, identificamos que os problemas referentes à fragilização do trabalho no âmbito escolar não são de hoje e seu crescimento acentuou na última década. A falta de prioridade em torno das políticas públicas acentua ainda mais a precarização da categoria docente.

Hoje, é nítido ver professores exercendo as mais variadas funções no espaço escolar para responder as exigências que se encontram além de sua formação. Assim como, muitas vezes, o modo de exercer sua metodologia não é autônomo, professores são condicionados à seguir parâmetros estabelecidos pelo governo, muitas vezes através de políticas públicas educacionais com exigências fechadas ao estado, e não ao conhecimento.

A divisão dessa pesquisa se dá da seguinte maneira: a primeira seção está destinada a abordar as características da formação docente. A segunda trata do Ensino e da Filosofia e por fim, os desafios da docência em Filosofia.

Desse modo, a temática apresentada nesta pesquisa é de suma importância no que corresponde à abordagem do processo de formação do professor de Filosofia e as possíveis consequências perante o sistema educacional. Nesse sentido, ela reflete, sobretudo na questão do processo de desenvolvimento do conhecimento como tarefa da ação do professor, ou seja, do ensino.

Esse é um estudo de cunho bibliográfico, traçado como método a evidenciação e compreensão dos desafios enfrentados pela disciplina de Filosofia, assim como os percalços enfrentados pela categoria docente da área.

Foram utilizadas fontes como livros, revistas eletrônicas, dissertações e artigos científicos, os quais possibilitaram a discussão formalizada em diversos pontos pertinentes ao Ensino de Filosofia e o docente.

A maneira como se deu a construção desse texto, pode-se dizer que ~~foi de forma~~ gradual, ao passo de que as seções foram organizadas do modo que seja compreensível a estrutura do assunto docência em Filosofia, desde as características iniciais da docência, até sua realização.

## 2 CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

No Brasil é bastante discutida a formação do professor, isso porque as críticas em torno da educação básica sempre chegam à deficiência que esta fase carrega. Se pensarmos na categoria docente, numa perspectiva geral, encontramos elementos que dizem que as ciências humanas, a Filosofia como ênfase, estão sempre no topo das que mais sentem o reflexo das problemáticas educacionais e dos obstáculos enfrentados pela classe docente. Assim,

A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. Por isso, a interação docente é considerada mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem (SEVERINO, 2006, p. 621).

O docente exerce um papel de suma importância na formação humana, embora essa afirmação seja cada vez mais distorcida atualmente, pois a sociedade contemporânea apresenta uma característica cada vez mais informal quanto à educação.

A educação, bem como o trabalho docente, também sofreu modificações nesses novos tempos. Inúmeros fatores indicam isso, a exemplo: do uso da tecnologia, que ganhou uma proporção desenfreada, sendo presente na formação do indivíduo, a rapidez como as informações o atinge, transforma-o e o distancia da humanização, prevalecendo a impessoalidade.

Outro fator pertinente é a visão de que o professor é apresentado como “um simples técnico reprodutor de conhecimento e/ou monitor de programas pré-elaborados” (PIMENTA, p.15). Devido a essa visão, o papel do professor deveria estar no patamar de reconhecimento, uma vez que seu trabalho na sociedade é cada vez mais necessário.

Existem algumas etapas exigidas na formação inicial como estudo bibliográfico, produções acadêmicas e estágios supervisionados, mas seriam somente as etapas necessárias para se pontuar como um bom professor? Pimenta (2005, p.17) expõe o projeto que tem desenvolvido em relação à isso:

Nos últimos anos tenho desenvolvido o ensino de didática nos cursos de licenciatura e realizado pesquisas sobre formação inicial e contínua de professores. É a partir dessas experiências que exponho algumas reflexões, com o desafio de colaborar para a formação de professores. Nos cursos de formação inicial, tenho utilizado a produção de pesquisas em didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades como professores. Ao mesmo tempo, problematizando-as diante da realidade do ensino nas escolas, procuro desenvolver nos alunos uma atitude investigativa.

A construção da identidade do professor é crucial e requer um aparato de instrumentos que dizem respeito tanto às instituições que o forma, quanto ao próprio formado. Isso porque a identidade do professor é uma construção e não é imutável, uma vez que o contexto histórico muito tem a influenciar na dinâmica da profissão.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (PIMENTA, 2005, p. 19).

Faz parte dos saberes da docência também a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Quanto à experiência, é bastante comum entre os professores formados, aqueles que desde muito cedo tiveram o interesse pela docência, sendo contadas como importante a experiência que tiveram em seu tempo de escola, o contato e assimilação de conteúdo.

O que se diz ao conhecimento é de um todo mais sistemático, porque conhecimento não é só informação.

O acesso à informação não se dá igualdade a todos os cidadãos. Então é preciso informar e trabalhar as informações, se construir a inteligência. (...) Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção de conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento

para a produção da vida material, social e existencial da humanidade (PIMENTA, 2005, p.22).

Os saberes pedagógicos dizem respeito não apenas ao saber ensinar, mas o quão importante é como os conhecimentos adquiridos são passados de maneira clara e objetiva no processo de ensino e aprendizagem.

No momento da terceira revolução industrial, quando novos desafios estão colocados, à didática contemporânea compete proceder a uma leitura crítica da prática social de ensinar, partindo da realidade existente, realizando um balanço das iniciativas de se fazer frente ao fracasso escolar (PIMENTA, 2005).

Quando entendemos a identidade do profissional como um processo de sua construção acadêmica e social, partimos para um campo de considerável relevância. Os estudantes nas universidades públicas e/ou privadas nem sempre conseguem estar inseridos em grupos de pesquisa, embora não seja necessariamente um parâmetro durante a graduação.

Vale salientar que, a problemática levantada tem vários vieses, pois geralmente professores orientadores esforçam-se para formarem grupos de pesquisa, mas questões internas das instituições, desestímulos dos docentes são alguns pontos desanimador dessa perspectiva.

No entanto, voltemos para as características elementares da pesquisa enquanto processo de formação e posterior a esse. No dizer de Pimenta,

As pesquisas, em sua maioria, apresentam características de um modelo construtivo-colaborativo, o que implica a definição processual dos elementos que compõem a parceria entre universidade e escola campo de pesquisa. Apresentam como características a realização de experiências que resultam em produtos, sendo que tanto os processos empreendidos quanto os produtos alcançados – mesmo que parciais – são dados de pesquisa cujas análises oferecem, constantemente, rumos a serem tomados pela investigação.- Desse modo, as pesquisas em pauta têm, predominantemente, um caráter processual e a análise dos processos constitui produção de conhecimento sobre os problemas investigados, o que aponta para a importância (e a dificuldade) da organização parcial dos dados de pesquisa que possam configurar uma produção de conhecimento mais sistematizada e possível de ser partilhada a partir de diferentes olhares – do conhecimento sobre processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional de professores no local de trabalho (PIMENTA, 2005, p. 14).

Como bem pontua a autora, a pesquisa pode estabelecer uma relação entre universidade e escola como campos de pesquisa, salientando que o trabalho investigativo ganha considerável equilíbrio quando imerso nas sistematizações acadêmicas e nas experiências do campo escolar. Assim,

A pesquisa tida como instrumento de reflexão e crítica apresenta uma estreita relação com a prática pedagógica dos professores, com isso o professor por intermédio da pesquisa consegue ter uma atitude reflexiva e crítica sobre sua própria prática pedagógica. Reflexão esta que ocorre em três momentos distintos, antes, durante e após, mas com um único e exclusivo objetivo, a busca de uma prática pedagógica de qualidade. Assim, pode-se afirmar que a pesquisa é tida como um instrumento fundamental para uma prática reflexiva. Portanto, pode-se afirmar que a pesquisa é importante para a prática pedagógica de qualidade dos professores pelos seguintes motivos: proporciona condições de interferir, modificar e melhorar sua prática pedagógica; possibilita a construção do conhecimento; possibilita refletir sobre os problemas do cotidiano da sala de aula; possibilita interagir com os alunos na busca do aprendizado; possibilita uma verdadeira preocupação com a aprendizagem dos alunos (os estudantes conseguem estar inseridos em grupos de pesquisa SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2009, p. 18).

Os autores, Shigunov Neto e Maciel (2009), embora tenham traçado uma discussão acerca da pesquisa no cenário da educação superior, contribuem diretamente com suas abordagens acerca do caráter circunstancial dos objetivos da pesquisa de modo universal. Uma vez que, como já vimos, a pesquisa das academias, são portas estratégicas para o pesquisador educador do ensino básico. Nesse sentido,

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Em geral, os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, onde já estão estabelecidas as disciplinas em que atuará. Aí recebe ementas prontas, planeja individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente– que deve se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise nem individual nem no curso ou departamento. Não recebe qualquer orientação quanto a processos de planejamento, metodológicos ou avaliativos, não tem que prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa, estes sim, objeto de preocupação e controle institucional (PIMENTA, 2005, p. 16).

A questão levantada por Pimenta, diz respeito à maneira como os professores que ingressam nas universidades não desempenham participação efetiva quanto aos processos de planejamento. É preciso considerar que cada curso tem o seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) contendo a ementa de cada componente curricular, mas o docente deve elaborar o plano de curso e o planejamento de cada aula.

À essa discussão, cabe-nos nos pensar, ainda sob a perspectiva da pesquisa como forma expressiva de valorização do amadurecimento intelectual e conseqüentemente na prática de ensinar que, em todos os âmbitos da educação, essa é de extrema relevância e, portanto, a atenção a ela deveria ser critério em qualquer instituição. A esse respeito, Pimenta enfatiza que

Para explicitar essa tendência de valorização da pesquisa no processo de ensinar, é necessário retomar seus pressupostos no que se refere à concepção de ensino e de professor: o ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação desses sujeitos que por sua vez são modificados nesse processo. A identidade não é um dado imutável e nem externo, mas se dá em processo, na construção do sujeito historicamente contextualizado. A profissão de professor emerge em dado contexto e momento históricos, tomando contornos conforme necessidades postas pela sociedade e se constrói a partir dos significados sociais a ela conferidos (PIMENTA, 2005, p. 18).

Como visto, a pesquisa exerce relevante papel no processo de ensino, uma vez que, das etapas da pesquisa, há delimitações que sugerem melhor desempenho quando colocada em prática: os sujeitos da pesquisa, o tempo, o método usado, os conhecimentos e os resultados pretendidos a alcançar.

Sobre essa constatação, passamos então para a próxima seção que diz respeito ao Ensino de Filosofia, e que em um primeiro momento possamos estabelecer um diálogo com a conceituação de Ensino, suas perspectivas e constatações.

### 3 ENSINO DE FILOSOFIA

Em primeiro lugar, quando falamos em ensino, é necessário pautar que esse não pode ser dissociado de aprendizagem. Logo, a reflexão que nesta primeira parte da seção, é destinada verá os preceitos que norteiam esse que podemos chamar de ensino-aprendizagem.

A esse processo dar-se o nome de ensino-aprendizagem. Segundo os autores Almeida, Arnoni e Oliveira (2007, p. 20) “objeto de análise e reflexão voltado para o ensinar, razão principal do aprender.” De modo que, o processo ensino-aprendizagem tem como primeiro ponto uma ação, essa que parte do professor. Tratamos nessas premissas o objeto de análise o conhecimento, sendo científico ou cotidiano. Ora, neste caso, o trabalho do professor engloba os dois modos.

Tal abordagem se faz necessária pelo professor, no seu trabalho habitual, lida com o conhecimento próprio das ciências de referência – a exemplo de química, física, biologia, matemática, linguística, sociologia etc. –, a partir das quais procura por meio de procedimentos didáticos, apresentá-lo em sala de aula. Tais procedimentos são apoiados em distintos enfoques filosóficos, historicamente transmitidos, e que influenciam nosso trabalho educativo, quer sejamos ou não conscientes disso. (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2007, p. 22).

Do exposto, faremos uma breve menção ao conceito chamado ‘lógica dialética’, que se distingue da lógica formal clássica, neste caso, a primeira destina-se para o ensino. Esta que tem determinações que sugerem formas objetivas e subjetivas.

a lógica dialética necessita ser compreendida em dois sentidos: 1) como sistema de leis da natureza, das relações entre os corpos e os fenômenos, que determinam a expressão da ordem que rege a totalidade dos processos que se travam no mundo; 2) na forma subjetiva, enquanto razão dialética, que nada mais é que a dialética do mundo e da história transformada em sistema subjetivo de racionalidade, no qual o conteúdo são as ideias, as categorias, as regras e os princípios de interpretação que irão compor a estruturada consciência (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2007, p. 45).

Ao vermos por esse ponto de vista, podemos então dizer que amplitude da lógica dialética é pressuposta ao conhecimento, “sob a forma da unidade pensamento e ação” (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2007, p. 45). Deste modo, a maneira como o conhecimento é adquirido e repassado é elementar sob a perspectiva do processo de aprendizagem. Ora, estamos lidando com uma estrutura que diz respeito ao pensar e agir, o que em contrapartida, a lógica formal não ofereceu. Como bem pontuam os autores:

Em oposição ao formalismo metafísico, o modo dialético de pensar abre mão das especulações oriundas desse, ao fundamentar-se no fato de que o homem, enquanto um ser pensante, produtor de significados, é um ser que, ao interagir com a realidade, conhece-a e explica-a, constituindo-se como produtor e, ao mesmo tempo, produto desse mundo, necessitando ser compreendido, em todos os seus aspectos e relações estabelecidas, por meio das mesmas ideias gerais que explicam a realidade na sua totalidade. Portanto, nessa perspectiva, a produção das ideias obedece a um procedimento dialético (ALMEIDA, ARNONI; OLIVEIRA, 2007, p. 47).

Tendo em vista que os argumentos levantados representam inteiramente a maneira como o conhecimento, por meio da lógica dialética, pertence à uma espécie de totalidade da existência. Neste sentido, passamos a abordar o ensino de Filosofia que não se estabelece de forma linear. Inicialmente cabe perguntar se existe uma metodologia para o ensino de Filosofia?

Sabemos que como em outras áreas, a Filosofia tem suas especificidades, ~~mas~~ embora ela abarque variáveis e conceitos, de diferentes seguimentos da humanidade.

Esse é um assunto bastante discutido ao longo dos anos, por diversos autores, como: Jenerton Arlan Schutz e Ivan Luís Schwengber, na conceituada revista eletrônica Sofia (2017), como também na dissertação de mestrado de Eloy Pupin (2006, p. 60) em que diz:

Acompanhando os percursos históricos da disciplina de Filosofia, em outros momentos, apontamos que os conteúdos selecionados para o ensino em salas de aulas estiveram correlacionados com os contextos históricos vivenciados, atendendo a projetos e a propostas que atendiam às expectativas de governantes e de determinadas parcelas da sociedade.

Enquanto que Danelon (2010) enfatiza o enfoque da especificidade da Filosofia na perspectiva de ensino:

Pode constituir-se em objeto de pesquisa tanto para aqueles que trabalham com o saber pedagógico como para aqueles que trabalham com a filosofia ou com a filosofia da educação. Nesse aspecto, acreditamos ser importante pensar o ensino de filosofia desde um olhar da própria filosofia. Em outras palavras, pensar filosoficamente o ensino de filosofia é pensar com a filosofia, com o saber filosófico, o problema de seu ensino. Embora envolva discussões de cunho específico da educação, por exemplo, metodologias para o ensino de filosofia, didática teórica e prática, o ensino requer reflexão sobre esses temas a partir da filosofia e com a filosofia. (DANELON, 2010, p.186).

Isso também se dá pelo fato de que a os conteúdos das disciplinas tenham, sob a ótica escolar, uma considerável oscilação nos currículos, com idas e vindas, saídas e permanências.

Ensinar filosofia é antes de mais nada, ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de filosofia no Ensino Médio tem que ser, a todo momento, conseqüente com esta maneira de orientar o pensamento. No contexto da educação brasileira o compromisso fundamental do conhecimento é com a construção da cidadania, entendida esta como uma forma adequada de existência no âmbito da *polis*, adequada porque realizando uma necessária qualidade de vida, que o próprio conhecimento, ferramenta privilegiada da espécie, lhe permite configurar historicamente (JÚNIOR, 2010, p. 155).

O ensino de Filosofia é em sua forma genuína, uma expressão de cidadania, isto porque o indivíduo, além do processo de formação intelectual que é submetido, passa a ter as possibilidades de transformação de si e da própria sociedade. Dito isso, encontramos cada vez mais formas elementares de compreendermos que o ensino de Filosofia é peça fundamental para a construção do homem, no contexto universal.

Como vimos anteriormente, o processo de mediação é correlato do professor. Sendo assim, ao tratarmos especificamente do ensino de Filosofia vemos que em primeiro lugar, o próprio contato com a filosofia se dá em níveis e esses níveis são pressupostos da mediação.

Nesse sentido, buscamos então a mediação que parte da Filosofia, o auxílio na formação do indivíduo sob a perspectiva resultante da formação docente - o ponto de vista de consciência política e social é, sem dúvidas uma característica marcante do viés filosófico. O ser humano passa a ser preparado para ter discernimentos e desenvolver-se como cidadão, eis que aqui podemos compreender como ser social e efetivo como contribuição do ensino de Filosofia.

Uma cidadania ativa é aquela em que o indivíduo participa de fato da vida política, seja nos níveis mais restritos de sua ação, como as instituições nas quais toma parte por trabalho e lazer, seja nos níveis mais abrangentes da sociedade. Para que essa cidadania seja construída e conquistada coletivamente, o processo educativo é

fundamental. Com a filosofia é possível uma educação para a singularidade, que afirme e produza a liberdade, a criatividade e a solidariedade. Para essa educação de fato a filosofia pode e deve contribuir. Mas uma filosofia da imanência, atenta à vida, às suas particularidades e multiplicidade (SÁ JÚNIOR, 2010, p. 156).

Para entendermos a conceituação de “cidadania ativa”, exposta pelo autor, passamos a atender as categorias que definem a questão da participação do indivíduo, voltado para a vida política. Dessa maneira, para que não se torne restrita, uma cidadania coletiva é necessária, e a educação é peça fundamental para a construção dessa. Logo, o ensino de Filosofia é expressivo por suas abrangentes categorias. Portanto, cabe-nos agora atentar-nos ao seguinte questionamento: existe uma metodologia para ensinar Filosofia? Qual a relevância da formação docente na construção da identidade do professor como pressuposto de auxiliar no movimento necessário de conhecimento do aluno?

### **3.1 Metodologia do ensino de Filosofia diante do processo de formação**

Para esse momento de nosso estudo, discutiremos a questão da metodologia do ensino de Filosofia, quais seriam as características fundamentais para esse e, porventura, quais seriam suas exigências.

Em primeiro lugar, se compararmos a Filosofia a outras áreas, veremos que esta pode ser vista como aquela que basta em si mesma – possui um direcionamento para o questionamento e a reflexão do mundo em que vivemos. Para tanto, essa não seria a única explanação, isto porque é necessário trabalharmos elementos que se voltem para a prática do ensino.

Metodologia está associada ao método se o método é o caminho para chegar a determinado objetivo, a metodologia são os procedimentos e regras utilizados pelo método. Portanto, sabemos de antemão o objetivo central de que a Filosofia se encarrega, citado à cima. Mas, haverá procedimentos e regras para trilhar o caminho do ensino em Filosofia?

É forçoso pensarmos a Filosofia que tem como objetivo provocar o deslocamento do pensamento através de experiência filosófica, o indivíduo possa pensar e ou questionar de maneira mais ampla questões que outrora tivesse certeza.

O pensar filosófico, em sua substantividade, desdobra-se numa dupla dimensão: uma política e uma dimensão pedagógica; ou seja, a busca do sentido não é única e exclusivamente um problema do sujeito individual, não é só epistêmica, é ética. Está sempre ligada à esfera do sujeito coletivo, histórico e social (SÁ JÚNIOR, 2010, p. 157).

Deste modo, a maneira como a Filosofia deve ser passada é de forma eloquente, no sentido não apenas de informar, mas formar, ou seja, a filosofia em seu saber e o filosofar como resultado desse.

Ora, ao professor cabe escolher como transmitir os conhecimentos. Para tanto, Sá Júnior (2010) apresenta propostas como estratégias sequentes para tal transmissão – reconhecimento do papel de professor da disciplina; Planejar contextos, conteúdos e esquemas didáticos; orientar para que os conteúdos sejam devidamente assimilados; ministrar conhecimentos que estejam significativos para os contextos comuns da vida em sociedade.

Para que isso seja possível, é importante o conhecimento dos conceitos filosóficos e a capacidade de usá-los reconstruindo suas relações e aplicando-os na elaboração da argumentação, mesmo em se tratando de problemas da atualidade e da experiência pessoal dos alunos. A filosofia pode fornecer ao estudante as ferramentas para

compreender a unidade do saber nas diferentes épocas históricas, e o terreno sobre o qual se sustentam atualmente (SÁ JÚNIOR, 2010, p. 160).

Não se trata de uma regra, atrelar os conteúdos filosóficos com temas atuais, mas é necessário salientar que a Filosofia detém os instrumentos essenciais para pensar e modificar significativamente a sociedade, uma vez que os fenômenos sociais carregam contextos históricos ambíguos negativa e positivamente.

Compreendendo que para o ensino de Filosofia esteja pautado na especificidade da disciplina, ou seja, a investigação filosófica, Sá Júnior faz a respectiva afirmação acerca de uma metodologia ideal:

Uma boa metodologia para o ensino de Filosofia é a *Heurística*, ou seja, a investigação. Investigar é procurar saber, é buscar respostas, é estar em caminho na direção de um saber que não se sabe ainda, mas que se pretende alcançar. Investigar é pesquisar. Todo professor de filosofia deve desenvolver um método de ensino pautado no —pensar por si próprio, ou seja: o desenvolvimento do pensamento autônomo com as características da reflexividade, da criticidade, da radicalidade, da criatividade à luz da contextualização (SÁ JÚNIOR, 2010, p. 160).

Diante dos pressupostos, é compreensível o porquê, no campo educativo, a Filosofia é sempre alvo de diversos questionamentos acerca de sua utilidade. Trata-se da única disciplina que não somente fornece conhecimento, mas subsídios suficientes para modificações objetivas. Por exemplo, em contraposição a disciplina de História, que fornece saberes dos acontecimentos da humanidade, embora esteja próxima da Filosofia, pode-se certamente se dizer que a devida reflexão acerca desses acontecimentos é proveniente da Filosofia. Portanto, a grande diferenciação desta com as demais disciplinas está no resultado que se chega ao transmiti-la.

Educar para a reflexão e o debate é, portanto, aspirar à construção da sociedade pluralista, baseada na formação da identidade autônoma e crítica. A filosofia, portanto, é uma atitude de busca do saber, do conhecimento. Mas o saber a que a filosofia almeja não é aquele típico do senso comum, baseado na opinião, no ouvir dizer, no —eu acho que...!, adquirindo espontaneamente na convivência entre as pessoas de um mesmo ambiente sociocultural e que os gregos denominaram *doxa*. O saber que a filosofia busca é episteme: um saber bem fundamentado, amparado em argumentações racionais conscientes e que pode ser considerado verdadeiro, independentemente de opiniões particulares (SÁ JÚNIOR, 2010, p. 160).

Neste sentido, Silvio Gallo (2006) levanta uma discussão acerca dos pontos até aqui levantados em *A Filosofia e seu Ensino: Conceito e Transversalidade*. Ele salienta que o ensino quando sistematizado, acaba por “desfilosofizar” a disciplina, já que essa tem uma genuína abertura como princípio.

Ao ensinar filosofia tomando como objetivo central o desenvolvimento de certas competências e habilidades específicas, como de leitura de textos, articulação de saberes e sua contextualização, corremos o risco de “desfilosofizar” (com o perdão do neologismo) a aula de filosofia, pela perda do conteúdo específico. Por outro lado, ao ensinar filosofia tomando como objetivo a transmissão da história da filosofia, corremos o mesmo risco, mas agora por, centrados no conteúdo, perdermos o desenvolvimento da “experiência” filosófica como prática do pensamento (GALLO, 2006, p. 19).



Da especificidade, isto é, o que é somente de caráter da Filosofia ser passado, tem-se algumas características principais: pensar através de conceitos; O diálogo que permite a discussão por vários vieses, sem que o conhecimento se feche em si mesmo; o desenvolvimento de uma postura crítica; a formulação de conceitos.

Da criação de conceitos como um dos trabalhos da Filosofia, não podemos ver, por sua vez, como critério único para sala de aula, se assim o for, os outros pontos levantados perdem o seu sentido, isto porque, a aula, segundo Gallo, (2010, p. 25):

Se tomamos então a filosofia como uma atividade de criação de conceitos, a aula de filosofia escapa a todos esses modelos. Nessa perspectiva, a aula precisa adquirir um caráter prático, investigativo, dinâmico, sem, no entanto, cair no senso comum e no “opinionismo”, sem perder a dimensão estritamente filosófica do conceito.

Deste modo, o autor propõe que, a partir desses pressupostos, a aula seja vista como uma oficina de conceitos, ou seja, torne-se um local em que eles não somente sejam criados, mas explorados, testados. Gallo (2006) ainda pontua as características das etapas da então oficina de conceitos – sensibilização: primeira apreciação do tema, ou seja, o que lhe chamou a atenção; Problematização: estimula-se o sentido crítico, a fim de observar o problema, buscando a solução como objetivo; Investigação: Buscar elementos para a solução das problemáticas; Conceituação: Recriar ou criar novos conceitos que seja solução para a problemática levantada.

Os conceitos são ferramentas, e podem ser armas, dependendo do uso que deles fizermos. E claro que as armas não são boas ou más em si mesmas; os conceitos podem ser armas de transformação ou armas de conservação, dependendo das intenções de quem utiliza. A aula de filosofia como oficina de conceitos está longe, portanto, de ser um empreendimento ingênuo ou alienado. Pode ser arma de luta; o conceito pode ser ferramenta de engajamento (GALLO, 2006, p. 29).

Gallo (2006) apresenta ainda o conceito de transversalidade como uma das quatro características da Filosofia – transversalidade que diz respeito a busca de relação, não se fecha em si mesma e desta forma, dá espaço para discussão em outros campos. Em seguida o autor aponta que não compete ao conceito uma forma paradigma e a possibilidade de dialogar em outros espaços e com outros conceitos, há segundo o autor: “Singularidade de saberes e multiplicidade de campos”.

Sabemos que na política educacional brasileira contemporânea, um dos apelos que se coloca para a filosofia é o da transversalidade. O discurso é o de que a importância da filosofia é tamanha, que ela não pode ser apenas mais uma disciplina, não pode ficar confinada a um espaço disciplinar no currículo, mas deve atravessar todas as disciplinas, deve ser um “tema transversal”, tornando-se presente em todos os momentos (GALLO, 2006, p. 31).

Ora, do ponto de vista da política educacional do Brasil, o conceito de transversalidade se dá de forma distinta da que vimos anteriormente, isto é, usam o discurso da importância da Filosofia como sendo capaz de apresentar uma interdisciplinaridade pedagógica, logo sem apresentar quaisquer elementos epistemológicos como aprendizado simultâneo.

No contexto de um currículo disciplinar, a filosofia não pode aparecer apenas “transversalizada”; sem a demarcação daquilo que lhe é específico, não há transversalidade possível; sem a singularidade, perde-se a própria multiplicidade. Isso em termos conceituais. Em termos práticos, sabemos que dizer que a filosofia transversalizada estaria presente em todos os momentos do currículo não passa de uma falácia; nossos professores das diversas disciplinas não são formados para atuar com conhecimentos de filosofia e não teriam condições de fazê-lo (GALLO, 2006, p. 31).

Portanto, quando a transversalidade não delimita os saberes específicos, torna-se impossível a um resultado múltiplo. De modo que, os critérios da especificidade da Filosofia, requerem, sobretudo, um professor específico com saberes específicos, o que implica em dizer que ela não está em todos os momentos do currículo.

A respeito da tão comentada especificidade da Filosofia, muitos autores buscaram uma espécie de sistematização do seu ensino, o que pode ser visto hoje em dia, muito presente também nos currículos do curso superior.

Em uma abordagem problematizadora, além de possíveis manuais para o ensino de filosofia, o professor precisa valer-se de textos dos próprios filósofos em traduções confiáveis, textos não filosóficos que permitam uma aproximação aos temas e problemas trabalhados, bem como outros materiais, como filmes, documentários, músicas, poesias, obras de arte, que permitam sensibilizar os estudantes para os problemas filosóficos a serem abordados (GALLO, 2010, p.168).

Embora a Filosofia tenha sido conhecida e considerada disciplina de segundo plano, os professores têm total autonomia de organizar o plano de curso. Ela é, sobretudo, uma disciplina que advém de uma construção histórica e sendo assim, a abertura de conversação com autores do passado é imprescindível para situar o leitor ao contexto filosófico e para compreender o percurso dos seguimentos humanos.

#### **4 DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM FILOSOFIA**

Na conjuntura atual, sob o ponto de vista de fomentar o ingresso a cursos superiores, com ênfase no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não é comum encontrar a disciplina de Filosofia entre as mais exploradas no processo de preparação do Ensino Médio, acredita-se que esse fato tenha dois motivos: as questões da disciplina na prova do ENEM são limitadas e a categoria docente não tem tanta procura como formação superior.

Discussões acerca da desmotivação do estudante universitário em relação a sua carreira profissional são bastante comuns, mas, esse não é o único ponto negativo, isso porque, mesmo a Filosofia sendo obrigatória nos currículos escolares, uma vertente sobre sua utilidade sempre foi levantada.

O educando precisa se apropriar dos conceitos filosóficos, pois esse pode ser um problema, caso não tenha se apropriado da característica filosófica que é a indagação de modo que esse processo seja conduzido pelo professor, uma vez que a Filosofia quando vista apenas na sua historicidade, não é capaz de desenvolver no indivíduo a apropriação desses conceitos. Vale salientar que isso serve tanto para o ensino de formação acadêmica, quanto para o ensino médio. Todavia, é no ensino acadêmico que o futuro professor vai, não apenas apropriar-se dos conceitos, mas formular outros a partir de um possível ensino aprofundado.

Uma das dificuldades que estudantes e professores de Filosofia enfrentam é a seguinte: ao contrário do que acontece noutras disciplinas, a Filosofia não tem um corpo imenso de conhecimentos que tenhamos de adquirir. Isso desorienta o estudante e o professor, porque não encontram na Filosofia o tipo de conteúdo que se encontram na história, na física ou na matemática. Na História, há acontecimentos que têm de ser compreendidos; na Física, leis e fórmulas; na Matemática, teoremas e axiomas e regras. E na Filosofia? Há as opiniões opostas dos filósofos, que nunca parecem chegar a um consenso mínimo (MURCHO, 2002, p.14).

Deste modo, não podemos ver a Filosofia como área em que se chega num consenso. Talvez a grande dificuldade seja admitir que a amplitude da Filosofia sempre vá deixar certos temas para discussão. É peculiar da Filosofia, ter uma resposta para determinadas questões postas, embora se ocupe mais em levantar os problemas por meio das indagações sobre o mundo, a vida e as coisas. Por isso,

O professor de filosofia enfrenta muitos obstáculos na sua tarefa. Em meio aos vários obstáculos estão de não conseguir lecionar sua disciplina devido a carga horária insuficiente, falta de interesse dos estudantes, falta de estrutura das escolas, de apoio das autoridades e dos familiares dos estudantes e, por fim, a desvalorização por parte dos governos tanto estadual quanto federal. O fato é que tais posturas geram enormes desafios para o Ensino da Filosofia nas salas de aula do Ensino Médio nos dias de hoje. Especificamente ressaltarei a “motivação do estudante”, uma vez que, é um equívoco comum atribuir aos estudantes o mesmo grau de interesse que ele próprio possui para a sua área de conhecimento. Convém primeiro, indagar que motivação pode ter o estudante do Ensino Médio pelo estudo da Filosofia (SANTOS, 2019, p. 116).

A contemporaneidade traz consigo modificações pertinentes em todos os campos da sociedade, com a Educação não é diferente, pois a tecnologia atravessa os muros da escola. Isso significa que a demanda para o professor é agregada à necessidade de adaptação a esse cenário. Ora, sabemos que todas as ferramentas que possibilita o ensino e o aprendizado são consideráveis. Todavia, em determinadas disciplinas, esse é o caso da Filosofia, podemos dizer que a rapidez e vasta possibilidades de informações, pode vir a ser um ponto negativo quanto ao objetivo da reflexão.

Certamente, o objetivo do docente de Filosofia da Educação Básica é despertar a curiosidade do discente, à vontade pela busca do saber, e com isso desenvolver um ser ético capaz de conjecturas sobre sua vida e seu mundo. Por certo, a utilização das ferramentas tecnológicas se torna uma prática bem eficaz para auxiliar na construção das aulas de filosofia. Foi observado um interesse maior na aula empregada com ferramentas tecnológicas, hoje nossos discentes buscam ser agente do seu aprendizado, sente uma satisfação em participar, falar, construir, buscar, produzir e explicar, claro o docente nunca poderá deixar sua aula ser mediada pelos discentes, seu papel é de ministrar e conduzir o aprendizado do conteúdo de Filosofia numa forma eficaz para a compreensão dos discentes (MOREIRA, 2019, p. 74-75).

Segundo o estudo apresentado na dissertação de mestrado de Moreira (2009), houve um considerável interesse pela disciplina, quando foram utilizadas ferramentas tecnológicas para a explanação do conteúdo. Isto nos leva a pensar que a escola, além de oferecer ferramentas suficientes para o corpo escolar, imprima de forma cotidiana as possibilidades e manejos com os novos métodos.

O interesse e o desinteresse sempre foram pontos a serem considerados em relação à Filosofia. Isto porque durante um tempo, a disciplina fora julgada como conteudista, com assuntos herméticos e de pouca relevância. Todavia, é na contemporaneidade que a diferenciação vem à tona através tecnologia, mesmo que essa tenha papel ambíguo nesse cenário, que para uns representa dificuldades e para outros não.

Outro recorrente desafio encontrado pelos docentes em Filosofia, aqui dando ênfase aos universitários, diz respeito a maneira como o aluno chega na academia, com nítida dificuldade, que por vezes podemos dizer ser a deficiência da Educação Básica a responsável por esse quadro. A esse respeito, pontua Chauí (1978, p.154):

Os professores de Filosofia que recebem os estudantes para o primeiro ano dos cursos universitários não se cansam de constatar o que já se tornou um lugar-comum: o baixo nível dos alunos. Evidentemente, há a tendência a responsabilizar as deficiências do curso médio pela má formação dos estudantes, seja em decorrência do estilo da aprendizagem (o famoso “estudo dirigido” e as malditas “cruzinhas”), seja como consequência da pobreza e imprecisão do conteúdo das informações que recebem, seja pelo desconhecimento da língua portuguesa e das línguas estrangeiras, seja, enfim, pela ausência de uma visão mais abrangente da natureza do trabalho teórico, ausência que decorre de uma outra, isto é, do vazio deixado pela supressão do ensino da Filosofia no curso secundário.

Deste modo, reconhece-se que os desafios estão presentes do lado docente e do lado discente. O que confirma que o campo da Filosofia carrega demasiado peso mesmo em relação a outras disciplinas de humanas.

#### **4.1 A desvalorização da categoria**

Muitos fatores envolvem o trabalho do docente e suas características. Assim, alguns estudiosos da educação buscaram analisar os pontos pertinentes das práticas de ensino. E que por muitas vezes criaram teorias que sistematizaram a prática de dar aula ou então, davam um caráter autônomo em sala de aula.

Um exemplo destas teorias é a do construtivismo de Piaget, em que ao dizer que o ser humano entra em contato com o meio é capaz de construir seu próprio conhecimento. E a função do professor seria apenas de um facilitador. Facci (2004, p.122) diz a respeito que:

O que é importante numa abordagem construtivista é levar o aluno a se desenvolver. O professor pode apresentar as informações, porém em forma de problemas a serem resolvidos pelos alunos; a ênfase deve ser na formação de atitudes positivas ou negativas em relação ao estudo, despertando a curiosidade e a autonomia intelectual. O construtivismo não aceita que exista um conhecimento objetivo e universal, mas uma realidade construída em nível individual. Pode-se concluir que o conhecimento científico objetivado pelo homem não pode ser apropriado.

A ideia passada pelo construtivismo diz que o professor é mediador do conhecimento, uma vez que faz do processo de conhecimento algo autônomo e sua característica é ideológica, mas não dá subsídios necessários que comprovam que esse é formador de um indivíduo completo, que possa não só observar o seu meio, mas entendê-lo e sobretudo transformá-lo.

A transmissão do professor não é mais necessária, ao contrário, ela, agregadas às suas habilidades adquiridas como profissional habilitado com características práticas e teóricas quanto ao conhecimento, é reduzido à apenas mais um componente, perdendo seu posto. O que faz do aluno, ter autonomia e abster-se de uma orientação formulada através de estudos.

Se o aluno pode aprender sozinho, aprender pela experiência, não há necessidade nem possibilidade de mediação. (...) o aluno não precisa ser provocado a superar o cotidiano, o imediato, porque o aprender é um processo natural e acumulativo e depende do esforço e da vontade individual de cada aprendiz (ALMEIDA, ARNONI E OLIVEIRA p. 112).

É preciso que ter em mente que o aluno não pode ser o protagonista do próprio conhecimento o professor é o observador, o pesquisador o mediador. Há controversas sobre as teorias, mas se torna relevante avaliar quem de fato perde e quem ganha na sociedade como um todo.

O que é possível constatar é que, no construtivismo, o professor acabou ocupando uma posição “descartável” ou, no mínimo, sem uma atuação definida no processo de

apropriação do conhecimento. Parto da compreensão de que o indivíduo e sociedade estão intimamente relacionados e que, embora tenham suas especificidades, não podem ser tratados de forma dicotomizada (FACCI, 2004, p. 130).

Outra questão a ser levantada em relação à desvalorização da categoria docente é a remuneração. Essa é uma característica negativa que demonstra implicação desde a escolha pelos cursos de licenciatura.

Do ponto de vista da remuneração, estudo divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em junho de 2017, com base nos próprios dados e nos coletados no sistema RAIS/Ministério do Trabalho e Emprego, constatou que 99% dos professores com carga horária de 40h/semanais, ganham menos do que 3,5 mil reais por mês. A média de remuneração mais baixa é a dos docentes que trabalham em escolas particulares, que gira em torno de R\$ 2.599,33 por mês. Na rede municipal, onde atua metade dos professores de todo o país, a média da remuneração é de R\$ 3.116,35. Na estadual, os professores recebem em média o equivalente a R\$ 3.476,42 mensais. Os professores da rede federal são os mais bem pagos do país: eles recebem em média R\$ 7.767,94 por mês. Esta disparidade salarial tende a colaborar com o mapeamento dos professores que atuam no país. Os mais titulados são atraídos pelos melhores salários e condições de trabalho, impactando na qualidade do ensino. Por outro lado, mesmo após a instituição do Piso Nacional dos Professores, constata-se que muitos Estados e municípios alteram o plano de carreira dos docentes e/ou desrespeitam a legislação federal (NASCIMENTO, 2018, p. 312-313).

De modo que, a busca pelos cursos de licenciatura é cada vez menor pelo não reconhecimento da categoria de docente, uma vez que a demanda para esse é cada vez maior em todas as fases da profissão, como se pontuou nas seções anteriores.

Existem cinco tipos de desvalorização da categoria docente. Por um lado, mais aparente, por outro, mais sentido:

O primeiro tipo de desvalorização profissional e mais comum é o tipo *econômico* ou salarial. Esta desvalorização atinge direta e perversamente o profissional e seus dependentes e familiares, pois, os colocam em risco imediato de subsistência, presente e futura, isso porque, inviabiliza economicamente sua ascensão social, restringe o acesso aos bens culturais, ao lazer, aos bens de necessidade imediata, material de consumo e principalmente, no caso dos professores, é impeditivo à obtenção de novos conhecimentos necessários ao aprimoramento pessoal e profissional (SANTOS, 2015, p. 351).

A desvalorização do tipo econômica além dos problemas acima listados pelo autor, desencadeia na redução, cada vez mais pertinente, da procura pelos cursos de licenciatura, uma vez que o sistema capitalista detém parte dessa responsabilidade, pois a ideia de ser “bem sucedido” quase sempre está associada às áreas de exatas e saúde.

A desvalorização social está intimamente ligada ao tipo anterior. No caso do professor ela cresce na medida da degradação provocada pelo tipo de desvalorização econômica. Mas este fenômeno não é necessariamente consequente para toda profissão. Há profissões mal remuneradas que ainda assim mantêm o prestígio social. Como é o caso dos bombeiros, médicos e paramédicos, e há profissões bem remuneradas que não gozam de prestígio social, como é o caso dos políticos (ainda que não se trate tecnicamente de uma profissão) (SANTOS, 2015, p. 353).

Vemos que a desvalorização social está ligada à econômica, não necessariamente que isso ocorra somente pelo fato da remuneração injusta dessa classe, mas podemos pensar sob a

ótica de que a profissão do professor não é vista de um ponto de vista de valorização social, que está ligada à estima.

O terceiro tipo de desvalorização profissional é o *Psicológico* ou da auto desvalorização. Este tipo ocorre quando o próprio profissional perde o sentido e o significado de sua função profissional, nos aspectos sociais, políticos, econômicos e científicos. Com esta perda de referência o profissional passa a se auto desvalorizar, contribuindo com atitudes normalmente de omissões e ou submissão perante a situação de desqualificação. Há uma perda de capacidade reativa, uma apatia conformista até chegar ao adoecimento mesmo do próprio profissional (SANTOS, 2015, p. 354-355).

O terceiro tipo é talvez o mais nocivo para o professor de forma subjetiva, ele implica em que o próprio professor não agrega valor à profissão e ao seu posto. Muito embora saiba-se que os fatores que corroboram esse estágio são as demais adversidades.

O quarto tipo de desvalorização é o da Obsolescência. Este tipo ocorre por força mercadológica temporal. É quando a profissão não é mais solicitada pelo mercado e ou perde sua necessidade devido a própria evolução histórica, científico e tecnológica. É o caso dos amoladores de facas, datilógrafos ou ferreiros. Profissões que perderam seu valor de mercado devido às novas tecnologias e que por conta disso, o mercado deixou de solicitar este profissional. Há várias profissões neste curso; cobradores de ônibus, alfaiates, são alguns exemplos. Não é um simples caso de oferta e procura pela sazonalidade de mercado é mais que isso, é a baixa necessidade mercadológica e social da profissão que termina por gerar sua extinção (SANTOS, 2015, p. 355).

A desvalorização obsolescência diz respeito a não valorização no sentido do mercado, é uma espécie de esquecimento da profissão por alegação de inutilidade, logo, a estima nesse caso é acometida por outras profissões que ocupam os espaços cruciais.

(Des) qualificar é tirar a qualidade, e qualidade é o que determina a natureza, o ser da coisa. Quando se tira o ser da coisa, promove-se a coisificação. Logo; desqualificar é um modo de tirar da profissão aquilo que a faz ser ela mesma. Na Filosofia costuma-se conceituar esta essência de equidade. (...) A (des) qualificação retira desta profissão justamente o seu Valor intrínseco, a (des) valora por dentro, atinge a sua natureza que é essencialmente valorativa. Daí a gravidade e importância deste tipo de desvalorização, porque esta profissão se sustenta inteiramente e historicamente, em bases axiológicas (SANTOS, 2015, p. 356).

Por fim, o quinto tipo é a desqualificação, de maneira perversa pelo mercado, retirando da profissão do professor o seu valor e, portanto, tirando dela a própria essência que a faz ser como é. Desse modo, pode-se observar que esse quinto tipo engloba todas as outras desvalorizações, desmerecendo os pilares históricos em que se baseou essa profissão genuinamente.

## 5 CONCLUSÃO

A escolha pela profissão docente é o primeiro grande desafio que o futuro professor encontra. A falta de viabilização dessa categoria tem como consequência a desmotivação para aqueles que pensam em exercer essa carreira.

Ao discutirmos os elementos característicos da formação, vemos como frequentes, parâmetros que norteiam uma pressão sobre ela. Dada a característica também de formação em execução de sua atividade, o professor tem em suas mãos o dever de efetivar o conhecimento no aluno.

Neste sentido, quando se passa a discutir a questão do professor de Filosofia, vê-se que o dever a priori da docência, passa a ter um caráter maior quando não é apenas a aquisição do conhecimento a única relevância, mas como esse conhecimento é capaz de contribuir para a vida cotidiana do aluno.

Vemos, portanto, por uma visão mais ampla, que o exercício do professor de Filosofia carrega em características essenciais na formação humana, e dessa forma, seu valor e representação deveriam ser primordiais no sistema educativo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. V. de; ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M. de. **Mediações dialéticas na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Loyola, 2007.

ASPIS, R. L. O Professor de Filosofia: O ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência Filosófica. *Cad Cedes Campinas*, v. 24, n. 64, p. 305-320, 2004. Disponível em: **Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>**. Obtido em: 19 set. 2020.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: O cotidiano da escola**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

CHAUÍ, M. A reforma do ensino. *Discurso*, n. 8, 1978, p. 148-159. Disponível em: **<http://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37840>**. Obtido em: 20 set. 2020.

COSTA, Á.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. 2. ed. São Paulo: Sundermann, 2009.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho professor?** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, A. C.; BRISKIEVICZ, D. A.; FERREIRA, S. A. B. Desafios na Tessitura do Filosofar: a Prática da Docência no Ensino Médio. **Revista em Educação**, v. 34, Belo Horizonte Epud, 2018.

GALLO, S. A Filosofia e seu Ensino: Conceito e Transversalidade. **ETHICA**. Rio de Janeiro, v.13, n.1, p.17-35, 2006.

GALLO, S. **Filosofia. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos**. Coleção Explorando o Ensino. Brasília: Ministério da Educação, v. 14, 2010.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LOPES, F. M. N.; SILVA FILHO, A. L. da. **Formação e Semiformação: notas Sobre a docência de filosofia no nível médio**. Disponível em: **<https://periodicos.ufes.br/index.php/sofia/article/view/17785/0>**. Obtido em: 10 set. 2020.

MOREIRA, N. E. L. **A docência de Filosofia frente às novas tecnologias: desafios para novos tempos**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

MURCHO, D. A natureza da filosofia e o seu ensino. **Revista Educação**, v. 27, n. 2, p. 13-17, 2002.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. A importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior brasileira: algumas discussões iniciais. **Rev Bras de Docência, Ensino e Pesquisa Adm**, v. 1, n. 1, p. 04-23, Maio/2009.

NASCIMENTO, L. L. de. A docência em Filosofia no contexto da profissão docente no país: aspectos conjunturais e reflexão filosófica. **Filos e Educ.**, Campinas – SP, v. 2, p. 310-330, mar/ago, 2018.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, v. 5, p. 9-22, jan/abr. 2005.

PIMENTEL, A. M. da S.; MONNTEIRO, D. de B. O professor de filosofia: limites e possibilidades – dinâmica e problematização do ensino – aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 7, São Paulo. Abr/2010.

PUPIN, Eloy. **Trajatórias do Ensino de Filosofia no Brasil: rupturas e continuidades**. 2006. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.

SÁ JÚNIOR, L. A. de. Reflexões sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio. **HOLoS**, Rio Grande do Norte. a. 26, v. 3, 2010. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLoS/article/view/403>. Obtido em: 04 nov.2020.

SANTOS, Fábio R. M. dos. Ensino de Filosofia: Desafios e possibilidades da docência no Ensino Médio na contemporaneidade. **REFile – Rev Digital de Ensino de Filosofia**, v. 5, n. 2, jan/jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/35802>. Acesso: 04 nov. 2020.

SANTOS, R. B. dos. **Filosofia do ensino de Filosofia: propostas metodológicas para o ensino de Filosofia**. Porto Alegre - RS: Editora Fi, 2017.

SANTOS, W. A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **SapereAude**, v. 6, n.11, Belo Horizonte. 2015, p.349-358.

SCHWENGBER, I. L.; SCHUTZ, A. J. S. **Dossiê Filosofia e Educação/Filosofia e Ensino** (edição especial). v. 6, n. 3, 2017.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28030>. Obtido em: 04 nov. 2020.

TOMAZI, N. D. Trabalho, sociedade e educação. In: **Sociologia da Educação**. São Paulo: Atual, 1997.

VAZ, J. C.; BRITO, M. P. Ensino de filosofia: As dificuldades do conhecimento filosófico no mundo repleto de informações. **Rev Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. a. 5,



v. 12, p. 24-36. Junho de 2020. Disponível em:  
**<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ensino-de-filosofia>**. Obtido em: 4  
nov. 2020.