



*REP's - Revista Even. Pedagóg.*

Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola

Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 744-758, jun./jul. 2016

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

## FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA:

### entre o saber e o fazer

**Elisete Medianeira Tomazetti**

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/ RS - Brasil

**Simone Becher Araujo Moraes**

Instituto Federal Farroupilha, São Vicente do Sul/RS - Brasil

### RESUMO

Este texto problematiza a formação do professor de filosofia em curso de licenciatura e no espaço da escola, quando em situação de estágio e, mais tarde, como professor iniciante. Destaca-se a importância dos conhecimentos disciplinares de caráter específico, das ciências da educação e da didática, mas em correlação com os saberes que são aprendidos no espaço da escola, quando do enfrentamento de situações práticas. Chama-se a atenção para o fato de que o impacto dos saberes/disciplinas apreendidos na formação inicial será menor nas práticas docentes do professor de filosofia se não for constituído, por ele, um processo de reflexão sobre sua trajetória escolar, sobre suas representações de escola e de professor, uma vez que estas permanecem fortes e sustentadoras de suas ações ao longo de sua formação inicial. Ao final enfatizamos a importância da formação ser assumida também como auto formação, ou seja, como possibilidade de pensar sobre o que estamos fazendo de nós mesmos como professores e sobre que tempo presente é este em que nos situamos.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Curso de Licenciatura. Saberes docentes. Ensino de Filosofia.

### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Temos nos colocado de acordo, de forma geral, sobre a ideia que o ensino da Filosofia deve ser tratado como um problema filosófico e não a partir da enumeração de um certo número de técnicas e de recursos didáticos. O professor Alejandro Cerletti defende tal posição em seu livro **O ensino de filosofia como problema filosófico**, publicado no Brasil em 2009, assim como outros pesquisadores da área.

Poderíamos, então, considerar que a defesa de tal definição de princípio tornou-se necessária, porque historicamente a didática da Filosofia rendeu-se a um enfoque instrumental. Como descreve o professor Amaury Moraes, a didática, para a Filosofia não pode ser concebida como um saber que de fora dispõe sobre técnicas e recursos a serem utilizados na aula de Filosofia.

Certamente quando se fala da importância da didática para o professor de filosofia não se espera com isso um receituário genérico que sirva a toda e qualquer matéria, como aparece na *Didática Magna*. Não que a didática seja somente isso, mas a busca de metodologia de ensino, num sentido tecnológico da expressão, é o que parece animar a ação dos pedagogos da área, que os torna discípulos incontestes de Comênio. (MORAES, s/d, p. 2).

A didática é, pois, um saber importante na formação do professor de Filosofia, desde que seja uma didática filosófica, uma “filosofia do ensino de filosofia”. Como exercício filosófico é um olhar crítico sobre os “saberes, valores e métodos postos em jogo na própria prática docente, isto é, na prática docente do professor de filosofia” (CERLETTI, 2009, p. 65).

Construir o problema filosófico “ensinar filosofia” requer aceitar que se trata de uma questão de conceito e não apenas, ou simplesmente, de estratégias de ensino, de didática ou de metodologia. Levar ao conceito ou ensinar filosofia exige, por sua vez, reconhecer que as estratégias didáticas teriam um valor relativo diante das posições filosóficas que terão de ser assumidas, e poderão variar ante as diferentes decisões tomadas perante “ensinar filosofia”. (CERLETTI, 2009, p. 79).

No entanto, outros saberes, além do saber didático, compõem ou deveriam compor a formação do professor de filosofia. Poderíamos enumerar os saberes pedagógicos ou das ciências humanas, os quais têm como objeto a educação/ensino: História de Educação, Sociologia da Educação, Antropologia da Educação, Políticas Públicas da Educação, Psicologia da Educação. Tais saberes seriam necessários na formação de todo o professor, de qualquer curso de

licenciatura. Está é uma questão que ainda não logrou consenso entre muitos formadores de professores de filosofia, produtores de currículo, pois em uma rápida análise de projetos pedagógicos de cursos percebemos seu valor na formação do futuro professor. Esta não será a tônica de nosso texto, mas certamente será abordada de forma tangencial.

De nossa parte, consideramos importante que o futuro professor de Filosofia seja apresentado às questões educacionais contemporâneas; que adquira referenciais para compreender as condições culturais e de classe em que estão imersos seus futuros alunos, assim como tenha condições de constituir um olhar crítico sobre a história da escola e da educação. Cabe ao curso de Filosofia disponibilizar instrumentais que possibilitem ao futuro professor analisar criticamente a situação da escola e do ensino atual, como forma de pensar os limites e possibilidades de sua futura ação docente.

## **2 OS SABERES E AS PRÁTICAS FORMATIVAS DO FUTURO PROFESSOR DE FILOSOFIA**

O futuro professor de Filosofia deve ser colocado em situações que lhe possibilitem o conhecimento da realidade escolar desde os semestres iniciais do curso, assim como lhe possibilite adentrar à aula de Filosofia no Ensino Médio, reconhecendo os jovens/adolescentes que serão seus futuros alunos, enfim, vivencie as situações de uma sala de aula. Consideramos que a leitura da realidade escolar, a partir de determinados referenciais teóricos são importantes para que ele vá se constituindo como professor de Filosofia, perguntando-se: que escola é essa em que serei professor de Filosofia? Quem são os alunos que hoje frequentam a aula de Filosofia?

O ensino da filosofia deve ser avaliado, refletido, planejado tendo como plano de fundo a análise crítica das questões acima suscitadas. O professor de filosofia deverá ser capaz de avaliar “o horizonte dos condicionamentos de sua atividade docente com as ferramentas que a própria filosofia lhe dá” (CERLETTI, 2009, p. 65). Tal ensino não ocorre no vácuo; não se dá em uma escola ideal ou inexistente, que permitiria ao aluno de filosofia dizer, quando de seu estágio docente, que a escola

que lhe foi apresentada na universidade não é a mesma que está vivenciando como professor estagiário, ou que “na prática a teoria é outra”.

Talvez seja importante perguntarmos se o retorno de nosso acadêmico à escola, que antes lhe recebia como aluno, lhe produz estranhamento e lhe faz lançar um olhar problematizador sobre tal situação. Nesse caso cabe-nos considerar que o estranhamento e o olhar problematizador do futuro professor sobre a escola, a sala de aula, os alunos, os programas de ensino, as metodologias, os materiais didáticos, os projetos pedagógicos, as relações escolares, etc., somente surgirão se lhe forem dadas matrizes teóricas de compreensão, caso contrário reproduzirá o senso comum vigente acerca dessas questões e não avançará na qualificação de seu ofício de professor. Então, os saberes das ciências da educação deveriam cumprir este objetivo, quando são reivindicados no currículo de um curso de licenciatura, neste caso, de filosofia. Como explicita Cerletti (2009, p. 7-8):

Poderíamos perguntar-nos, antes de mais nada, se é realmente possível ensinar filosofia sem uma intervenção *filosófica* sobre os conteúdos e as formas de transmissão dos “saberes filosóficos”; ou sem responder, univocamente, que é filosofia? Ou também sem se colocar que tipo de análise social, institucional ou filosófico-política do contexto é requerida; ou as condições sob as quais se levará adiante esse ensino. [...] Não porque consideremos que há circunstâncias nas quais é possível ensinar melhor do que em outras, mas porque, em função desses contextos, não será o mesmo em cada caso o que se pode – ou se deve – fazer em nome da filosofia.

Por outro lado, devemos admitir que tais saberes/disciplinas não garantem que o futuro professor de Filosofia assumirá sua tarefa docente com responsabilidade e procurará se colocar num registro de tensionamento entre sua condição de filósofo e de funcionário de uma instituição, sob a responsabilidade do Estado. Deste tensionamento poderá emergir a necessidade de propor outros sentidos para a aula de filosofia e, assim, considerar que o aluno do ensino médio terá capacidade de realizar, ele mesmo, a experiência de pensamento filosófico. Entre o saber adquirido, as discussões e reflexões realizadas no conjunto das referidas disciplinas e a prática docente cotidiana em nossas escolas instaura-se, certamente, uma distância considerável.

Há, também, uma distância instaurada entre o âmbito da Filosofia e o âmbito da Educação; são dois mundos em paralelo. A interação entre estas duas áreas

deveria ser mais efetiva e dialógica. Não cabe aqui recuperar os motivos desta situação, mas devemos lembrar que ao longo do século XX, no Brasil, no contexto do ensino superior, os cursos de licenciatura tiveram menos status que os de bacharelados e neles as questões educacionais foram secundárias, o que favoreceu prioritariamente os conhecimentos específicos de cada licenciatura. Entendemos que futuro professor de filosofia deve colocar-se permanentemente diante das concepções e dos sentidos da Filosofia e de seu ensino, observando o contexto em que este se realiza<sup>1</sup>.

É certo que estamos, pouco a pouco, nos distanciando da antiga dicotomia entre a formação específica (representada pelo viés bacharelesco) em filosofia e a formação de professores da disciplina. Estamos mudando a lógica anterior, segundo a qual o primeiro tipo de formação era atribuição dos departamentos de filosofia, e o segundo, de responsabilidade dos centros, faculdades e institutos de Educação das universidades brasileiras. Guardadas as devidas proporções, tal mudança ocorre em toda a América Latina. Portanto, cada vez mais, pensamentos e práticas dos profissionais formadores de professores abandonam o jogo onde, no primeiro nível, adquirem-se as competências de conteúdos filosóficos, sociológicos e históricos e, numa etapa posterior, as competências pedagógicas para ensinar Filosofia. No nosso caso específico, não cabe pensarmos a prática filosófica distanciada da prática educativa. Se for considerada uma “tarefa menor<sup>2</sup>” será no sentido que Deleuze dá a essa expressão, ou seja, vinculada a uma filosofia menor, que, segundo Rodrigo Gelamo, (2009, p. 97) “vincula-se às potências da variação e do escapar dos centros aglutinadores dessas constantes. A filosofia menor é, assim, uma política de resistência aos padrões instituídos do filosofar, do aprender e do ensinar”.

Ao filósofo, formado numa licenciatura, cabe a tarefa de pensar uma pedagogia filosófica. No entanto, didáticas, metodologias, formas e objetos de

---

<sup>1</sup> Como explicita Cerletti (2009, p. 7-8): “Poderíamos perguntar-nos, antes de mais nada, se é realmente possível ensinar filosofia sem uma intervenção *filosófica* sobre os conteúdos e as formas de transmissão dos “saberes filosóficos”; ou sem responder, univocamente, que é filosofia? Ou também sem se colocar que tipo de análise social, institucional ou filosófico-política do contexto é requerida; ou as condições sob as quais se levará adiante esse ensino. [...] Não porque consideremos que há circunstâncias nas quais é possível ensinar melhor do que em outras, mas porque, em função desses contextos, não será o mesmo em cada caso o que se pode – ou se deve – fazer em nome da filosofia”.

<sup>2</sup> Ver GALLO, 2008.

avaliação não estão separados de uma noção de Filosofia. Essa, em sua singularidade, requer formas e concepções de ensino também específicas, próprias à possibilidade de se ensinar e se aprender a filosofar. A necessária justificação de um fazer filosófico em sala de aula é, pois, filosófica. Exige o debate e a definição de um dos temas centrais da história da Filosofia: “O que é filosofia?”. Tal questão é condição para o trabalho do professor na medida em que é parâmetro do seu trabalho. É isso que Cerletti (2009, p. 59) afirma que “cada concepção de Filosofia supõe um recorte de temas e uma proposta de acesso à Filosofia (de transmissão ou ensino) porque vincula o *que* e o *como* ensinar de uma maneira particular.”

Seja na formação inicial de professores ou na Educação Básica, o ensino da filosofia tem por condição os caminhos teóricos/filosóficos trilhados pelo docente. O modelo tradicional de nossas licenciaturas, portanto, deve ser revisto, pois o comprometimento com o ensino tem por premissa desenvolver uma espécie de mentalidade que atrele, necessariamente, o ensinar filosofia à formulação subjetiva de uma concepção de Filosofia. Os cursos de graduação, enquanto formadores de professores de professores levam a cabo outra e mais complexa questão, a qual Cerletti (2009) refere-se como a atividade de “ensinar a ensinar”.

A importância de formar professores de professores imbuídos das problemáticas educacionais se faz imprescindível para restaurar a prática crítica sobre o ensino e o próprio filosofar. Noutros termos, transformar o problema do ensino da filosofia em problema filosófico significa perguntar pelo *que* ensinar e, com isso, desnaturalizar o ensino – tanto entre os estudantes como entre os próprios professores das licenciaturas. Daí a necessidade de entender que tal processo é subjetivo, mas deve ser também institucional, visto que se reconhece que aqueles que se formam em Filosofia têm o direito – para não dizer dever – de filosofar.

Como temos destacado até aqui, a formação do professor de filosofia, na maioria dos casos, se dá com o foco nos conteúdos filosóficos específicos. Tais conteúdos, de um modo geral, são situados na história da filosofia de uma maneira linear, com o aprofundamento em alguns filósofos e suas questões características. Entretanto, as disciplinas que tratam especificamente sobre as questões didático-pedagógicas ficam num segundo plano. Esta prática causa uma grande defasagem entre o que se aprende na universidade e o que se vivencia no contexto da escola básica. Tal ênfase aos conteúdos específicos e às teorias filosóficas faz com que o

desenvolvimento de algumas habilidades necessárias ao professor fiquem restritas ao âmbito da Filosofia e, como mencionado anteriormente, acabam dando um caráter de bacharelado à licenciatura em Filosofia. Como destaca Ester Heuser (2010, p. 21):

No melhor dos casos formam-se competentes pesquisadores que, no entanto, sentem-se incapazes de assumirem turmas nas escolas por não estarem minimamente preparados para o exercício de tradução dos conceitos e para o uso didático dos textos da tradição filosófica.

Ainda, conforme a autora (2010, p. 19), “Poucas são as licenciaturas que vivem tão intensamente a dicotomia entre prática e teoria como a Filosofia, chegando a ser sentida como uma cisão entre dois mundos na própria grade curricular de boa parte dos cursos.”

Ao defrontar-se com o desafio de um estágio, quando ficará frente a frente com seus alunos do ensino médio, o acadêmico sente necessidade de maiores e mais aprofundados conhecimentos das ciências da educação e da didática. Muitas são as dúvidas e receios que passam a fazer parte do dia a dia dos futuros professores de filosofia. De acordo com Heuser (2010, p.1): “Por força de lei todo curso de licenciatura tem prevista a atividade curricular Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado, atividade que não pode ficar reduzida a um espaço isolado e desarticulado do restante do curso”. Seria necessário, pois, que os conhecimentos didático-pedagógicos fossem trabalhados desde os primeiros semestres da formação do professor, de forma a possibilitar articulações entre tais conhecimentos e os conhecimentos filosóficos.

Neste caso, é importante pensarmos sobre as questões de currículo nos cursos de formação de professores de Filosofia, sobre as necessárias competências a serem desenvolvidas pelo acadêmico, assim como foco e identidade deste curso.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia - CNE/CES 492/2001, estão previstas algumas habilidades a serem desenvolvidas nos cursos de licenciatura em filosofia, que vão desde o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de textos filosóficos, desenvolvimento de consciência crítica, trabalho com o aparato conceitual próprio da Filosofia, até o desenvolvimento da competência em utilização da informática.

Não obstante, como podemos perceber no quadro abaixo, não é citada nenhuma habilidade didático-pedagógica, específica, que se refira à profissão de professor.

Quadro 1 - Competências e Habilidades - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia - CNE/CES 429/2001.

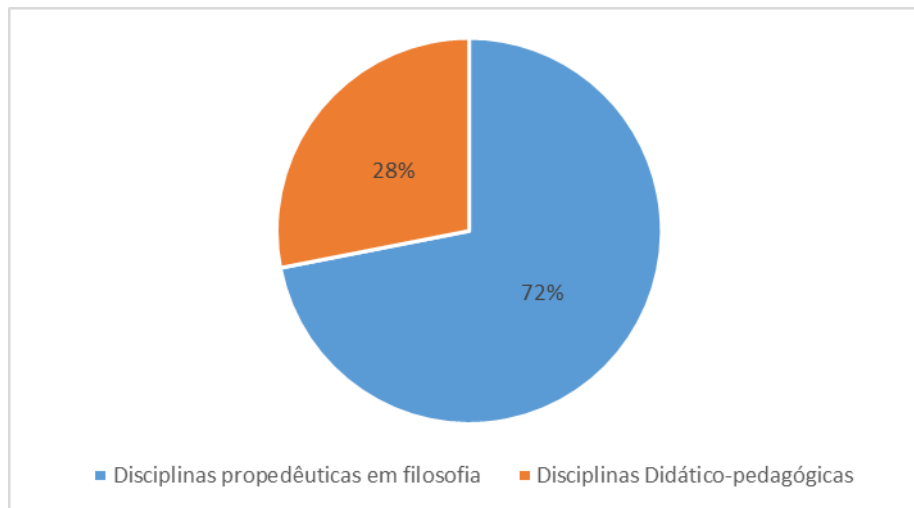
✓ Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
✓ Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio - histórico- política;
✓ Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
✓ Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
✓ Percepção da integração necessária entre a Filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
✓ Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos.
✓ Capacidade de leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira
✓ Competência na utilização da informática

Fonte: Próprio autor.

Considerando os pontos acima destacados, percebemos a ausência da preocupação com a capacitação docente sob o ponto de vista didático-pedagógico. Para melhor materializarmos esta problematização, analisamos a grade curricular do curso de licenciatura em filosofia da Universidade Federal de Santa Maria, a partir do site da instituição, a fim identificarmos as disciplinas gerais e didático-pedagógicas que a compõe. O resultado foi o seguinte: vinte e quatro (24) disciplinas obrigatórias durante os oito (8) semestres do curso. Dentre estas, apenas sete (7) destas versam sobre conhecimentos didático-pedagógicos, cabendo ressaltar que duas (2) dessas consistem no Estágio Curricular Supervisionado (ECS). A partir destes dados, podemos perceber que, com exceção do estágio, que é a parte do curso na qual o aluno tem seu primeiro contato com a sala de aula, temos apenas cinco (5) disciplinas didático-pedagógicas que visam o estudo e preparação para situações de sala de aula.



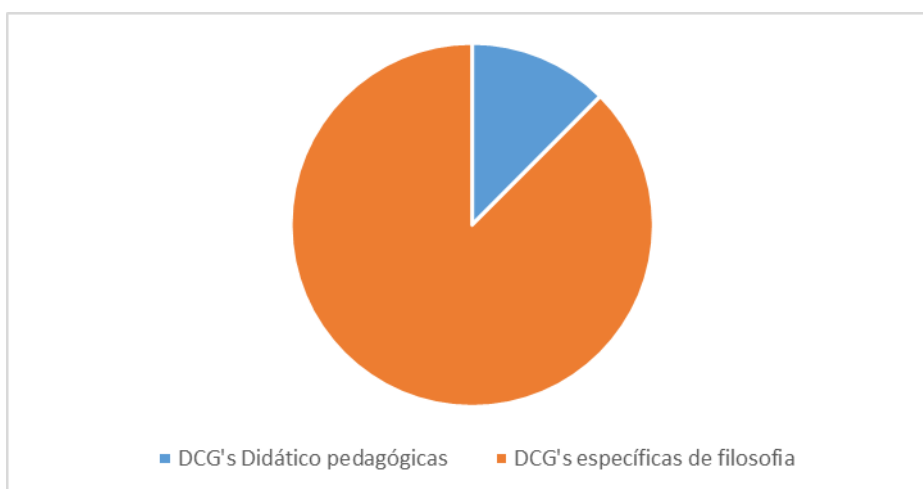
Quadro 2 - Proporção das disciplinas oferecidas no curso de Lic. em Filosofia da UFSM.



Fonte: Próprio autor

No âmbito das Disciplinas Complementares de Graduação (DCG), a partir de análise do site do curso de Filosofia, UFSM, constatou-se que, de um total de sessenta e oito (68) DCG, apenas onze (11) versam sobre a temática educação, ensino ou psicologia. Tal constatação confirma a afirmação que apresentamos, desde o início de nosso texto, qual seja, que há uma ênfase esmagadora das disciplinas de caráter específico, Filosofia, no conjunto do currículo do curso. Com o quadro abaixo podemos perceber tal desproporcionalidade:

Quadro 3 - Proporção de DCG' ofertadas no curso de Lic. em Filosofia da UFSM.



Fonte: Próprio autor

Os resultados deste breve estudo indicam que, mesmo em se tratando de um curso de licenciatura cujo objetivo principal é a formação de professores de filosofia, este objetivo é secundarizado dentro da constituição do próprio currículo da licenciatura. Tal secundarização se configura em um grande problema, o qual é bem descrito por Murcho (2002), que diz que umas das primeiras coisas que o recém formado professor de filosofia vai descobrir, e com espanto, é o fato de que o que ele estudou na universidade, na verdade é irrelevante na sua prática dentro da escola e ele precisará aprender outras coisas, adquirir novos conhecimentos para dar conta da defasagem entre o que ele aprendeu na universidade e o que de fato ele irá precisar saber para sua atuação na escola.

Percebe-se então, a necessidade de que se tenha um olhar mais criterioso dentro dos cursos de formação de professores de filosofia na ocasião da elaboração e reestruturação dos currículos. Pois o currículo precisa possibilitar ao futuro professor uma maior familiaridade com as questões didático-pedagógicas e principalmente, muní-lo de conhecimentos que possam colaborar com a sua prática docente.

Os processos auto formativos, pautados na desconstrução das representações de professor, de escola, de aluno, de ensino e aprendizagem, fortalecem um pensar radical sobre os sujeitos, colocando em cena o que já sabem sobre si mesmos. O desafio não é outro, senão de um pensar sobre o que estamos fazendo de nós mesmos e sobre que presente é este em que nos situamos, ou seja, um pensar sem pressupostos, um aprender a aprender pelo invento e pelo experimento de nós mesmos. Ao partilharmos a ideia que vivemos em uma sociedade de controle, que nos diz como ser e como estar no mundo, nossa condição inevitável será sempre resistir, pois como afirma Castelo Branco (2008, p.88), “Resistir, doravante, será uma luta arriscada e dramática. Quem não lutar, pode ser apenas um número a mais, na estatística das vítimas ou no cálculo atuarial dos submissos e tolerados”.

A condição de docente exige, assim, uma posição animal de *estar à espreita*<sup>3</sup>, quanto ao que pretendemos e ao que efetivamente afirmamos de nossas vidas, no

---

<sup>3</sup> Na letra A de seu Abecedário Gilles Deleuze diz: “Se me perguntassem o que é um animal, eu responderia: é o ser à espreita, um ser fundamentalmente à espreita. [...] O escritor está à espreita, o

caso, vida de docente de filosofia. Precisamos ser constantemente problematizadores de nossas próprias práticas. Afinal, o *ethos* e o *habitus* de ser-docente situam-nos, principalmente nos contextos em que experimentamos nossas práticas, na encruzilhada da indissociabilidade entre teoria e prática: “prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra, e a teoria um revezamento de uma prática a outra” (FOUCAULT, 2004, p. 69-70).

Seguindo Silvio Gadelha (2005, p.1271), pensamos que a formação inicial deveria oferecer condições para que, mais tarde, nos seus espaços de ensino, os professores possam “abandonar velhos hábitos, valores atemporais e ditos superiores, comodismos e ‘chaves do tamanho’ (aquelas que supostamente abrem todas as portas), bem como [aprender] a disponibilidade para a coragem de correr riscos [...]”. A questão que desejamos aqui ressaltar, diz respeito ao tipo de agenciamento que os professores realizam com sua vida docente no âmbito da instituição escolar contemporânea e das práticas que ali ocorrem.

Professores não são burros ou camelos, mas podem *devenir* (“tornar-se”) um ou outro, conforme a maneira como agenciam seus encontros com a realidade, a alteridade, com seus pares, com práticas e discursos (inclusive psicopedagógicos), com o conhecimento, com seus alunos, com suas lutas políticas e, sobretudo, com a vida. Ora, o exercício da profissão de professor pode transformar-se num deserto, isto é, em algo insípido, sofrível, doloroso e frustrante, se submetido a valores ou entidades transcendentais, universais, abstratos (O Bem, O Mal, A Verdade, A Justiça, Deus etc.), dados de antemão, exteriores às relações concretas que eles efetivamente vivem nesta, com e por esta vida: a vida que de fato têm e experimentam, com suas delícias e seus dissabores, com suas alegrias e horrores (GADELHA, 2005, p. 1270).

Ao excluirmos no processo de formação do professor de filosofia a possibilidade de práticas de problematização sobre o ‘mundo da educação’ e sobre os limites e as possibilidades do ofício de professor, talvez mais tarde, a docência possa transformar-se em um ‘deserto’, ‘sofrível, doloroso e frustrante’, como enfatiza Gadelha.

### **3 CONCLUSÕES**

---

filósofo está à espreita”. Estar à espreita indica, a partir de Deleuze, uma condição de surpresa, de espera por algo de inusitado e não o mergulho e aceitação do mesmo.

Ao longo de nossa reflexão temos afirmado a necessidade de mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura, em especial, do curso de filosofia, dado seu caráter mais bacharelesco, ou seja, preocupado com a formação do pesquisador em filosofia. As mudanças que indicamos referem-se à necessidade de um número maior de disciplinas de caráter didático-pedagógico, assim como, a relação e interação do acadêmico com a escola básica desde o início do curso, conforme já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores/2002. Entretanto, não é possível considerar que a concretização de tais mudanças curriculares efetivaria a formação de um professor imune às circunstâncias do dia a dia da escola e da sala de aula. O risco de adesão rápida às práticas instituídas na escola, que muitas vezes forjam a sobrevivência do professor novato, não é extirpado somente com um novo currículo e com o acréscimo de disciplinas didático-pedagógicas.

É preciso considerar que ao chegar a uma escola e iniciar seu ofício, o professor de filosofia encontrará colegas que se orientam por práticas, seja no contexto da sala de aula, seja no contexto da gestão e do convívio cotidiano, as quais terão grande poder sobre ele que ali está chegando. Segundo Zeichner (apud CERLETTI, 2003, p. 63) “Os estudos realizados sobre a socialização dos professores costumam destacar que a preparação dos professores é uma tarefa normalmente de ‘baixo impacto’ na configuração de sua profissionalidade, e que seus efeitos são fracos”. Para além dos saberes adquiridos no contexto da formação inicial, há outros saberes, reguladores da atividade docente, que são adquiridos no contexto da vida escolar.

Nos estudos pedagógicos do estudante de professorado se deverá tentar estabelecer laços tanto com histórias pessoais como com decisões filosóficas (e também ideológicas) pessoais, e sobre essa base estabelecer logo um horizonte comum de temas didáticos específicos. Isto permitirá começar a definir trajetórias educativas próprias. (CERLETTI, 2009, p. 64).

Para além de um processo de formação que ocorre no contexto do curso universitário, não podemos deixar de considerar outros processos formativos, neste caso, a instituição escolar, que abriga uma comunidade docente regida por uma cultura escolar que tem grande importância sobre os novos que chegam para habitar aquele espaço.

Por conseguinte, o impacto dos saberes/disciplinas apreendidos na formação inicial será menor nas práticas docentes do professor de filosofia se não for constituído, por ele, um processo de reflexão sobre sua trajetória escolar, sobre suas representações de escola e de professor, uma vez que estas permanecem fortes e sustentadoras de suas ações ao longo de sua formação inicial. Trata-se, portanto, de pensar tal formação também como auto formação.

Nesse caso, então, podemos problematizar os motivos pelos quais os professores novatos de filosofia exercitarão práticas de resistência à cultura escolar instituída. O que levaria um professor recém-chegado à escola, em seu início de carreira docente, manter-se constantemente vigilante de sua ação diante de várias justificativas para que tal não ocorra, tais como: as difíceis condições de trabalho, o baixo salário, a relação fragilizada com os alunos, a violência escolar, entre outras? O que o levaria a persistir em suas ideias, valores e perspectivas de trabalho que construiu ao longo de seu curso? A resposta, entendemos, estaria no tipo de formação que possibilitou a experiência de problematização e de reflexão constante sobre essas questões, sobre sua condição de professor, sobre sua relação com a filosofia e suas decorrências para o ensino.

## **PHILOSOPHY TEACHER TRAINING: between knowing and doing**

### **ABSTRACT**

This text discusses the philosophy teacher initial training in the undergraduate program, and at school space, while on stage situation and later as a teacher beginner. It highlights the importance of disciplinary knowledge specific character, from the sciences of education and teaching in correlation with the knowledge that are learned in school space with the practical experience. It shows the impact of learned knowledge/disciplines at the initial training will be lower in philosophy teaching practices if it is not constituted by it, a process of reflection on their school life, about his school and teacher representations, once these remains strong and supportive of its actions over their initial training. At the end of the text, we emphasize the importance of training also be assumed as self-training, that is, as a

possibility to think about what we're doing to ourselves as teachers and about which is this present time that we are in.

**Keywords:** Teaching Training. Licentiate course. Teaching knowledge. Philosophy Teaching.

## REFERÊNCIAS

CASTELO BRANCO, Guilherme. Ontologia do presente, racismo, lutas de resistência. In: PASSOS, Izabel C. Friche (Org.). **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 83-89.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino da Filosofia** como problema filosófico. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Ensino da Filosofia).

CNE/CP 1. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**, 18 de fevereiro de 2002.

CNE/CES 492/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**, 03 de abril de 2001.

DELEUZE, Gilles. **ABECEDÁRIO**. Disponível em:  
<<http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/o-abecedario-de-gilles-deleuze-transcricao-integral-do-video>>.

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA UFSM. Disponível em:  
<[http://w3.ufsm.br/filosofia/?page\\_id=3441](http://w3.ufsm.br/filosofia/?page_id=3441)>. Acesso em: 03 maio 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

GADELHA, Silvio de Souza. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1257-1272, Set./Dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27278.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo : Cultura Acadêmica, 2009.

HEUSER, Ester Maria Dreher. **Muros do estágio e da formação de professores de filosofia**. SABERES, Natal – RN, v. 2, n.5, ago. 2010. Disponível em:

<[http://www.cchla.ufrn.br/saberes/Numero5/Artigos%20em%20Filosofia-Educacao/Ester%20Maria%20Dreher%20Heuser\\_MUROS%20DO%20ESTAGIO%20E%20DA%20FORMACAO\\_18-28.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/saberes/Numero5/Artigos%20em%20Filosofia-Educacao/Ester%20Maria%20Dreher%20Heuser_MUROS%20DO%20ESTAGIO%20E%20DA%20FORMACAO_18-28.pdf)> Acesso em: 03 maio 2015.

MORAES, Amaury. **A importância da didática para (a formação de) o professor de filosofia.** São Paulo, FEUSP, mimeo., s/d.

MURCHO, Desidério. **A natureza da filosofia e o seu ensino.** Lisboa: Plátano, 2002. (Coleção Aula Prática).

Correspondência:

**Elisete Medianeira Tomazetti.** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Departamento de Metodologia do Ensino, Programa de pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: elisetem2@gmail.com

**Simone Becher Araujo Moraes.** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora substituta de filosofia no Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul, São Vicente do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: simonebechermor@gmail.com

Recebido em: 30 de dezembro de 2015.

Aprovado em: 06 de abril de 2016.