



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA EM FILOSOFIA

ROSEVÂNIO DE BRITTO OLIVEIRA

O ENSINO DE FILOSOFIA E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

CAMPINA GRANDE – PB

2014

ROSEVÂNIO DE BRITTO OLIVEIRA

O ENSINO DE FILOSOFIA E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso –
Monografia – apresentado ao Curso
de Filosofia da Universidade Estadual
da Paraíba – UEPB – como requisito
parcial à obtenção do título de
Licenciado em Filosofia.

Orientador: Professor Dr. Valmir
Pereira

CAMPINA GRANDE – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

O48e Oliveira, Rosevânio de Britto
O ensino de filosofia e a precarização do trabalho docente
[manuscrito] / Rosevanio de Britto Oliveira. - 2014.
38 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.
"Orientação: Prof. Dr. Valmir Pereira, Departamento de
Filosofia".

1. Ensino de Filosofia 2. Precarização na Docência 3. Ensino
Médio I. Título.

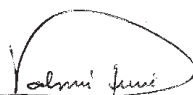
21. ed. CDD 107

ROSEVÂNIO DE BRITTO OLIVEIRA

O Ensino de Filosofia e a precarização do trabalho docente

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Filosofia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em Filosofia.

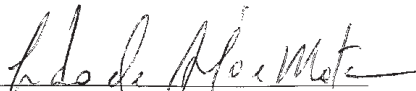
Aprovado em 30/07/2014.



Prof. Dr. Valmir Pereira / UEPB
Orientador



Prof. Dr. José Arlindo de Aguiar Filho / UEPB
Examinador



Prof. Dr. Leonardo de Araújo e Mota / UEPB
Examinador

Dedico este trabalho aos meus pais José Ronaldo e Maria José, aos meus irmãos Rosinaldo, Reginaldo, Mariana e José Jocélio. E a todos os amigos e amigas que me deram forças para que pudesse alcançar este objetivo tão importante para minha vida enquanto pessoa e profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus pelo dom da vida e por ter me proporcionado sabedoria e forças para ultrapassar as barreiras e continuar em busca da realização desse sonho que me comprometi a realizar.

Agradeço aos meus professores que de forma atenciosa decidiram ajudar-me na realização e conclusão desse sonho, em especial ao Professor Dr. Valmir Pereira que me orientou nesse trabalho bem como aos demais membros da banca examinadora: professores Dr. José Arlindo de Aguiar Filho e Dr. Leonardo de Araújo e Mota.

Agradeço aos meus amigos do PIBID de Filosofia da UEPB que puderam ao longo desse projeto compartilhar seus conhecimentos, abrindo horizontes nas discussões acerca do ensino de filosofia e os grandes desafios encontrados no âmbito do mesmo.

Agradeço a minha família FILHOS DO CÉU por acreditarem em meu potencial e incentivar a continuar sempre sem desanimar.

Finalizo agradecendo aos meus amigos e amigas da UEPB bem como a turma 2010.1 pela amizade conquistada e pelos conhecimentos compartilhados. Tenham certeza de que sem vocês estes anos não teriam sido os mesmos. Obrigado por tudo.

RESUMO

Identificamos que os problemas que tangem à precarização do trabalho no âmbito escolar não são de hoje e o mesmo vem crescendo na última década. Sabemos que com a falta de priorização em torno das políticas públicas, tem sido grande a desvalorização do trabalho docente. Hoje, é nítido ver professores exercendo as mais variadas funções para responder as exigências que se encontram além de sua formação. Com isso, a temática aqui abordada neste trabalho vêm ser de suma importância no que corresponde o ensino de filosofia, visando uma reflexão acerca das aulas de filosofia no nível médio. O estudo está dividido em dois capítulos, a saber: o primeiro capítulo descreverá alguns elementos encontrados no processo educacional cabível ao professor de filosofia e os possíveis instrumentos para um melhor desenvolvimento de suas aulas. E o segundo capítulo dimensionará a precarização do trabalho docente. Para isso, foi levado em consideração o que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS - para esta disciplina, como também as perspectivas sobre o ensino da mesma para alguns teóricos, a saber: Alejandro Cerletti (2009), Silvio Gallo (1999), Geraldo Balduino Horn (2009), Cipriano Luckesi (2012), Ronai Pires da Rocha (2008), entre outros. No mais, os desafios nas práticas educacionais existentes na área de filosofia continuam, visto que a discussão dessa temática não se finda aqui, pois a cada dia será encontrada novas inquietações no que corresponde à docência.

PALAVRAS – CHAVE: Filosofia. Precarização. Docência.

ABSTRACT

It is possible to identify that the problems that concern the precarious work in schools nowadays are not the same and have been rising in the last decade. We know that with the lack of prioritization related to public policy reflects in the great devaluation of teaching. Also, it is common to observe teachers working on the most varied functions to face the demands that are beyond their training. Thus, the theme presented in this paper has substantial relevance related to teaching philosophy and aims to reflect on the philosophy lessons at the secondary level. The study is carried out into two chapters: the first chapter will describe some elements found in the philosophy teacher's appropriate educational process and possible tools for better lessons development. The second chapter will scale the precariousness of teaching. For is, it was taken into consideration what is proposed to teach the subject in the *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS*, as well as teaching perspectives to some theorists, such as: Alejandro Cerletti (2009), Silvio Gallo (1999), Gerard Baldwin Horn (2009), Cipriano Luckesi (2012), Ronai Pires da Rocha (2008), among others. Therefore, the challenges found in educational practices persist in the philosophy field, what means that this discussion does not end in this paper, especially because new concerns will emerge in relation to philosophy teachers practice.

KEY WORDS: Philosophy. Precariousness. Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 CAPÍTULO I: AS AULAS DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO DE ENSINO	10
1.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DE CERLETTI, GALLO E HORN	17
2 CAPÍTULO II: A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	23
CONCLUSÃO	33
REFERÊNCIAS	34
FONTES CONSULTADAS	38

INTRODUÇÃO

Temos consciência de que a educação passou e ainda passa por momentos de altas e baixas. Porém, devemos perceber que cada unidade escolar tem sua própria história e seu modo de existir, articulando junto com as pessoas que contribuem para o seu desenvolvimento.

Sabemos que o cotidiano escolar exerce papéis diferentes, possibilitando a integração do corpo discente a um contexto mais amplo. Afinal, estes discentes não estão distantes ou à margem de sua realidade. Ao contrário, são reais e concretos e é nisso que a escola traz para dentro de si: a realidade de cada indivíduo, seja ele professor ou aluno. Desse modo, é no cotidiano da sala de aula que os discentes desenvolvem sua compreensão de mundo.

Diante de tantas desigualdades enfrentadas em nosso país, que repercutem no âmbito escolar, se faz necessário o conhecimento claro sobre a função que a escola exerce na sociedade bem como em que tipo de homem a escola se propõe a formar. E perceber que não cabe a escola sozinha a preocupação de se formar o ser humano.

Quando pensamos as aulas de filosofia no ensino médio, precisamos ter em mente o que seria a filosofia e posteriormente partir para o seu ensino. Tomando por base que filosofia é uma palavra grega que significa “amigo do saber”, somos convidados a sermos estes amigos do conhecimento.

Em nosso cotidiano são encontrados muitos questionamentos sobre o ensino de filosofia, particularmente, no que se refere à educação básica. De um lado, ela é usada como salva-vidas na formação do estudante, mas, por outro lado, é desprezada como disciplina. É como se o ensino de filosofia estivesse ameaçado de ser apenas uma disciplina optativa ou novamente ser retirada do currículo, como ocorreu na década de 1960. Esta questão corresponde à precarização que envolve a educação.

Tendo em vista de que muitas vezes questionam-se o fato das nossas universidades estarem pensando sobre a formação dos futuros professores de filosofia, percebe-se que muitas são as discussões relevantes sobre essa temática

no âmbito do ensino de filosofia. No entanto, é no decorrer dessa formação que se faz necessário a cada dia procurar crescer e fortalecer esta área do conhecimento e tudo aquilo que a compõem.

Diante do exposto, este trabalho pretende relacionar a necessidade do ensino de filosofia e as condições em que ele acontece com as condições de trabalho do professor desse componente no Ensino Médio. Para isso, temos a seguinte questão de pesquisa: como a atual grade curricular de filosofia no Ensino Médio contribui para a precarização do trabalho docente?

Pois bem, ao longo desse estudo pode-se identificar que os problemas referentes à precarização 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 a desvalorização do trabalho docente. Hoje, é nítido ver professores exercendo as mais variadas funções para responder as exigências que se encontram além de sua formação.

Apesar desse quadro, cabe ao professor decidir os conteúdos, as metodologias, as avaliações, levando em conta tanto a realidade escolar quanto o material didático assumido por ele e pela escola.

Esta pesquisa está dividida em dois capítulos: o primeiro descreve como ocorrem as aulas de filosofia referentes ao ensino médio tendo por base reflexões dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM – para esta disciplina, como também as perspectivas sobre o ensino dessa área para alguns teóricos, como Alejandro Cerletti, Silvio Gallo, Geraldo Balduino Horn, Cipriano Luckesi, Ronai Pires da Rocha, entre outros.

No segundo capítulo, apresentaremos as condições de trabalho nas quais os professores estão inseridos, destacando para este momento o trabalho do professor de filosofia, levando em consideração a precarização do trabalho deste profissional da educação.

No mais, a temática aqui abordada neste trabalho é de suma importância no que se refere ao ensino de filosofia. Ou seja, faz uma reflexão sobre as aulas de filosofia no nível médio abarcando elementos encontrados no processo educacional cabível ao professor dessa disciplina e os possíveis instrumentos para melhor desenvolvimento de suas aulas, bem como analisar as repercussões sobre a precarização do trabalho docente.

1. CAPÍTULO I: AS AULAS DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO DE ENSINO

Ao pensarmos as aulas de filosofia, levando em consideração as do ensino médio, perguntamo-nos se há uma praxidade no que corresponde o ensino da filosofia para a sociedade. Com isso, este primeiro capítulo visa fazer uma reflexão sobre essas aulas, abordando as dificuldades encontradas no processo educacional cabível ao professor de filosofia e os possíveis instrumentos para o desenvolvimento de suas aulas. Assim, levamos em consideração o que é proposto nas Orientações Curriculares para o ensino médio correspondente a esta disciplina, bem como as perspectivas sobre o seu ensino para alguns teóricos, como Alejandro Cerletti (2009), Silvio Gallo (1999), Geraldo Balduino Horn (2009), Cipriano Luckesi (2012), Ronai Pires da Rocha (2008).

A sociedade em geral tem suas contradições, suas desigualdades entre os homens, características da sua própria constituição. A escola é resultado dessa sociedade e como decorrência disso, possui as mesmas características. Mas há uma especificidade na escola, razão pela qual ela existe que é formar o ser humano para agir nesta sociedade.

Quando pensamos as funções sociais da educação e, por sua vez, da escola percebe-se que ela tem por função “[...] socializar, integrar as gerações imaturas na sociedade e desenvolver a sociedade em geral e os indivíduos em particular” (OLIVEIRA, 2007, p. 16). Diante dessa afirmação identificamos que a escola mediante estas funções ainda busca estabelecer, segundo Oliveira, uma *estabilidade social*, tendo em vista que ela embora se torne um *canal de ascensão social*; exerce dentro dela um *peneiramento e controle social*.

O questionamento que salta aos olhos aqui é saber o que de fato cabe a escola fazer. Pois bem, para Canivez (1991 apud PENIN; VIEIRA, 2002, p. 32-33),

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra.

Para que isso de fato ocorra, é necessário oferecer a compreensão da realidade local. Afinal, para que determinada função cabível à escola se cumpra é preciso considerar as práticas de nossa sociedade. Estas práticas podem ser elencadas como econômicas, políticas, sociais, éticas ou morais.

Diante dessas práticas “os alunos precisam de conhecimentos que lhes sirvam para melhor entender a sociedade global e melhor conviver e agir em sua comunidade e no seu trabalho” (PENIN; VIEIRA, 2002, p. 29).

Quando pensamos o ensino de filosofia nos perguntamos sobre sua praticidade. Ou seja, colocar aquilo que vemos e temos enquanto teorias numa prática. Daí, quando começamos a percorrer um panorama dentro do ensino da filosofia nos deparamos com realidades um tanto pedagógicas demais, deixando que a linha da filosofia fique fragmentada.

Buscando os motivos dessa fragmentação, identificamos que ao longo da história, a filosofia era malvista no regime da ditadura no Brasil, principalmente entre 1969 e 1974, por ser considerada uma entrada para críticas e reflexões dos que possuíam pensamentos autônomos e plurais, o que é próprio da sua natureza especulativa e questionadora da realidade. Foi durante este período que a disciplina de filosofia foi retirada do currículo escolar brasileiro de acordo com a Lei 5 692 de 1971, retornando somente em 1982, não como disciplina obrigatória, mas, uma disciplina optativa.

Uma vez que o ensino de filosofia foi tirado e praticamente em alguns anos nos é apresentada (e de forma ainda preconceituosa) ficamos assustados talvez com os descuidos sobre essa disciplina.

Muitos são os obstáculos a serem superados para que essa presença seja possível; sobretudo porque, quando uma instituição opta por incluir filosofia em seu currículo ou quando uma política educacional dispõe sobre a inclusão da filosofia nos currículos escolares, isso se faz em nome de uma certa filosofia e em nome de certas intenções para com a filosofia (GALLO, 2012, p. 27).

Assim, frequentemente deparamo-nos com questões sobre ensinar filosofia no nível médio, visto que o público alvo é composto por jovens e adolescentes refletindo se o exercício do filosofar é ou não uma característica apenas dos que possuem maturidade intelectual. A Filosofia como disciplina, hoje obrigatória no nível

médio, é vista como uma espécie de “salvadora” por ser apontada como aquela que deve ensinar a pensar.

Rocha (2008) nos alerta que convém pensar como esta disciplina está sendo apresentada pelos diversos professores que a ministram. O que se espera do professor de filosofia é que,

[...] decline em detalhes a contribuição que pretende dar, que fale sobre as habilidades e competências típicas de sua disciplina, sobre sua metodologia, sobre o planejamento curricular que tem em mente e que não chateie os demais com discursos sobre a pretensa superioridade da Filosofia (ROCHA, 2008, p. 18).

Ou seja, cabe ao professor de filosofia ter em mente onde ele se encontra, buscando decidir sobre os conteúdos, as metodologias, as avaliações, levando em conta a realidade escolar bem como o material didático assumido por ele e/ou pela escola, pois “[...] é preciso que o professor se apresente não como ‘aquele que sabe’, mas como aquele que está aberto para descobrir, para possibilitar o jogo do aprendizado” (GALLO, 2012, p. 56, aspas do autor).

Quando pensamos a sala de aula mediante esta disciplina podemos encontrar professores que são meros reprodutores de conteúdos e informações tomando como exemplo a sua própria formação universitária. Deve-se levar em conta que o professor necessita fazer um planejamento de ensino na escola. Para isso, precisa estar bem claro seu planejamento curricular. Ou seja, cabe observar a situação do professor, o saber, o aluno e o ambiente escolar. Segundo Rocha (2008, p. 91),

Se falamos em Currículo, somos obrigados a falar em conteúdos e métodos de ensino; temos que falar sobre coisas mais particulares que dizem respeito aos problemas decorrentes de sua aplicação concreta nas instituições escolares; devemos indicar princípios de planejamento e de avaliação a ser colocados em prática; e devemos, antes de tudo isso, falar de uma proposta educacional, pois o currículo é o conjunto das iniciativas, dos meios e dos procedimentos com os quais, [...], tentamos colocá-la em prática.

No que corresponde ao currículo, é de suma importância a discussão e a reflexão sobre o que e como os professores estão ensinando, bem como sobre as relevâncias desses conteúdos para o corpo discente. Acredita-se que, desse modo,

será possível melhorar o planejamento das ações em sala de aula, sabendo de onde partir e as metas a serem alcançadas.

Quando planejamos o currículo estamos escolhendo os conteúdos que podem garantir a aprendizagem dos discentes. No currículo não estão somente os conteúdos programados que o compõe, mas os métodos e as metodologias nas quais serão utilizadas. Remetendo-nos às Orientações Curriculares para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 9) percebemos que,

O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito.

Sendo assim, no que concernem os conteúdos a serem ministrados em sala de aula na disciplina de Filosofia, as mesmas orientações curriculares para o ensino médio nos sugere uma média de trinta itens de conteúdos que perpassam a história da filosofia e se distribuem entre temas filosóficos e autores, na esperança de que os futuros professores estejam formados a partir desse quadro curricular. Os professores devem fazer um recorte desses itens para poder ministrá-los em sala de aula nas diversas séries que compõem o nível médio.

Salientamos também que, se as próprias orientações curriculares para o ensino médio – conhecimento de Filosofia apresenta apenas *sugestões de conteúdos* e uma vez que o próprio professor faz o recorte, este fica autorizado em decidir por si mesmo *o que* e *o como* trabalhar. Ele deve se questionar quais conhecimentos ministrar e qual método seguir. “Temos ao menos três eixos em torno dos quais podemos construir um currículo de filosofia: um *eixo histórico*, um *eixo temático* e um *eixo problemático*” (GALLO, 2012, p. 122, grifos do autor).

Ou seja, Silvio Gallo nos apresenta três vias para uma organização curricular de filosofia. I. Eixo histórico – pode-se organizar os conteúdos que serão ensinados seguindo a cronologia histórica. II. Eixo temático – nesta via se elege temas de natureza filosófica, a saber: felicidade, morte, liberdade entre tantos outros temas. Salientamos que estes temas poderão ser intercalados com a abordagem histórica. III. Eixo problemático – Neste último eixo apresentado, observamos o ensino de

filosofia em torno dos problemas tratados por ela, das quais estarão ligados à recortes temáticos e que poderão ser abordados historicamente.

Com isso, o teórico ao apresentar estas três vias, alerta que os dois primeiros eixos levam ao *enciclopedismo* e que para um maior resultado no exercício da aprendizagem seria o de tomar o terceiro eixo.

Assim, “no caso da filosofia, qualquer conteúdo prescrito vai ter de ser atualizado filosoficamente pelo professor, para que a sua aula se converta em um espaço para o pensamento” (CERLETTI, 2009, p. 78-79). Afinal, o que ensinar e o como ensinar sempre caminharão entrelaçados.

Cipriano Luckesi (2012) aponta dois caminhos metodológicos nos quais podemos expor o sentido da filosofia: por um lado, devemos buscar definir a filosofia de acordo com os pensadores e, por outro seria buscar uma só definição na qual considerasse mais adequada.

Embora possamos percorrer estes dois caminhos para definir a filosofia ou o exercício do filosofar, o caminho a ser percorrido será o de “analisar a filosofia como prática de conhecimento que aborda, discute e reflete os fundamentos da prática humana cotidiana, nas suas diversas dimensões – existencial, política, social, educativa, etc” (LUCKESI, 2012, p.70).

Identificamos que muitos são os julgamentos diante daqueles que se dedicam à filosofia. Tais julgamentos não são de hoje, vem perpassando toda a história. Segundo Luckesi (2012, p.72) “parece que aqueles que se dedicam à filosofia, por si mesmos, não necessitam de meios para sobreviver”. Assim, observamos que no cotidiano as pessoas não valorizam o exercício do filosofar ou a filosofia, deixando de lado a sua importância para suas vidas. Contudo, a filosofia é de suma importância para a vida do ser humano, pois desejam encontrar um sentido para existir e agir no mundo.

Tendo refletido qual seria a importância da filosofia, percebe-se a necessidade de saber de fato o que seria a filosofia. Pois bem, esta existe no mundo Ocidental desde a Grécia antiga, refletindo sobre os dados concretos do dia a dia. Muitos definiram a filosofia ao longo da história, porém é certo que derivando das palavras gregas *philos* e *Sophia*, a filosofia significa amor/ amizade pela sabedoria/ conhecimento. Assim, o filósofo é convidado a ser este amigo do saber. Suas obras são diversas, pois ao longo da história da filosofia muitas foram as correntes filosóficas, como por exemplo: Pré-socráticos, Platonismo, Aristotelismo, Cinismo,

Epicurismo, Estoicismo, Ceticismo, Neoplatonismo, Humanismo, Empirismo, Racionalismo, Idealismo, Utilitarismo, Existencialismo, Marxismo, entre outras correntes. Sabe-se também que não se conhece ninguém pela fala, e sim pelas ações. Conforme Luckesi (2012, p. 79), “[...] a filosofia propriamente dita é tão somente uma forma consciente e crítica de pensar e de agir”.

Luckesi ao destacar o pensador italiano Antonio Gramsci nos faz perceber que o objetivo da filosofia e do seu exercício é elevar a compreensão do senso comum para uma compreensão elaborada, possibilitando assim aquilo que o pensador italiano chama de concepção de vida superior.

Pois bem, se o senso comum trata de uma compreensão de um mundo que é fruto de crenças e tradições, das quais nos aproximamos por meio dos sentidos, da memória, dos hábitos, dos desejos, da imaginação, da razão, então a vida superior seria um grau elevado daqueles que refletem de forma crítica a sua realidade de mundo, interpretando as experiências do dia a dia, construindo sua própria história.

Quando pensamos a questão do método em filosofia podemos perceber alguns exemplos históricos do exercício do filosofar. Vejamos alguns exemplos da antiguidade clássica: Em Sócrates temos dois caminhos metodológicos: a ironia e a maiêutica; Em Platão temos o método dialético; Em Aristóteles o método corresponde ao exercício lógico. Aristóteles procedia por meio do encadeamento de proposições lógicas, ou seja, de raciocínio dedutivo, tendo em vista chegar à verdade.

Na Idade Média temos dois exemplos de métodos do exercício do filosofar. De um lado temos Santo Agostinho no qual retomou as linhas metodológicas de Sócrates e Platão. Por outro lado temos São Tomás de Aquino, que retoma as ideias metodológicas de Aristóteles. Este último buscando por objetivo constituir uma verdade universal da qual se deduziriam outros tantos argumentos que seriam verdadeiros.

No período referente à Idade Moderna, a questão metodológica passou a assumir papel fundamental tanto para a filosofia como para a ciência. Um dos expoentes desse período foi o pensador Descartes. Este tinha como recurso metodológico a dúvida metódica sobre todas as afirmações. Assim, este ia duvidando de tudo até encontrar um ponto de apoio no qual assumiria uma verdade. Descartes coloca o sujeito do conhecimento no centro do processo de conhecer.

Vale apontar neste momento dois métodos dos quais tem a dialética como princípio norteador, a saber: o método dialético de Hegel (1770 - 1831) e Karl Marx (1818 - 1883). Enquanto em Hegel a dialética tem por base dois princípios lógicos: o da identidade do ideal com o real e o princípio da contradição. Na teoria marxista este método se encontra pelo viés do materialismo histórico e dialético, ou seja,

O elemento básico do materialismo dialético consiste na materialidade dos fatos sociais e políticos ativados pela concretude do trabalho humano como fonte gerativa de ideias. Assim, o materialismo dialético funde-se com a dimensão histórica e revela-se como energia revolucionária e transformadora (FERACINE, 2011, p. 24).

No que corresponde ao materialismo histórico de Karl Marx, segundo Aranha e Martins (2009, p. 190), “[...] é a aplicação dos princípios do materialismo dialético ao campo da história. Como o próprio nome indica, é a explicação da história a partir de fatores materiais (econômicos, técnicos)”.

No mais, é de suma importância o conhecimento dos filósofos ou como são chamados, o conhecimento dos clássicos, visto que estes contribuíram muito para o desenvolvimento do conhecimento ao longo dos séculos.

Os pensadores clássicos não podem ser desconsiderados, pois que foram eles que, ao longo do tempo, desenvolveram essa exercitação permanente de criticar os sentidos e significados vigentes e comuns do seu tempo, tentando elevar a cultura e o conhecimento para um patamar novo. Temos muito a aprender com eles, seja quanto aos métodos da reflexão filosófica, seja, principalmente, quanto aos conteúdos de entendimento do mundo e da vida (LUCKESI, 2012, p. 95).

Diante da perspectiva de que a filosofia seria uma atividade de crítica e de análise dos valores da sociedade, ela é temporal e espacial, ou seja, ela é histórica.

Ao longo da história como se percebe, existiram várias concepções filosóficas. Contudo, percebe-se também que com o movimento histórico indicará qual será a concepção filosófica mais significativa e que predominará naquele momento. Cabe a cada filósofo ter uma sensibilidade de acordo com sua experiência vivida diante da realidade encontrada em cada época.

No mais, deve-se ter em mente que a formação de ideias é pautada nas relações que o ser humano tem diante da realidade do mundo em que vive. Vale salientar que o processo do filosofar é algo que se dá constantemente no dia a dia e que não está longe de nós. Ele se faz presente à nossa frente e devemos começar a refletir sobre nossa própria realidade de vida sendo isso de forma cada vez mais crítica.

Quando pensamos as aulas de filosofia no ensino médio, precisamos ter em mente o que seria a filosofia e daí partir para o seu ensino. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio,

A filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, por isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 2006, p.15).

Observa-se que não se pode definir de maneira prontinha como uma *receita de bolo* que dá formato à massa, as estratégias e métodos para ensinar filosofia. O real motivo é a sua singularidade, ou seja, cada local, sala de aula, público alvo, corresponde a uma realidade particular e é nessa realidade que deve adaptar-se para poder ensinar filosofia.

1.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DE CERLETTI, GALLO E HORN

Muitos teóricos discutiram o ensino de filosofia, dentre eles, destacamos Alejandro Cerletti (2009), Silvio Gallo (1999) e Geraldo Balduino Horn (2009).

De um lado, na proposta apresentada por Cerletti (op. cit) temos como ponto de partida algumas questões que são de suma importância para quem leciona esta disciplina, a saber: o que ensinar e o como ensinar.

Com isso, busca-se identificar nas realidades escolares o papel do professor principalmente no que se refere ao professor de futuros professores, ou seja, os professores das universidades.

Nessa direção, pergunta-se se de fato nas universidades está sendo pensada a formação dos futuros professores de filosofia. Será que eles estão formando verdadeiramente professores motivados e que amem a educação? Ou será que estão apenas fazendo o pequeno papel de serem meros reprodutores de informações?

Assim, o futuro professor deverá ser formado com um olhar crítico de onde se encontra inserido e buscar estabelecer na prática, métodos que possam formar sujeitos conscientes de seus valores.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio podemos destacar que,

O objetivo da disciplina Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações (BRASIL, 2006, p.29).

Com Silvio Gallo (op. cit.) percebe-se uma apresentação mais apurada da filosofia no ensino médio brasileiro. Este teórico tece um panorama de como se deu este ensino e os altos e baixos que ela passou ao longo da história da educação.

Observa-se que a filosofia sempre fez parte da crítica, porém sua ação permanece ainda de forma indireta. Destaca-se na sociedade atual a questão da mídia. Esta por sua vez enfraquece o pensar humano. Ou seja, parece que a Razão foi enjaulada e aprisionada a um grande grilhão. Este que a própria mídia nos impõe. Ela insiste em pensar cada vez mais pelo ser humano, que por sua vez, dentro de um ativismo, acaba sendo tragado pelos encantos dela.

Com isso, mais uma vez, cabe aos professores ou futuros professores, essa tarefa de lutar contra estas ações e buscar reafirmar o lugar da filosofia. Gallo faz uma crítica para com a educação voltada para a informação, apontando e argumentando que o papel do ensino de filosofia é de favorecer uma educação voltada para o conhecimento. Assim, “na aula de filosofia, [...] precisa ser um espaço

no qual os alunos não sejam meros espectadores, mas sim, ativos, produtores, criadores” (GALLO, 2012, p.93).

Para que isso aconteça, cabe à escola desenvolver habilidades de utilizar as informações e transformá-las em conhecimento.

No que condiz à filosofia,

[...] seu objetivo, no ensino médio, não é o de formar filósofos, mas sim contribuir para a formação de seres verdadeiramente humanos, sujeitos imersos no mundo da cultura, conscientes e criativos, capazes de construir uma vida autêntica e feliz (GALLO, 1999, p. 184).

Sendo assim, a filosofia deveria ser voltada para a formação de valores, como muito bem nos apresenta o autor. Independentemente da sociedade passar por crises desses valores humanos e sociais, ele direciona o lugar do ensino de filosofia no ensino médio.

Levando em consideração as observações feitas dentro do percurso em direção à prática filosófica, Cerletti aponta que o método de chegar à prática depende de cada professor filósofo.

Talvez uma saída ou a saída fosse o entrelaçamento de: o que ensinar e o como ensinar? E partindo dos pressupostos de que o ensinar e o filosofar é uma relação pautada no diálogo entre professores e alunos e, que o conteúdo prescrito para o ensino da disciplina de filosofia deverá ser atualizado filosoficamente pelo professor.

No entanto, destaca-se que uma vez que o professor no ato de ensinar esta disciplina atualiza-a filosoficamente, ele abre espaço para uma interação com o seu aluno. Por fim, o ensinar filosofia é dar um lugar ao pensamento do outro e, se o professor fizer isto num âmbito filosófico estará mais do que formando cidadão, estará formando filósofos.

Horn (2009) em seu texto “A organização do saber filosófico em sala de aula”, apresenta como está organizada a filosofia ou o seu ensino no âmbito educacional. Segundo o autor, “a disciplina de filosofia gera dúvidas, problemas, levanta questões e por vezes causa polêmicas dentro das instituições de ensino” (HORN, 2009, p. 55).

Em seu texto Horn busca analisar as implicações de determinadas posturas naquilo que corresponde à prática e metodologia do ensino de filosofia nas escolas.

Uma dessas questões, ou como ele mesmo coloca, *implicações*, refere-se ao que já vem sendo discutido: ensina-se filosofia ou história da filosofia? Ele mostra que “sob esta perspectiva a história da filosofia pode ser entendida como um conjunto de teorias acerca da historicidade da razão” (Ibdem, p. 57). Já o ensino de filosofia só é possível então puramente como um exercício do fazer filosofia.

Três tendências manifestadas nas práticas docentes nos são apresentadas por este autor, a saber: I. História da filosofia como centro; II. História da filosofia como referência e III. Ensino temático centrado no cotidiano. E para equacionar estas dificuldades existentes no que se refere à didática, Horn sugere o agrupamento como ponto de partida a definição de critérios. Isso foi o que ele chamou de *linhas de pensamento* ou *linhagem filosófica*.

Nota-se que ele está preocupado com a qualidade de como essa filosofia está sendo oferecida no ensino médio, uma vez que a disciplina de filosofia, de alguma forma, foi reintegrada ou reintroduzida nas grades curriculares. Cada busca de identificar ou até mesmo de entender o ensino de filosofia, surgirão novos questionamentos na medida em que buscaremos encontrar respostas para o mesmo. O que se deve fazer, principalmente, é voltar sempre o nosso olhar para estas práticas educacionais em filosofia e vê-las como necessárias para o processo de formação dos professores dessa área de ensino.

Outra questão fundamental que vem sendo discutida por pesquisadores na área de ensino de filosofia é em relação aos métodos utilizados nas aulas dessa disciplina. Afinal de contas, eles ainda se perguntam sobre o seu papel dentro do ensino e como esta disciplina poderá contribuir para a formação do indivíduo.

Observa-se no texto *Referências Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: ciências humanas e suas tecnologias* (2006, p. 22-23), no que se refere à disciplina de filosofia são apontados três métodos de ensino para a filosofia, a saber: I. Método socrático (Diálogo socrático); II. Método aristotélico (Método Peripatético); III. Método hegeliano (Método dialético).

Acreditando que um dos pontos relevantes a serem levados em consideração é sobre como estes professores escolhem os livros didáticos para suas aulas, podemos refletir algumas questões que condiz ao material didático levantadas por Luckesi, em seu livro *Filosofia da educação* (2011, p.181), a saber: “Qual o sentido do uso do material didático para o processo de ensino e aprendizagem? Ele é

válido? É necessário ou plenamente dispensável? Para que seja significativo, como deve estar constituído e em que perspectiva deverá ser utilizado?”.

É nítido ver professores de filosofia demonstrando os pontos positivos e negativos referentes ao livro didático dessa disciplina e sua utilização em sala de aula. Percebe-se que os professores de filosofia utilizam os livros didáticos mesmo que na maioria das vezes achem que estes sejam distintos da realidade encontrada.

Pois bem, a utilização do livro didático é como norteadores de conteúdos (programa a ser seguido). Embora muitos professores planejem suas aulas elaborando seus próprios materiais (textos). Muitos confessam que tanto os assuntos e atividades trazidas em vários livros são frios para o público encontrado, e muitos desses possuem linguagem ampla e complexa para determinada realidade, além de questões objetivas e repetitivas.

Percebe-se também no âmbito da sala de aula que muitos professores preferem planejar as suas aulas de acordo com a realidade encontrada, e embora adotem um livro para a escola, preferem escrever os próprios textos a serem trabalhados em sala. Sendo assim, não faz uso também das atividades propostas pelos autores. Tem ainda os que preferem utilizar de outros recursos didáticos para melhor atingirem o corpo discente.

Pode-se perceber que o material didático é um meio no qual os alunos recebem a mensagem escolar, ou seja, o conteúdo transmitido. O livro didático é um auxiliador no processo de ensino- aprendizagem visto que o professor é responsável pela transmissão dos conteúdos aos seus alunos. Afinal, ele é um instrumento importante sobre a possibilidade de registrar e manter a mensagem, ou seja, o conteúdo. O que está escrito permanecerá escrito, facilitando com que os alunos possam se reportar ao mesmo para ver os conteúdos ministrados em sala de aula quantas vezes quiser ou necessitar.

Mesmo com tantos altos e baixos condizentes a utilização do livro didático nas aulas de filosofia, percebe-se que este é quase imprescindível para o trabalho docente e discente correspondente a nossa realidade escolar. Contudo, vale verificar em que medida o mesmo é aceito ou recusado sem que exista uma análise criteriosa. Salienta-se que ao longo de tantas transformações na sociedade, o livro didático ainda possui uma função de relevância para os alunos, este no que se refere a sua mediação no desenvolvimento do conhecimento.

Para Silvio Gallo (2012, p. 147),

[...] o professor precisa valer-se de textos dos próprios filósofos em tradução confiáveis, textos não filosóficos que permitam uma aproximação dos 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.

No âmbito escolar é nítido perceber que o livro didático é utilizado ao lado de outros instrumentos, como o quadro, os mapas, as enciclopédias, audiovisuais, CD-Rom, internet, entre outros. Mesmo assim, este material didático continua ocupando um papel central.

Os questionamentos ainda continuam sendo muitos no que se refere a este nível de ensino. Percebe-se que a filosofia vem, de um lado, ser a salvação na formação do estudante, mesmo que, por outro lado, exista ainda um grande desprezo para com esta disciplina.

Desprezo este, seja pelas questões de horários reduzidos e inadequados, ou até mesmo, a sua desvalorização. É como se o ensino de filosofia estivesse ameaçado e voltar a ser uma disciplina optativa ou ser novamente excluída do currículo. Assim, percebe-se que os desafios nas práticas educacionais existentes na área de filosofia continuam.

2. CAPÍTULO II: A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

No primeiro capítulo apresentamos uma reflexão sobre as aulas de filosofia no Ensino Médio destacando alguns elementos que compõem estas aulas, como o currículo, métodos, metodologias, entre outros. Neste segundo capítulo buscar-se-á dimensionar as diversas condições de trabalhos das quais os professores estão inseridos, destacando para este momento o trabalho do professor de filosofia, levando em consideração a precarização do trabalho deste profissional da educação.

Antes de iniciarmos esta discussão sobre como se deu este processo de precarização do trabalho docente, devemos ter em mente de que temos várias traduções para a palavra trabalho, ou seja, no grego temos *Πόνοσ* cujo significado segundo o dicionário grego-português é trabalhar, esforçar-se, estar ocupado, sofrer, estar fatigado, realizar com esforço. Já no latim temos *Tripalium*, ou seja, instrumento de tortura, suplício. O trabalho em sua origem comum é, portanto identificado como tortura, como foi observado etimologicamente tanto em grego como em latim.

Podemos ainda encontrar outros significados para a palavra trabalho, vejamos:

Atividade destinada a utilizar as coisas naturais ou a modificar o ambiente para satisfação das necessidades humanas. O conceito de trabalho implica portanto: 1) a dependência do homem, no que diz respeito a sua vida e aos seus interesses, em relação a natureza: o que constitui a necessidade [...]; 2) a reação ativa a essa dependência, constituída por operações mais ou menos complexas, destinadas a elaboração ou a utilização dos elementos naturais; 3) o grau mais ou menos elevado de esforços, sofrimentos ou cansaço, que constitui o custo humano do trabalho [...] (ABBAGNANO, 2007, 1147, grifos do autor).

Percebe-se que todo ser humano transmite a bagagem que traz consigo. Ele é um ser cultural por aquilo que aprende e transmite. O ser humano passa então a conceituar as coisas a sua volta. Assim,

[...] *Conceituar* é uma operação exclusivamente humana, pelo menos até onde sabemos. E isso só foi possível com o advento do trabalho porque, na relação estabelecida entre ser humano e natureza, a diferença entre aquilo que tem *validade* para a vida e aquilo que *não o tem* funda a distinção no interior dos dois elementos (homem e natureza) para o resto da história da própria humanidade, uma vez que o *valor* é aquilo assentado por nós, mas que não existia antes, de forma alguma, na própria natureza (RANIERI, 2011, p.50-51, grifos do autor).

Com isso, nota-se que o ser humano se dignifica através do seu trabalho. Em Karl Marx (1818 – 1883), o trabalho passa a ser uma atividade por excelência e por intermédio dele o ser humano vai se libertando da natureza e se humanizando, ou seja, quando o ser humano produz algo ele também vai se autoproduzindo enquanto pessoa, construindo assim a sua subjetividade.

Para sobreviver, este ser humano vai produzindo as coisas, elaborando ideias bem como aprovando formas de vida em comum das quais dão origem as mais variadas instituições sociais como família, religião, Estado, educação entre outras.

Bittencourt (2013, p. 15) explica como o filósofo alemão mostrou com precisão este processo no qual o ser humano se realiza existencialmente:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu próprio câmbio material como uma de suas funções. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeças e mãos – afim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil a vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

Com isso, “o que interessa a Marx não é [...] o trabalho como processo físico, biológico, mas é [...] a manifestação da subjetividade humana e é nisso que ele é propriamente humano” (COLLIN, 2008, p. 139).

Tendo dimensionado sobre o Trabalho vale salientar neste momento a questão da precarização do trabalho docente. Para iniciarmos remetemos ao termo precarização. Segundo o dicionário Aurélio, precário significa “difícil, minguado, escasso, insuficiente, incerto, pouco durável, débil, delicado” (2001, p. 551).

Sendo assim, pode-se entender determinado termo como um movimento constante no qual o trabalho cotidiano torna-se precário dia após dia. Tendo em vista que este processo do tornar-se precário se dá no cotidiano, percebemos que o trabalho do professor vem se desenvolvendo como uma forma de organização social, ou seja, como um modo no qual o ser humano vem se organizando para produzir sua existência.

Adentrando na história da educação identificamos que este processo de precarização vem sendo acentuado mediante o trabalho do professor a partir da década de 1990. O motivo seria de a escola ter aberto suas portas para acolher a todos visando *uma educação para todos*, fazendo com que o professor assumisse várias funções até mesmo fora de sua formação, ou seja, este assumia o papel de assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras funções.

Salientamos que o professor deverá ser graduado em sua determinada área de conhecimento na qual irá lecionar, porém não é bem isso que observamos no cotidiano escolar. É comum ver professores formados em matemática dando aulas de física e química; professores de filosofia ensinando artes e sociologia, professores de história lecionando filosofia e geografia, entre outros. Para Souza (1997, p. 136), “as dificuldades de recrutar professores com maior qualificação escolar encontram-se principalmente nas condições salariais desse segmento profissional”.

Ao longo da história da educação encontramos reflexos do trabalho docente ao acumular várias funções no âmbito escolar e que algumas não fazem parte da especificidade da sua formação ou mesmo da sua área de atuação. Sendo assim, o professor é visto como um trabalhador, ou seja, reflexo do operário. Segundo Fernandes (2010, p. 152),

O que diferencia o professor e o operário é apenas o produto fornecido por eles. De um lado, o professor colabora na produção do aluno para que se torne um trabalhador, especializado em executar tarefas, em obedecer ordens e que assim não questiona a realidade. Por outro lado o operário produz carros.

Ao compreender que o professor é um trabalhador, concorda-se que o mesmo se encontra submetido à lógica do sistema capitalista que resulta na geração

de duas classes distintas: proprietários e não-proprietários. Os professores são, no entanto, trabalhadores obrigados a alienar a sua força de trabalho para poder sobreviver. Para Aranha e Martins (2005, p. 309), “a venda da força de trabalho aliena o operário de sua capacidade criativa de produção e também em relação ao produto do seu trabalho, desumanizando-o”. Ou seja, este professor sendo também um trabalhador não deixa de ser uma mercadoria que carrega uma dupla forma: o valor de uso e o valor de troca.

Este trabalho torna-se uma mercadoria e como tal passa a ser vendida, não de acordo com as necessidades do indivíduo trabalhador, mas do indivíduo empregador. Nas regras mercantis, tudo pode ser vendido ou trocado, pois o indivíduo, bem como o seu trabalho, são apenas e tão somente mercadorias (PEREIRA, 2013, p.52).

Quando se é pensado em Valor, para Abbagnano (2007, p. 1176) este termo (do grego αξία) significa em geral, o que deve ser objeto de preferência ou escolha. Desde a Antiguidade essa palavra foi usada para indicar a utilidade ou o preço dos bens materiais e a dignidade ou o mérito das pessoas.

Nota-se que o que predomina na sociedade capitalista é a produção de mercadorias. Sendo assim, o filósofo alemão Karl Marx começa fazendo em sua obra máxima, *Do capital*, uma análise dela. Esta mercadoria é uma coisa que satisfaz uma necessidade do ser humano e, podendo também, ser trocada por outra mercadoria. Ou seja, “[...] toda mercadoria se apresenta sob o duplo ponto de vista de *valor de uso* e *valor de troca*” (MARX, 1999, p. 57, grifos do autor).

Enquanto o primeiro tipo de valor apresentado por Marx corresponde à utilidade de uma coisa, ou seja, “[...] só tem valor para o uso, e se efetiva apenas no processo de consumo. O mesmo valor de uso pode ser utilizado de modos diversos” (MARX, 1999, p. 57); O segundo tipo de valor “[...] aparece primeiramente como *relação quantitativa*, em que valores de uso são trocáveis entre si. Em tal relação formam eles a mesma grandeza de troca” (MARX, 1999, p. 58, grifo do autor). Ou seja, diz respeito à relação, a proporção na troca de certo número de valores de uso de uma espécie contra certo número de valores de uso de outra espécie.

Sendo, portanto uma mercadoria, o professor se torna um ser alienado. Esta é uma teoria desenvolvida por Karl Marx em vista do impedimento da humanização

do ser humano por meio do trabalho. Alienação do latim *alienare* significa “tornar-se estranho”, “ser privado de”. Ou seja, ele torna-se escravo daquilo que cria, pensa ou imagina. Com a alienação, a identidade que o trabalho proporciona ao trabalhador se torna algo estranho a sua vontade, pelo fato dessa identidade lhe ser imposta.

Pode-se dizer que o que configura aquilo que se chama de trabalho alienado, se dá quando o ser humano passa a ser objeto e os objetos passam a ter mais valor. Ou seja, “na produção a pessoa se objetiva; no [consumo], a coisa se objetiva [...]” (MARX, 1999, p.30). Collin (2008, p. 55) confirma este pensamento ao afirmar que “a alienação reside no fato de que a atividade do trabalhador pertence a outro. A alienação de si decorre da alienação do objeto”.

Ou seja, visto que este trabalho alienado torna-se uma condição de desumanização, de coisificação do ser humano, este vem perdendo, portanto o controle tanto do produto quanto o controle de si mesmo. Com isso, o ser humano torna-se incapaz de atuar de forma autônoma e crítica no mundo onde estão inseridos. “No trabalho, [o ser humano] se sente fora de si. O seu trabalho, portanto, não é voluntário, mas constricto e opressivo. É trabalho forçado” (FERACINE, 2011, p. 23).

Diante do exposto até aqui, o trabalho alienado, portanto, resulta de relações de exploração. Em vez de realizar o ser humano existencialmente, o torna estranho de si mesmo. Os papéis são trocados com este trabalho, ou seja, no lugar do homem humanizar a natureza, esta é que o materializa. Segundo Costa (2009, p. 73-74), “uma vez coisificados, tornam-se peças facilmente substituíveis. Se, por um lado, somente trabalho humano produz riqueza, por outro, os trabalhadores cada vez mais são reduzidos a objetos descartáveis”.

Fora do chão da fábrica, o profissional da educação é utilizado pelas classes dominantes para preparar proletários, ou seja, cabe a este professor formar para a *cidadania* e para o *trabalho*. Segundo Ceppas (2010, p. 177), o ensino de filosofia no nível médio foi quase sempre pensado em nossa cultura, [...] como parte de um projeto maior de desasnar as crianças, elevando-as ao nível da cultura letrada e preparando-a para o exercício da cidadania.

É nesta busca que este professor tende a trabalhar, tornando-se um cumpridor de tarefas exigidas pela própria instituição de ensino. A Instituição de ensino manda e o professor apenas aplica os conteúdos exigidos por ela. Para Costa (2009, p. 69) “[...] o perfil de professor traçado no âmbito do capital não é o do

intelectual, mas o do reprodutor de informações e ideologias [...]”. Afinal, uma vez que se sugerem conteúdos, neste caso trazemos aqui o âmbito da disciplina de filosofia, deve-se cumprir determinadas sugestões mesmo que o professor fale de uma autonomia em sala de aula.

Sem tempo para ler, estudar, pesquisar o professor passa a executar suas obrigações de modo mecânico – semelhante a um robô preso ao comando – transformando-se em um proletário, no sentido de ter perdido sua autonomia; por falta de tempo ou incentivo para exercer sua capacidade criativa, desenvolve uma aula irreflexiva e de qualidade questionável (FERNANDES, 2010, p. 151).

Observa-se que nos últimos tempos são crescentes os avanços das políticas que desfavorecem a autonomia pedagógica, nas quais retém o controle do trabalho e acentua a desvalorização dos professores, criando assim, um sistema educacional descontínuo, do qual leva consigo o não incentivo aos profissionais que nele atuam.

A legislação brasileira compreende o professor como um trabalhador da sala de aula; pouca relevância é dada aos espaços coletivos de discussão, aprimoramento e formulação de propostas educacionais, bem como aos processos avaliativos do trabalho docente. Por entender o professor como um trabalhador fragmentado e isolado na sala de aula, as possibilidades de ascensão profissional não levam em conta nenhum processo coletivo de avaliação do trabalho educacional desenvolvido pela escola e pelo docente. A maioria das formas de ascensão na carreira são conferidas pelo tempo de permanência no magistério. As jornadas de trabalho são constituídas em horas-aulas e, em alguns estados, há horas-atividades (tempos individuais de preparação das aulas ou correção de provas e trabalhos) (SOUZA, 1997, p. 137-138).

Muitas são as condições que podemos elencar sobre a precarização do trabalho docente, como carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas, relação professor e aluno, rotatividade e itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério. Para Aranha e Martins (2005, p.46), “deixando de ser o centro de si mesmo, [o professor] não escolhe horário, ritmo de trabalho tampouco o valor do seu salário”.

Tratando-se de salário, percebe-se que é baixo em relação ao tempo de dedicação que o professor tem mediante a instituição de ensino. “Sua condição de vida é igual para todos. Nada possui. Depende do salário. Toma parte no mesmo bloco de valores manipulados pela ideologia dominante” (FERACINE, 2011, p. 40). Nota-se que ele enquanto trabalhador só ganha aquilo que dá apenas para ir sobrevivendo e se reproduzir. O próprio Marx em *Para Crítica da economia política* já dizia que “o escravo, o servo, o operário assalariado, [...] recebem todos uma quantia de alimentos que lhes permitem existirem como escravo, servo, operário assalariado” (MARX, 1999, p. 28).

Embora insistam em dizer que a situação salarial melhora de acordo com o passar do tempo visto a atividade desse professor, por meio daquilo que se chama de *incentivos*, sabe-se que este incentivo em vista de outros países são bem baixos. Este sistema de *bonificação* faz dos professores mais escravos da instituição, pois para obter este bônus precisará ter um aumento do ritmo de sua jornada de trabalho.

A partir do momento em que esse indivíduo começa a beneficiar-se dos programas criados pelo Estado, estará sob controle, pois só serão oferecidas possibilidades de participação e de expressão que não produzam efeitos de mudança na estrutura social (PEREIRA, 2013, p. 55).

Com relação à jornada de trabalho, vale salientar que o trabalho do profissional da educação não se restringe à sala de aula. Este tem ainda os trabalhos extras sala no qual vem consumindo bastante o seu tempo. Além disso, existem os tempos gastos pelo professor para o seu planejamento, correção de trabalhos e cadernetas. E além de tudo isso, muitos professores assumem outras profissões em outros turnos para o preenchimento de suas rendas, acreditando que isso tudo ocorra em decorrência do salário obtido por eles no âmbito da educação. Parafraseando Tomazi (1997) a questão salarial do professor parece levar a ideia de que eles são fracassados, perdedores e até incompetentes.

Ferracine (2011, p. 64) afirma que “a quantidade de trabalho para produzir o valor cristalizado nas mercadorias indispensáveis para a vida do trabalhador e de sua família é inferior ao valor criado pelo operário na sua jornada de trabalho”. Vale salientar que o trabalho também é uma mercadoria e, sendo assim, está sujeito as

mesmas condições no que diz respeito ao aspecto de valor e preço. Nesse sentido, tudo no mercado da vida humana carrega um preço.

Segundo Karl Marx,

O trabalho que é medido dessa maneira, isto é, pelo tempo, aparece não como trabalho de diferentes sujeitos, mas ao contrário, os indivíduos diversos que trabalham aparecem como meros órgãos *do* trabalho. Ou seja, o trabalho, tal como se apresenta em valores de troca, poderia expressar-se como trabalho *humano geral*. Essa abstração do trabalho humano geral *existe* no trabalho médio que qualquer indivíduo médio de uma sociedade dada pode executar; um gasto produtivo determinado de músculos, nervos, cérebro etc (MARX, 1999, p. 60, grifos do autor).

Em suma, encontramos em nosso cotidiano esta realidade cada vez mais visível que vem compondo o processo do trabalho docente. Desprofissionalização, desqualificação e intensificação dos trabalhos são elementos constantes de precarização. Diante desse quadro, o professor aproxima-se cada vez mais da classe operária, conforme apontada anteriormente.

[...] os professores estão sempre submetidos a alguma autoridade burocrática superior, pública ou privada, são assalariados e recebem, na maioria, baixos salários, têm cada dia menos presença na definição dos fins de seu trabalho, têm uma atividade parcelada, com horários fixos e uma jornada de trabalho extensa, como a maioria dos trabalhadores (TOMAZI, 1997, p. 99).

Voltando ao trabalho do professor de filosofia esta precarização é identificada seja pela questão de assumir ao lado de outras disciplinas, a saber: artes, sociologia, apenas uma hora/aula por semana como é a realidade paraibana. Enquanto nas orientações curriculares apresenta que o professor de filosofia terá no mínimo duas horas/ aulas semanais, na prática não é bem assim como já apontamos.

O professor de filosofia deverá prever em seus planejamentos quais os assuntos que deverão compor os três níveis de ensino correspondente ao nível médio visando às sugestões das orientações curriculares nacionais para esta área

do conhecimento e, se for o caso, quais os conteúdos a serem ministrados também no que diz respeito ao nível fundamental II (de 6º ao 9º ano).

A itinerância desse professor de filosofia para preencher uma lacuna no quadro de horário, muitas vezes, se deslocando absurdamente tendo que ministrar aulas em duas ou mais escolas, preenchendo assim seus horários. Esta condição o deixa cansado e pode até comprometer a eficácia de suas aulas, visto que o professor de filosofia acaba sem tempo de planejar aulas motivadoras que leve o seu aluno a terem uma reflexão crítica mediante os conteúdos ministrados.

No correspondente ao livro didático, muitos não correspondem ao nível encontrado de alunos daquela realidade. Isto deixa muitas vezes, o aluno a parte do conteúdo proposto pelo livro. De outro lado, percebe-se também a má formação do professor visto que ele não possui metodologias para motivar suas aulas, ficando apenas em aulas expositivas e nada de dialógicas. Voltando assim ao método tradicional em que o professor fala e o aluno apenas recebe informação.

Por outro lado, ainda encontramos professores de outras disciplinas ministrando as aulas de filosofia para preenchimento de carga horária. A pergunta que se pode fazer é se não existem já pessoas formadas para exercerem o magistério nesta área de conhecimento. Segundo Bittencourt (2013, p. 15), “no mundo pós-moderno, qualquer pessoa agora pode ter seu diploma, desde que possa pagar pela obtenção do mesmo”. Vale refletir que em muitos casos, por terem apenas um diploma e buscarem um emprego que lhes garantam uma estabilidade financeira para sua subsistência, cada vez mais, são encontradas pessoas que estão nas licenciaturas não querendo exercer posteriormente a docência. E quando vão a campo no que corresponde ao estágio supervisionado acabam perdidos em sala de aula, criando até mesmo um mal estar com a turma.

Atualmente, as pessoas têm meios de terem as informações em tempo real. “[...] os conhecimentos sistematizados não estão mais reunidos unicamente nas bibliotecas e nem o acesso a eles dá-se apenas nas salas de aula” (PENIN; VIEIRA, 2002, p. 23). Ou seja, diante dos grandes avanços tecnológicos o conhecimento circula nas complexas redes de informação, a saber: rádio, jornais, revistas, televisão, computador, entre outros.

Em se tratando dessas novas tecnologias, das quais a cada dia ficam mais avançadas, “o professor agora se encontra na necessidade de competir pela atenção do aluno focado em seu celular e outros apetrechos eletrônicos”

(BITTENCORT, 2013, p. 21). Cabe, portanto, uma adaptação do professor as novas tecnologias para um melhor trabalho junto aos alunos das mais diversas instituições que o mesmo possa estar inserido.

Em suma, tendo refletido sobre alguns aspectos do ensino de filosofia e a precarização do trabalho docente, a discussão sobre esta temática não se finda aqui, pois consideramos que a cada dia encontraremos novas inquietações no que diz respeito à docência e no que corresponde à área de filosofia bem como este contínuo processo de precarização do trabalho do profissional da educação.

CONCLUSÃO

Diante de todo o caminho percorrido neste estudo, consideramos que ainda há muito que ser refletido sobre o ensino de filosofia na educação básica bem como este trabalho docente tido como precário no qual, abordamos aqui neste trabalho.

No âmbito escolar existe sim a precarização do trabalho docente, na qual chegando à escola atinge todas as áreas de ensino, dentre eles o ensino de filosofia. Sendo a volta da filosofia no nível médio bem recente, esta sofre com determinada precarização. Como bem foram observados, alguns aspectos refletem a precarização do trabalho do professor, a saber: o salário, as condições de trabalho, a carga horária de trabalho e de ensino, o tamanho das turmas, a relação entre professor e alunos, a rotatividade e itinerância dos professores. O trabalho do professor de filosofia, porém fica escasso, visto que ele persegue na grande busca de métodos e metodologias para assim alcançar seus objetivos do ensino de sua disciplina.

Neste aspecto, pesquisar, observar e refletir acerca das aulas de filosofia abordando as dificuldades encontradas no processo educacional cabível ao professor que ministra esta disciplina e os possíveis instrumentos para um melhor desenvolvimento de suas aulas é dar um passo para um melhor desenvolvimento delas, mesmo sabendo que ainda assim continuará existindo na vida escolar esta precarização.

Consideramos também que os desafios nas práticas educacionais existentes na área de filosofia em nosso tempo são muitos, sendo necessário olhar em volta e refletir sobre o que está sendo feito: buscar o significado dos conteúdos de ensino e das práticas que são desenvolvidas na escola pelos professores. Questionar, portanto, os conteúdos de ensino segundo sua relevância para iluminar a compreensão da realidade não é uma tarefa simples: exigem dos professores muita clareza e domínio de sua área específica.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi; revisão e tradução Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. 3. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2005.

_____. **Filosofando: introdução à filosofia**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Conhecimento a venda? In: **Revista Ciência e Vida Filosofia**. São Paulo: Escala, Ano VI, edição 78, Janeiro/ 2013, p. 15-22.

_____. O tempo livre industrializado. In: **Revista Ciência e Vida Filosofia**. São Paulo: Escala, Ano VI, edição 79, Fevereiro/ 2013, p. 14-22.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Ciências humanas e suas tecnologias: conhecimentos de filosofia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006, p. 15-40.

CEPPAS, Filipe. Anotações sobre a história do ensino de filosofia no Brasil. In: Gabriele Cornelli (Coord.). **Filosofia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação – secretaria de educação básica, 2010, p. 171 – 184 (Coleção Explorando o Ensino, v. 14, capítulo 9).

CERLETTI, Alejandro. Em direção a uma didática filosófica. In: _____. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 77-87 (Ensino de Filosofia).

_____. O ensino filosófico e a reflexão sobre o presente. In: Walter Omar Kohan e Bernardina Leal (orgs). **Filosofia para crianças em debate**. Petrópolis, 1999, p. 149-158 (Coleção Filosofia na escola).

COLLIN, Denis. **Compreender Marx**. Tradução de Jaime Clasen. Petrópolis: Vozes, 2008 (Serie Compreender).

COSTA, Áurea. NETO, Edgard Fernandes. SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. 2. ed. São Paulo: Sundermann, 2009.

FERACINE, Luiz. **Karl Marx ou a sociologia do marxismo**. São Paulo: Editora Escala, 2011 (Coleção Pensamento e Vida, v. 8).

FERNANDES, Hélio Clemente. **O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização?** Cascavel, PR: s.n. 2010, 208 p. (Dissertação – Mestrado em Educação).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

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

_____. Perspectivas da filosofia no ensino médio brasileiro. In: In: Walter Omar Kohan e Bernardina Leal (orgs). **Filosofia para crianças em debate**. Petrópolis, 1999, p. 174-187 (Coleção Filosofia na escola).

HORN, Geraldo Balduino. A organização do saber filosófico em sala de aula. In: _____. **Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 55-66 (Coleção filosofia e ensino; 13).

LUCKESI, Cipriano C. PASSOS, Elizete S. **Introdução à filosofia: aprendendo a pensar**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012 (Capítulos 4 e 5).

MARX, Karl. **Do Capital**. Tradução de Edgard Malagodi; Colaboração de Jose Arthur Giannotti. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores).

_____. **Para a crítica da economia política**. Tradução de Edgard Malagodi; Colaboração de Jose Arthur Giannotti. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores).

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. A educação como objeto de estudo sociológico. In: **Introdução a sociologia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e cultura coordenadoria de Ensino Médio. **Referências curriculares para o ensino médio da Paraíba: Ciências humanas e suas tecnologias**. João Pessoa: [s.n], 2006, 186 p.

PENIN, Sonia T. S. VIEIRA, Sofia L. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia L. (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-45.

PEREIRA, Valmir. **O individuo burguês e a crise da escola**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

RANIERI, Jesus. Trabalho e identidade. In: **Revista Ciência e Vida Filosofia**. São Paulo: Escala, Ano VI, edição 64, outubro/ 2011, p. 46-53.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e currículo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOUZA, Aparecida Neri de. Movimento sindical docente: a difícil trajetória. In: Marcia de Paula Leite (Org.). **O trabalho em movimento: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 113-174.

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

FONTES CONSULTADAS

ABONIZIO, Gustavo. **Precarização do trabalho docente**: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. Ensino de sociologia em debate. Revista eletrônica: LENPES – PIBID de Ciências Sociais – UEL. Nº 1, Vol. 1, Jan – Jun, 2012, p. 1-28.

KARLING, Argemiro Aluísio. Recursos de ensino. In: _____. **A didática necessária**. São Paulo: IBRASA, 1991.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 11. ed. São Paulo: editora brasiliense, 1985 (Coleção Primeiros passos, v. 23).

PEREIRA, Isidro. **Dicionário grego - português e português-grego**. 8. ed. Braga: Apostolado da Imprensa, 1998.

REZENDE, Antonio (org.). **Curso de filosofia**: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação. 13. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SAMPAIO, Maria das Mêrces Ferreira. MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do Trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Edc. Soc. Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1203-1225, Set/ Dez 2004. Disponível em <<http://WWW.cedes.unicamp.br>>

SAVIANNI, Dermeval. A escola como principio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et all. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 151-168.