



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/FE

**AS NEGOCIAÇÕES IDENTITÁRIAS DO PROFESSOR DE FILOSOFIA NO
ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA NO RIO DE JANEIRO: TEMPO,
EXPERIÊNCIA E SEU LUGAR NA ESCOLA**

BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA

Orientadora: Prof^a Dr^a Libânia Nacif Xavier

Rio de Janeiro

2016

BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA

**AS NEGOCIAÇÕES IDENTITÁRIAS DO PROFESSOR DE FILOSOFIA NO
ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA NO RIO DE JANEIRO: TEMPO,
EXPERIÊNCIA E SEU LUGAR NA ESCOLA**

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título
de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Libânia Nacif Xavier

Rio de Janeiro

2016



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “As negociações identitárias do professor de filosofia no Ensino Médio da escola pública no Rio de Janeiro: tempo, experiência e seu lugar na escola”.

Doutorando(a): **Bruno Cardoso de Menezes Bahia**

Orientador(a) pelo(a): **Profa. Dra. Libânia Nacif Xavier (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 04 de março de 2016.

Banca Examinadora:

Presidente:

Profa. Dra. Libânia Nacif Xavier (UFRJ)

Profa. Dra. Miriam Waidenfeld Chaves (UFRJ)

Profa. Dra. Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes (UFRJ)

Profa. Dra. Nailda Marinho da Costa (UNIRIO)

Prof. Dr. Edgar de Brito Lyra Netto (PUC-RJ)

B151n Bahia, Bruno Cardoso de Menezes
As negociações identitárias do professor de filosofia no ensino médio da escola pública no Rio de Janeiro: tempo, experiência e seu lugar na escola / Bruno Cardoso de Menezes Bahia. -- Rio de Janeiro, 2016.
330 f.

Orientadora: Libânia Nacif Xavier.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2016.

1. Professor de Filosofia. 2. Tempo. 3. Experiência. 4. Negociações identitárias. 5. Escola pública. I. Xavier, Libânia Nacif, orient. II. Título.

Ao meu avô Leugem Bahia (*in memoriam*):
– por me apresentar o mundo encantado
pela leveza da memória, das palavras e da música...

À professora Iris Rodrigues de Oliveira (UFRJ)
– por me despertar a paixão pelo ensino de Filosofia.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Luiz Cezar e Giselda, árvore de mim, pela educação, pelo respeito, pelo colo, pela compreensão, pelo carinho, pelo amor, pela vida.

Aos bichanos peludinhos – Marie, Fubá, Frida e Chuvisco – que me fizeram companhia e alegraram meus dias, até os mais sombrios longe de qualquer inspiração.

À professora Miriam Waidenfeld Chaves (UFRJ) por me acompanhar e contribuir para todas as etapas de minha pós-graduação, desde os primeiros passos no mestrado. À professora Sônia M^a de Castro Nogueira Lopes (UFRJ) pelas grandes contribuições, pela paixão e por acreditar na educação brasileira. À professora Nailda Marinho da Costa (UNIRIO) por confiar em meu potencial desde a seleção do mestrado, há tantos anos atrás – reencontrá-la foi um presente. Ao professor Edgar de Brito Lyra Netto (PUC-Rio) pela amizade e ensinamentos que somam às nossas reflexões sobre o professor e o ensino de filosofia em nível médio.

À Solange Rosa de Araújo (PPGE-UFRJ), por sempre nos salvar! Amiga, sempre à disposição solucionando nossos maiores problemas – pela dedicação e por ser “o Sol”.

Aos meus grandes amigos (não nomeados pelos descompassos entre o coração e a memória) que sempre presentes compreenderam minha ausência – por dar significado à minha vida.

A cada professor de filosofia do Ensino Médio que cedeu parte de seu tempo, tão valioso, e participou de nossa pesquisa. A contribuição de vocês nos fez caminhar. Aos demais professores de filosofia, espalhados por nosso país continental, por somarem forças para uma educação pública digna e melhor.

À professora Libânia Nacif Xavier (UFRJ), querida orientadora e amiga, que se dedicou em acompanhar nestes últimos longos anos (oito!); por refletir, discutir, corrigir, reestruturar e, acima de tudo, acreditar nessa pesquisa. Foram anos maravilhosos, mas difíceis – de chegadas e partidas, de broncas e alegrias, de Gabriela e acarajé... de muitas mudanças... de vitória! Agradeço desde a escolha do tema do projeto até este último produto, lapidado ao longo do tempo – com tempo e sem tempo (oh, tempo!) – até o dia de hoje. Obrigado por sua presença, conhecimento, experiência, puxões de orelha e orientação, sem os quais, não chegaríamos aqui. Referência e reverência, querida professora. Muitíssimo obrigado.

Todos os dias à mesma hora fazia exatamente a mesma hora. Irremediável era o grande relógio que funcionava no tempo. Sim, desesperadamente para mim, as mesmas horas.

Clarice Lispector

Por meio de tudo isso – pela divisão do trabalho, supervisão do trabalho, multas, sinos e relógios, incentivos em dinheiro, pregações e ensino, supressão das feiras e dos esportes – formaram-se novos hábitos de trabalho e impôs-se uma nova disciplina de tempo.

Edward Thompson

RESUMO

BAHIA, Bruno Cardoso de Menezes. **As negociações identitárias do professor de filosofia no ensino médio da escola pública no rio de janeiro: tempo, experiência e seu lugar na escola.** Rio de Janeiro, 2015. 330 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Desenvolvemos, nesta tese, reflexões sobre as negociações identitárias do professor de filosofia em nível médio na escola pública da cidade do Rio de Janeiro/RJ marcadas pela determinação e utilização de um tempo específico, impactando diretamente em sua experiência. Desafiemo-nos a escrever uma *nova história*, pautada nas mudanças de paradigmas frente às problematizações da escola atual. Apresentamos uma “história vista de baixo” a partir dos depoimentos dos professores. A base metodológica utilizada se apoia na perspectiva da *história do tempo presente* e em uma genealogia reveladora de choques e tensões, que originou a dinâmica do ensino de filosofia. Fomos conduzidos pelas trajetórias profissionais e biográficas dos professores, considerando a importância heurística das histórias de vida e das experiências profissionais para o campo da educação. Acreditamos que os professores são *mediadores culturais transformadores*, pois além de tornar inteligíveis as informações, produzem, mediante reflexões e sínteses, um novo saber. O *saber docente* é acumulado e integrado a outros aspectos da educação: é dinâmico e se estabelece por meio da experiência. Problematizamos a formação dos conceitos, uma vez que cada um deles carrega em si especificidades de seu tempo e de sua construção, sendo uno e indistinto. Seus componentes não são separáveis, fazendo parte de um todo relacional de significado, coincidência, correspondência e acumulação. Construímos os principais conceitos de análise necessários para os problemas levantados nesta tese: *tempo, experiência e negociações identitárias*. Aproximamo-nos dos professores de filosofia por meio de um questionário com perguntas interrelacionadas agrupadas da seguinte forma: perfil (formação, ingresso no serviço público, colégios que leciona, número de turmas, número de alunos, etc.), questões relacionadas ao tempo, à experiência, às negociações identitárias e ao ensino de filosofia. Expusemos, também, um panorama institucional das escolas onde os professores questionados em nossa pesquisa trabalham (divididos entre os dois grupos distintos – rede federal e rede estadual), com a finalidade de compararmos as diversas condições de trabalho na escola pública da cidade do Rio de Janeiro. A trajetória da disciplina também foi contemplada, no intuito de pensarmos as alterações ocorridas ao longo da história e seus impactos diretos sobre o professor, o ensino e a educação, como um todo. Os professores entrevistados são funcionários públicos e suas ações refletem intencionalidades políticas, pois se apresentam como portadores de projetos e finalidades sociais, figurando-se tanto como agentes culturais quanto agentes políticos. Neste sentido, os professores desenvolvem táticas para amenizar as tensões próprias de seu contexto profissional, como o modo de lidar com o ensino no contexto da sala de aula. Assim, integramos as falas dos professores a partir de suas práticas pedagógicas, apresentando as articulações possíveis entre as respostas coletadas e os principais conceitos formulados. Propomos uma aproximação dos problemas docentes apresentados, conscientes de seu funcionamento sinérgico, atentando para o modo como os professores lidam com o tempo no cotidiano – escolar e fora dele, como as táticas desenvolvidas por eles constroem uma experiência e como se constituem as negociações identitárias entre os pares, entre instâncias de poder, entre os modelos de pertencimento, entre crises profissionais, entre representatividade associativa, entre a precarização do trabalho docente.

Palavras-chaves: professor de filosofia, tempo, negociações identitárias.

ABSTRACT

BAHIA, Bruno Cardoso de Menezes. **Identity negotiations of philosophy teachers in public schools in Rio de Janeiro: time, experience and their place in public schools.** Rio de Janeiro, 2015. 330 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

We have developed on this thesis reflections on identity negotiations of public high school philosophy teachers in Rio de Janeiro which are marked by a specific time, having a direct impact on his / her experience. We have defied ourselves to write a *new history*, guided by the changes in paradigms in the face of problematization of current schools. We have presented a “history seen from below”, which stems from teachers’ statements. The methodological base is grounded on the perspective of *history of the present time* as well as on a genealogy which reveals clashes and tensions, which gave origin to the dynamics of the teaching of philosophy. We have been guided by teachers’ professional and biographical trajectories, taking into account the heuristic importance of life history and professional experience in the field of education. We believe that teachers are *cultural mediators*, for, besides making information intelligible, they produce, through reflections and synthesis, new knowledge. Teaching knowledge is accumulated and integrated to other aspects of education: they are dynamic and are established through experience. We have problematized concepts formation, since each one of them carries within itself specificities which are typical of its time and construction. It’s integral and indistinct since its components are not separable and are part of a relational whole of meaning, coincidence, correspondence and accumulation. We have built the main concepts of analysis which are necessary for the problems tackled on this thesis: time, experience and identity negotiations. We have approached philosophy teachers through a questionnaire with questions that could be grouped as follows: Profile (education, public service entry, school where he/ she teaches, number of groups he/she teaches, number of students, etc.), questions related to time, experience, identity negotiations, and to the teaching of philosophy. We have also exposed an institutional panorama of the schools where the interviewed teachers work, (divided into two distinct groups – Federal or estate schools) so as to perceive the diverse work conditions in public schools in Rio de Janeiro. The discipline trajectory has also been tackled for we believe that the changes that have occurred throughout history have a direct impact on teachers, as well as on teaching and education as a whole. The interviewed teachers are civil servants and their action reflect political intents since they are presented as carriers of social projects and finalities, featuring themselves not only as cultural agents but also as political agents. In this sense, teachers develop tactics as a means to minimize the tensions which are proper of their professional context, as a way to deal with teaching in the context of a classroom. This way, we have integrated teachers’ speeches through their pedagogical practices, presenting the possible articulations between collected answers and the main concepts that were formulated. We have proposed a closer approximation of the presented teaching problems, aware of their synergic functioning, paying attention to the way teachers deal with time in their daily lives – in and out of school, how the tactics developed by them build an experience and how the identity negotiations take place among peers, power instances, models of belonging, professional crisis, associative representations and the precarious teachers’ work conditions.

Keywords: Philosophy teacher, time, identity negotiations

RÉSUMÉ

BAHIA, Bruno Cardoso de Menezes. **Les négociations identitaires du professeur de philosophie au niveau du lycée dans l'école publique de Rio de Janeiro: temps, expérience et sa place à l'école.** Rio de Janeiro, 2015. 330 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Dans cette thèse, on a développé des réflexions au sujet des négociations identitaires du professeur de philosophie au niveau du lycée dans l'école publique de la ville de Rio de Janeiro / RJ, marquées par la détermination et l'utilisation d'un temps spécifique, ce qui influe directement sur son expérience. On s'est posé le défi d'écrire une *nouvelle histoire*, élaborée à partir des changements de paradigmes en face des problématisations de l'école actuelle. On présente une "histoire vue du bas" à partir des témoignages des professeurs. Les fondements méthodologiques employés s'orientent sur la perspective de l'*histoire du temps présent* et sur une généalogie révélatrice de chocs et de tensions qui sont à l'origine de la dynamique de l'enseignement de philosophie. On a été conduit par les parcours professionnels et biographiques des professeurs, en considérant l'importance heuristique de leurs histoires de vie, ainsi que de leurs expériences professionnelles dans le domaine de l'éducation. On croit que les professeurs sont des *médiateurs culturels*, parce qu'au-delà de rendre intelligibles les informations, ils produisent un nouveau savoir avec leurs réflexions et synthèses. Le *savoir professionnel enseignant* est cumulatif et intégré à d'autres aspects de l'éducation: il est dynamique et s'établit au moyen de l'expérience. On a problématisé la formation des concepts, puisque chacun de ces concepts porte en soi-même des spécificités concernant son temps, sa construction. C'est également homogène et indistinct, parce que ses composants ne sont pas séparables et font partie d'un tout relationnel de signifié, de coïncidence, de correspondance et d'accumulation. On a construit les principaux concepts d'analyse nécessaires à l'examen des problèmes de cette thèse: *le temps*, *l'expérience* et *les négociations identitaires*. On a abordé les professeurs de philosophie par le biais d'un questionnaire avec des items qui ont une corrélation, pouvant être ainsi regroupés: le profil, des questions à propos du temps, de l'expérience, des négociations identitaires et de l'enseignement de philosophie. On a aussi exposé un panorama institutionnel des établissements où travaillent les professeurs interviewés dans notre recherche (partagés entre deux groupes distincts, le réseau fédéral et le réseau de l'état), afin d'évaluer les conditions variées de travail à l'intérieur des écoles publiques de la ville de Rio de Janeiro. Les professeurs interviewés sont fonctionnaires publics et leurs actions reflètent des intentionnalités politiques, parce qu'ils se présentent comme des porteurs de projets et de finalités sociales, ce qui leur assigne le rôle d'agents culturels ainsi que d'agents politiques. En ce sens, les professeurs développent des stratégies comme une manière de rattrapper les tensions qui touchent leur contexte professionnel, telles que la manière de traiter l'enseignement dans le contexte de la salle de classe. Ainsi, on a intégré les discours des professeurs à partir de leurs pratiques pédagogiques, tout en présentant les articulations possibles entre les réponses que l'on a obtenues et les principaux concepts formulés. On a proposé une approche des problèmes d'ordre professionnel des enseignants que l'on a identifiés, conscients de leur fonctionnement synergique, en faisant attention au moyen dont les professeurs traitent le temps au jour le jour – à l'école ou en dehors –, les stratégies développées constituent une expérience et les négociations identitaires se constituent parmi leurs collègues, parmi des instances de pouvoir, parmi des modèles d'appartenance, parmi des crises professionnelles, dans le domaine de la représentativité associative, tout comme pour ce qui est de la précarisation du travail de l'enseignant.

Mots-clés : professeur de philosophie, temps, négociations identitaires.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela Geral de Perfil Docente	132
Tabelas 1 e 2 – Metropolitana III em números	141
Tabelas 3 e 4 – Metropolitana IV em números	142
Tabelas 5 e 6 – Metropolitana VI em números	142 e 143
Gráficos 1 e 2 – Questão 2 (G1 e G2)	125
Gráficos 3 e 4 – Questão 3 (G1 e G2)	126
Gráficos 5 e 6 – Questão 16 (G1 e G2)	127
Gráficos 7 e 8 – Questão 4 (G1 e G2)	127
Gráficos 9 e 10 – Questão 5 (G1 e G2)	128
Gráficos 11 e 12 – Questão 6 (G1 e G2)	129
Gráficos 13 e 14 – Questão 7 (G1 e G2)	130
Gráficos 15 e 16 – Questão 8 (G1 e G2)	131
Gráficos 17 e 18 – Questão 9 (G1 e G2)	179
Gráficos 19 e 20 – Questão 10 (G1 e G2)	181
Gráficos 21 e 22 – Questão 11 (G1 e G2)	184
Gráficos 23 e 24 – Questão 12 (G1 e G2)	186
Gráficos 25 e 26 – Questão 13 (G1 e G2)	188
Gráficos 27 e 28 – Questão 14 (G1 e G2)	190
Gráficos 29 e 30 – Questão 15 (G1 e G2)	190
Gráficos 31 e 32 – Questão 24 (G1 e G2)	195
Gráficos 33 e 34 – Questão 25 (G1 e G2)	196
Gráficos 35 e 36 – Questão 26 (G1 e G2)	198
Gráficos 37 e 38 – Questão 17 (G1 e G2)	203
Gráficos 39 e 40 – Questão 18 (G1 e G2)	204
Gráficos 41 e 42 – Questão 19 (G1 e G2)	209
Gráficos 43 e 44 – Questão 20 (G1 e G2)	214
Gráficos 45 e 46 – Questão 23 (G1 e G2)	216
Gráficos 47 e 48 – Questão 21 (G1 e G2)	217
Gráficos 49 e 50 – Questão 22 (G1 e G2)	218

TABELA DE SIGLAS

ANPOF:	Agência Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
CAPES:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC:	Conteúdos Básicos Comuns
CEDES:	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CMRJ:	Colégio Militar do Rio de Janeiro
CNE:	Conselho Nacional de Educação
CNPq:	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EPSJV:	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Fundação Oswaldo Cruz)
FAETEC:	Fundação de Apoio à Escola Técnica (Secretaria de Ciência e Tecnologia)
G1:	Grupo 1 (escolas federais da cidade do Rio de Janeiro)
G2:	Grupo 2 (escolas estaduais da cidade do Rio de Janeiro)
GTs:	Grupos de Trabalho
IFCS:	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
IFRJ:	Instituto Federal do Rio de Janeiro
INES:	Instituto Nacional de Surdos
LDBEN:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC:	Ministério da Educação e Cultura
OCEM:	Orientação Curricular para o Ensino Médio
PCNEM:	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN+:	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE:	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAERJ:	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SciELO:	Scientific Electronic Library Online
SEAF:	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SEEDUC:	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
UERJ:	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF:	Universidade Federal Fluminense
UFRJ:	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ:	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO:	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNICAMP:	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO:	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

<u>APRESENTAÇÃO</u>	15
0.1. Problema: o professor de filosofia no ensino médio	17
0.2. A tese: objeto e objetivo	21
0.3. Procedimentos teórico-metodológicos	23
0.4. Estrutura da tese	27
<u>Capítulo 1</u> DIMENSÕES DE UMA HISTÓRIA PARTICULAR	29
1.1. História, Educação e Filosofia	30
1.2. Perspectiva: a História do Tempo Presente	33
1.3. Professor: o mediador cultural e o saber docente	43
1.4. Contribuições: estudos sobre o tema	60
<u>Capítulo 2</u> TEMPO, EXPERIÊNCIA E NEGOCIAÇÕES IDENTITÁRIAS	78
2.1. Sobre a formação de Conceitos	79
2.2. Sobre o Tempo	85
2.3. Sobre a Experiência	96
2.4. Sobre a Identidade	109
<u>Capítulo 3</u> A FILOSOFIA NA ESCOLA	123
3.1. Perfis e tensões	124
3.2. Os grupos pesquisados e a prática do filosofar	135
3.3. O tempo escolar e o tempo do filosofar	144
3.4. As tensões da filosofia na escola	158
<u>Capítulo 4</u> OS PROFESSORES ENTRE OS DADOS E OS CONCEITOS	170
4.1. Os professores e o ensino de filosofia	171
4.2. Os professores e o tempo	177
4.3. Os professores e a experiência	192
4.4. Os professores e suas negociações identitárias	201
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	220

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **237**

ANEXOS **246**

Anexo I	Levantamento bibliográfico sobre o tema	246
Anexo II	Questionário	253
Anexo III	Respostas discursivas dos questionários	256

APRESENTAÇÃO

*Os professores encontram-se numa encruzilhada:
Os tempos são para refazer identidades.*
António Nóvoa

Diversos estudos sobre a atividade filosófica se apóiam nas reflexões extraídas da densa *Crítica da Razão Pura*, onde Kant (2001, p. 672) afirma que de “as ciências racionais, só é possível aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar”. Esse pensamento expressa, dentre outros, a natureza da atividade docente desenvolvida em sala de aula. Quem é o professor cujas finalidades filosóficas são confiadas à sua atividade? Para o filósofo alemão, a filosofia, enquanto reflexão acabada em si mesma, não pode ser ensinada, pois se insere em um movimento contínuo. O pensamento é particular e se produz a partir de condições históricas permitindo uma aproximação crítica da realidade. Essa aproximação precisa ser mediada e, neste sentido, o papel do professor não é, simplesmente, ser porta voz de um conteúdo isolado construído em um passado remoto, mas apresentar o legado filosófico como instrumentos do pensar para discutirmos os problemas do tempo presente. O professor de filosofia estimula reflexões e desperta incômodos sobre a realidade. Essa atividade não é simples e, como observaremos, é permeada por conflitos.

Pretendemos, nesta tese, refletir sobre as condições de trabalho do professor de filosofia do Ensino Médio e como a atividade docente é atravessada pelo tempo destinado a ela no currículo escolar. A temática é pouco trabalhada sob o olhar que propomos, como veremos na revisão bibliográfica ao final do primeiro capítulo. Direcionaremos nossa pesquisa na área da História da Educação, somando à sua pluralidade de temas de estudos.

Atualmente, notamos que a configuração do processo educativo se apresenta cada vez mais imediatista, requerendo habilidades concebidas como desconexas dos limites reflexivos da filosofia. Inserida como componente curricular, a filosofia, destinada ao Ensino Médio, ganhou espaço nas discussões acadêmicas e pedagógicas desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996¹. Seu ensino assume um papel

¹ **Seção IV**

Do Ensino Médio

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a *preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;*

desafiador para a educação brasileira contemporânea, buscando desenvolver a cognição dos estudantes, conduzindo-os a compreender seu lugar no mundo e sua relação com o outro.

Se por um lado, a base legal estabelece que ao “final do Ensino Médio o educando demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Art. 36º, §1º, inciso III), por outro, não estabelece uma temporalidade clara necessária para a realização de um ensino efetivo que a contemple.

Direcionados por um viés comparativo entre professores de filosofia da rede pública do Rio de Janeiro, que lecionam a disciplina a partir de realidades diversas, pretendemos analisar os impactos provocados pela determinação de uma carga horária mínima para a disciplina. Acreditamos que a delimitação do tempo para a filosofia no Ensino Médio (ou sua falta) afeta diretamente a atividade docente. Pretendemos pensar sobre os reflexos desta *incompatibilidade temporal* (do tempo da reflexão em relação ao tempo da matéria escolar) à luz do modo como o professor lida com suas condições de trabalho e negocia sua identidade. Observaremos, também, as táticas desenvolvidas para contornar os problemas gerados pela fragmentação do tempo, agravando o processo de precarização e, em que medida os professores exercem sua coletividade (ou não) por meio das associações.

Refletiremos sobre como o professor dimensiona e utiliza seu *tempo*, especialmente o *tempo* de trabalho didático, visando seu desempenho profissional no contexto onde ele se insere. Assim, baseando-nos em uma perspectiva histórica, traremos à baila os problemas decorrentes do *tempo* e da *experiência* e como eles interferem nas *negociações identitárias*. A comparação entre as diferentes realidades expostas pelos professores das duas redes da escola pública nos ajudará a estabelecer os diálogos possíveis sobre as tensões de sua práxis cotidiana.

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36º. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

(Grifos nossos)

1. PROBLEMA: O PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Estabelecemos, em nossa pesquisa, um diálogo entre pensadores de diversas áreas de conhecimento que podem contribuir para a história da educação: teoricamente, transitaremos pela história, pedagogia, sociologia e filosofia para apresentarmos ideias que ofereçam um olhar diferenciado sob a perspectiva do *tempo presente*. Pensar sobre o professor, a escola, o currículo, o ensino, as políticas públicas, a atividade docente não faz desta tese original em sua temática, mas o conjunto teórico-metodológico costurado por traz das investigações confere a especificidade de nossas análises. Posteriormente, detalharemos melhor o modo como a prática da pesquisa será conduzida e a articulação estabelecida entre os referenciais teóricos que a sustentam.

Iluminado pelo pensamento kantiano, o professor de filosofia se propõe a aproximar o estudante, por meio de reflexões, de uma análise crítica de seu cotidiano: o aluno começa a filosofar quando em sua mente surgem simples questões sobre as mais banais coisas de seu dia a dia. Assim, podemos inferir a importância do professor no processo pedagógico: a construção de questões é mais instigante que simplesmente respondê-las. Por meio do espanto e da admiração o aluno se aproxima de uma atitude crítica, onde necessita de orientação para direcionar e organizar suas reflexões, como observou Bahia (2011, p. 143-145).

Defendemos a importância do docente de filosofia para essa atividade. Sua presença sempre foi flutuante na história da educação brasileira por conta das diversas reformas educacionais sofrida pelo país ao longo dos anos. Esta flutuação se refere à presença e à ausência da disciplina escolar filosofia no currículo, pois confere uma descontinuidade na concepção, não somente da disciplina, mas também na *negociação identitária* desse professor no nível médio (Alves, 2002, p. 119-128).

Segundo o filósofo Ludwig Wittgenstein (2001, p. 177) “a filosofia não é uma teoria, mas uma atividade”. A filosofia, guiados por esse olhar, não é algo remoto, distante, teórico, permeado por abstrações deslocadas da realidade. Filosofia é movimento. Os filósofos, ao longo da história, se preocuparam com questões pertinentes de suas épocas para, quando possível, bem viver. Posicionaram-se frente a uma realidade passível de observação. O professor, baseado na história do pensamento, se apropria de um legado de reflexões que remontam mais de dois mil e quinhentos anos de tradição e o contextualiza para o aluno. O conhecimento filosófico vai de encontro às informações lançadas pela mídia, por exemplo, e absorvidas de modo acrítico.

Segundo a tradição, quando perguntado sobre quem era, sobre sua atividade, Pitágoras de Samos (571-495 a.C.) respondeu sem delongas: “sou um filósofo” – aquele que pratica a filosofia. O movimento próprio do filosofar, sua atividade, impacta a vida do professor. A partir desse movimento, o professor se faz filósofo em seu trabalho e o filósofo se faz professor em seu cotidiano. Defendemos a existência de uma continuidade laboral assinalada por um *tempo* condicionado aos distintos modos de *experiência*.

A experiência docente é bastante complexa, pois ele se constitui de modo pessoal, intransferível e variável: cada professor sintetiza uma experiência distinta, variável a partir do contexto de sua trajetória – formação, quantidade e qualidade de alunos, tempo de serviço, tempo destinado ao trabalho com o conteúdo, planejamentos, tempo de lazer, etc. Assim, acreditamos que as falas dos professores possam suscitar as tensões no modo de lidar com o ensino de filosofia. Embora nosso foco principal seja o professor de filosofia, não descartaremos algumas considerações sobre o currículo, pois ele é a base dos parâmetros que configuram as condições do trabalho docente.

O texto da LDBEN nº 9.394/96 afirma que ao “final do Ensino Médio o educando demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Art. 36º, §1º, inciso III). Neste sentido, deve haver a preocupação de atingir essa finalidade ao invés de formar especialistas em filosofia, sobrecarregando o currículo com uma série de conteúdos desnecessários. O grande desafio, entretanto, é estimular os alunos a elaborarem seu próprio pensamento crítico, ainda que este não seja um objetivo exclusivo da filosofia. Os docentes questionados apresentaram diversas dificuldades vividas em sala de aula refletindo as condições de trabalho encontradas na escola pública, inclusive por conta de políticas determinantes na escola. Marcondes (2008, p. 56) nos sugere, neste íterim, um ponto de partida das reflexões conduzidas pelo professor de nível médio: a realidade dos alunos – suas experiências pessoais, dúvidas e incômodos – precisa ser discutida como *um movimento* presente em *um tempo* inteligível.

A LDBEN nº 9.394/96 não estabelece uma efetiva carga horária mínima para as matérias escolares, uma demarcação oficial do *tempo* de aula e, por isso, cada região do país segmenta de modo próprio o tempo escolar, seguindo as peculiaridades e necessidades emanadas de sua realidade, compondo diferentes matrizes curriculares, incidindo diretamente na experiência desenvolvida e na vida do professor.

Acreditamos que este problema teve sua gênese na implementação da LDBEN nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, onde a filosofia foi apresentada como uma disciplina

optativa (indo de encontro à Reforma Gustavo Capanema de 1942, que previa sua obrigatoriedade no curso secundário). A apresentação desta LDBEN nº 4.024/61 gerou a interrupção da tradição de quase vinte anos de obrigatoriedade, bem como sua prática.

Segundo Alves (2000, p. 33-34), a diretiva da Lei educacional foi interpretada por muitos gestores como um conteúdo amplo que pudesse transitar entre as tantas outras disciplinas curriculares. Isto afetou diretamente a prática docente de filosofia, pois foram propostos dilemas ao se estabelecerem parâmetros norteadores de seu ensino: um auxílio à vida do professor. Assim, muitas Secretarias de Estado de Educação e unidades escolares compreendiam que ao trabalhar breves noções de ética e cidadania estavam contemplando a filosofia que, por sua vez, era inócua e apresentava várias lacunas. Desta maneira, a filosofia apresentaria apenas um aporte transversal, e a experiência marcada pela atividade docente específica em processo de construção desapareceria.

A concepção de transversalidade considera determinados temas como eixos direcionadores para os demais estudos. As pesquisas de Busquets (2001, p. 37) apontam para esta ideia nos anos 1990. A autora desenvolveu suas reflexões sobre os temas transversais como um “eixo em torno do qual deve girar a temática das áreas curriculares, que adquirem assim, tanto para o corpo docente como para os alunos, o valor de instrumentos necessários para a obtenção das finalidades desejadas”.

A transversalidade requerida na proposta oficial e referendada por pesquisadores como Busquets (2001) foi uma orientação para a construção do currículo, interferindo na formação inicial e continuada do professor, o ensino da filosofia e a aprendizagem do aluno, dando suporte para problematizar as tensões do mundo contemporâneo na escola.

Sob este prisma, podemos pensar a descaracterização da docência de filosofia enquanto disciplina curricular, pois fora substituída por alguns eixos temáticos; e deste modo, a filosofia estaria oficialmente contemplada. Para Busquets (2001, p. 53),

se os temas transversais forem tomados como fios condutores dos trabalhos da aula, as matérias curriculares girarão em torno deles; dessa forma, transformar-se-ão em valiosos instrumentos que permitirão desenvolver uma série de atividades que, por sua vez, levarão a novos conhecimentos, a propor e resolver problemas, a interações e respostas, em relação às finalidades para as quais apontam os temas transversais (BUSQUETS, 2001, p. 53).

A partir deste breve comentário sobre a transversalidade da filosofia presente no texto da LDBEN nº 4.024/61, compreendemos que a disciplina nem sempre esteve em um lugar privilegiado – e ainda hoje, segundo nossa concepção, não está, haja vista a carga horária para

ela destinada no atual currículo do Ensino Médio. Esta situação converte para o foco central desta tese: o *tempo* na práxis do docente de filosofia como fator essencial para problematizar a *negociação identitária* deste grupo profissional.

O caso específico do professor da disciplina filosofia foi escolhido por conta de minha formação acadêmico-pedagógica e por minha inserção como docente da mesma no nível médio. Pertenci ao grupo de professores da rede estadual de ensino, tanto como docente quanto diretor adjunto, e atualmente leciono no Colégio Pedro II, da rede federal, ambas experiências na cidade do Rio de Janeiro. Na época em que lecionava na rede estadual, fiz parte da equipe para a composição do Currículo Mínimo de Filosofia (2011), destinado aos professores da rede² e, posteriormente, assumi a coordenação pedagógica geral do projeto. Constatamos, a partir de nossa experiência, uma verdadeira dificuldade em lidar com o tempo reduzido destinado a ela. Observamos em ambas as redes, estadual e federal, um desgaste físico/emocional dos professores, ligado ao tempo destinado às aulas.

Na rede estadual, geralmente, a atividade era fracionada em uma hora/aula representando cinquenta minutos semanais de atividade docente, com a exceção da terceira série que dispunha de dois tempos de aula. Diferentemente, na maioria dos colégios da rede federal, o professor de filosofia desenvolve suas atividades com duas horas/aula semanais de quarenta e cinco ou cinquenta minutos cada, em todas as séries. Notadamente, verifica-se um *desvalor temporal – curricular* que recai na vida do professor e em sua ação pedagógica, pois, mesmo que a base legal em vigor (LDBEN nº 9.394/96) determine a filosofia como essencial para a formação do educando (conforme artigos 2º, 27º, 35º e 36º), sua prática escolar não reflete o que está previsto teoricamente, assinalando clara contradição.

A partir daí, algumas questões foram suscitadas ao refletirmos sobre o trabalho docente: como o professor realiza sua atividade com apenas uma hora/aula, ou duas de quarenta e cinco minutos? Quais impactos causados na abordagem dos conteúdos propostos? Embora não haja um engessamento curricular, o professor consegue desenvolver as atividades propostas? Quais reflexos na vida do professor são causados pelo tempo mínimo disponível?

As resoluções oficiais refletem o pensamento de uma época específica onde o ensino das disciplinas segue determinado fluxo pertencentes a um conjunto de políticas públicas que atingem o professor. O objetivo da filosofia em nível médio, é fornecer elementos teóricos

² O Currículo Mínimo foi um projeto de parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC e a Fundação CECIERJ para compor um manual de habilidades e competências mínimas com o objetivo de nivelar o ensino das diversas disciplinas em um estado com especificidades docentes bastante heterogêneas. O Currículo Mínimo de Filosofia pode ser consultado no endereço eletrônico: http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/filosofia_livro.pdf.

para despertar nos jovens um modo crítico de observação – estranhamento e questionamento – para a formação de indivíduos autônomos em pensamento e ação para que, de modo consciente, consigam se posicionar frente os desafios da vida.

O centro da discussão levantada é fundamentalmente o professor de filosofia e sua relação marcada por um *tempo – problema*: uma carga horária de aula semanal que interfere diretamente em sua atividade. Em outras palavras: o que significa trabalhar com uma disciplina cuja carga horária ocupa um espaço mínimo na rotina da aprendizagem escolar?

Qual o objetivo proposto e alcançado pelo professor com o *movimento* da aula? Este problema aparece quando o professor se propõe a montar sua aula, selecionar o conteúdo, refletir sobre o processo avaliativo ou, ainda, pensar o currículo de modo mais amplo.

Com a carga horária reduzida, o professor de filosofia tende a ter um número maior de turmas, um número excessivo de avaliações para elaborar e corrigir, e trabalhar em diversos lugares para a compor sua matrícula, conforme a realidade das redes pesquisadas. Qual o impacto desta pulverização dos tempos de aula na vida pessoal do professor? Há conversão, de alguma forma, no *tempo* destinado ao lazer em trabalho? Como os docentes enxergam o ensino de filosofia? O problema de carga horária reduzida é discutido entre os pares? Se há essa discussão entre os professores, que vínculo pode ser estabelecido entre eles, os grupos de pesquisa e a representatividade das associações? Existe uma discussão sobre o tema? Os professores de filosofia se sentem representados pelas associações e forças sindicais?

As questões apontadas estão interligadas a um problema maior – a precarização do trabalho docente de filosofia. Comparativamente, os professores cuja atividade é desenvolvida com mais tempos de aula semanal por turma, oferecem uma atividade qualitativamente melhor revelada em sua realização pessoal/profissional? Essas questões servem como pano de fundo para a análise dos casos específicos dos professores questionados, com reflexões para possíveis desdobramentos.

2. A TESE: OBJETO E OBJETIVO

Cabe delimitarmos, neste momento, as especificidades da proposta da tese e as contribuições oferecidas por ela para as pesquisas futuras na área sobre o tema. O objeto central de nossa análise é o professor de filosofia de nível médio que leciona na escola pública na cidade do Rio e Janeiro e a partir dele pretendemos desenvolver algumas questões.

Os objetivos gerais pensados para esta pesquisa relacionam-se com as *negociações identitárias* do professor relacionadas com sua *experiência* docente a partir da análise do *tempo* de aula disponível. De um modo geral, pretendemos:

- analisar como o professor da disciplina filosofia que leciona no Ensino Médio lida com a fragmentação do *tempo* de aula, frente às determinações previstas na legislação vigente: a LDBEN nº 9.394/96 e os PCNs (1999);
- estabelecer as articulações que revelam as tensões entre o *tempo*, a *experiência* docente, e as *negociações identitárias* deste professor por meio de casos específicos de dois grupos distintos da rede pública do Rio de Janeiro – estadual e federal.

Exposta, de um modo geral, a aproximação com o nosso objeto de estudos, pensamos, a partir dessa realidade, como objetivos específicos:

- apresentar a perspectiva de análise do objeto de estudo – a história do tempo presente – articulando esse olhar com a imagem do professor, não apenas como intelectual, mas como um mediador cultural transformador que interfere e produz conhecimento no processo de aprendizagem da filosofia;
- delimitar a construção do sentido próprio dos conceitos de *tempo*, *experiência* docente e *identidade* que utilizaremos, expondo a sua importância para o desenvolvimento de questões relacionadas com a auto-reflexão sobre a atividade docente e as demais facetas da vida do professor;
- expor criticamente como a filosofia e seu *tempo* na matriz curricular foram contemplados nas reformas políticas – pedagógicas, em relação ao problema do *tempo* próprio da atividade filosófica, o processo do filosofar;
- remontar a história da presença da filosofia nas matrizes curriculares para refletir sobre o *tempo* disponível para a disciplina e a representação deste *tempo* para a experiência docente e a vida do professor, pois julgamos ser os fundamentos para analisarmos como se deu a precarização do trabalho deste docente;
- resgatar a voz dos professores sobre o *tempo de aula* disponível para a filosofia no que tange os problemas levantados na tese, para se pensar as *negociações identitárias* como um processo em construção e transformação;
- articular as vozes dos professores e sua representação profissional com a legislação discutida, para problematizarmos a tríade-chave desta tese – *tempo*, *experiência* docente e *negociações identitárias* – e os impactos causados no ensino de filosofia no Ensino Médio e no docente desta matéria escolar.

3. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Além da fundamentação teórica, que servirá de base para a pesquisa, apresentaremos uma amostragem, apoiada em um contingente de professores de filosofia do ensino público, das redes federal e estadual. Constatamos que os docentes operam diferentes táticas em resposta aos condicionantes institucionais, políticos e laborais. As distintas realidades pesquisadas impactam diretamente nas relações entre os professores e o *tempo*, a *experiência* e a *identidade*. Para essa análise, realizamos a aplicação de questionários abrangendo dois grupos da escola pública para dialogarmos com as hipóteses levantadas.

A amostragem coletada foi dividida em dois grupos, segundo a rede a qual pertenciam esses professores. Chamaremos de “G1” o grupo dos professores de colégios federais na cidade do Rio de Janeiro. Pensamos, em um primeiro momento, em tomar como base somente os professores de um colégio específico que dispõe de uma organização peculiar e própria das disciplinas e suas unidades: o Colégio Pedro II. Mas, conversando com outros docentes, percebemos que o efeito “bola de neve”³ da pesquisa nos contatou com professores de outras instituições federais que também quiseram contribuir. Desta forma, o G1 foi composto por professores das seguintes instituições: Colégio Pedro II (*Campi*: Centro, Engenho Novo, Humaitá, Realengo, São Cristóvão), Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV – Fundação Oswaldo Cruz), Instituto Nacional de Surdos (INES), Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) e Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).

Realizamos contato com trinta e cinco professores deste primeiro grupo, dentre os quais vinte e sete nos responderam que participariam da pesquisa. Mas o contingente real dos questionários recebidos foi de vinte e dois, do G1. Por ser um grupo reduzido, conseguimos contatar os professores por meio de e-mails, telefonemas e mensagens pela rede social *Facebook*. Alguns professores eram conhecidos nossos por conta de estudarmos juntos na graduação e/ou participação de congressos específicos da área, como é o caso da Agência Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – ANPOF.

A composição do G2, grupo dos professores de colégios estaduais na cidade do Rio de Janeiro, ficou subdividida entre as regiões metropolitanas da cidade. Os professores que compuseram este grupo estão distribuídos da seguinte forma, segundo local de matrícula:

³ Denominamos efeito “bola de neve” aquele onde indivíduos que aceitaram fazer parte da pesquisa convidam outras pessoas conhecidas que também poderiam contribuir com ela. Essas indicações, muitas vezes, auxiliam no contingente participativo de determinada pesquisa.

SEEDUC – Metropolitana III, SEEDUC – Metropolitana IV, SEEDUC – Metropolitana VI e FAETEC (Secretaria de Ciência e Tecnologia)

Em um primeiro momento, julgamos erroneamente a facilidade aproximação dos professores estaduais que trabalhavam na cidade do Rio de Janeiro, por dois motivos: primeiro por já termos trabalhado na rede e ter contato com vários colegas, e em segundo por ser um contingente bem maior que o do G1.

Começamos a contatar os professores perguntando se eles poderiam participar da pesquisa, pois a mesma se deu em um momento delicado de final de ano letivo e férias posteriores, fazendo com que muitos não nos respondessem. Alguns, ainda, nos responderam, mas não nos retornaram os questionários. O contato foi realizado priorizando a equidade entre as regiões metropolitanas da rede, mas o grupo de professores foi aumentando por meio do mesmo processo “bola de neve”. Outro artifício utilizado para atingir um número maior de professores deste grupo foi buscar na rede social *Facebook* membros dos grupos de discussão específicos de professores de filosofia e de professores do Estado do Rio de Janeiro. Foram eles: *Ensino de Filosofia*, *Professores do Estado RJ*, *Discussão da grade de filosofia e sociologia da rede estadual*, *Professores de filosofia do estado do RJ*.

Fizemos contato com sessenta e três professores da rede estadual. Destes, recebemos o retorno de quarenta e oito docentes se mostrando favoráveis a participar da pesquisa, mas apenas trinta e cinco professores concluíram o processo, compondo o contingente de análise.

Em suma, participaram de nossa pesquisa vinte e dois professores do G1 e trinta e cinco professores do G2, totalizando cinquenta e sete questionários recebidos por e-mail no período entre 08 de dezembro de 2014 e 15 de janeiro de 2015.

Devemos esclarecer que a seleção dos professores não partiu de escolhas pessoais, mas sim atendeu “aos critérios de acessibilidade e disponibilidade”, como indicou Xavier (2013, p. 174-175), para composição da amostragem de cada instituição, no caso do G1, ou das regiões metropolitanas, no caso do G2. Garantimos o anonimato para todos professores que participaram, mesmo na utilização das respostas das questões abertas. Sobre a tabulação das questões fechadas, trabalharemos com gráficos “pizza” e seus percentuais.

Assim como Xavier (2013, p. 171-203) articulou as falas dos entrevistados em sua pesquisa com a fundamentação teórica, também trabalharemos deste modo visando suscitar um diálogo mais praxista, pois as questões levantadas surgiram, de um lado, por meio de algumas hipóteses levantadas anteriormente, e de outro, por aquelas que se formaram a partir das vozes dos professores sobre sua experiência docente.

Por essa razão, não exporemos um capítulo somente com a prática da pesquisa, mas ela será encontrada ao longo desta tese, de modo especial nos capítulos três e quatro. Xavier (2013, p. 171) sinalizou a clareza daquilo que pretendemos com os questionários e também com as entrevistas: os objetivos para um trabalho bem articulado repousam na extração das informações essenciais. Os eixos norteadores dos questionários giram em torno dos impactos da atividade docente no ensino e na vida deste professor: como ela é desenvolvida, os impactos provocados pela filosofia, como o professor a concebe enquanto agente deste conhecimento, o que é a disciplina para eles, etc. O problema central do *tempo* é destacado na maioria das questões⁴ como categoria principal de análise da profissão docente.

Nossa hipótese inicial se baseou na crença de que a pulverização do *tempo* impacta as condições de ensino e sua finalidade, como a vida do professor e sua função. Pensamos que os diversos professores de filosofia no nível médio se apresentam como *mediadores culturais transformadores* portadores da experiência de uma *geração*.

Defendemos que o conceito de *tempo* deve ser essencialmente acompanhado do conceito de *movimento*, como foi desenvolvido por Aristóteles (1995, p. 148-170). Problematizaremos o *tempo* de aula a partir desta perspectiva: um intervalo disponível para o trabalho do conteúdo proposto pelo professor, ou seja, é o momento da atividade intrínseco à experiência docente. Por meio deste conceito, pensaremos o tempo “extra” da atividade docente (preparação de aulas, provas, correções, etc.) impactando a forma pela qual a filosofia se estabeleceu frente a determinações políticas, discriminando modos profissionais, que refletem a necessidade de uma formação diferenciada – especializada e continuada.

Consideramos, também como hipótese, a diferença entre as estruturas adotadas pelas instituições pesquisadas que transferem para seus docentes modos distintos de lidar com a prática gerando diferentes realidades de ação, mobilização e representação. E, para além, a complexidade de nossos estudos se amplifica quando notamos dentro da mesma rede temporalidades distintas: na rede federal temos colégios que trabalham com dois tempos de aula e outros com apenas um tempo, o que também ocorre na rede estadual.

Encontramos algumas respostas importantes que gostaríamos de sinalizar ainda nesta seção metodológica, pois não exploraremos este viés ao longo da tese. Quando perguntamos aos professores sobre os desafios de ensinar filosofia, algumas respostas nos remeteram a formação inicial (em ambos os grupos, G1 e G2), aos cursos de licenciatura que não os preparariam efetivamente para a prática docente com as peculiaridades requeridas pela

⁴ O questionário completo aplicado aos professores encontra-se no Anexo II, p. 253.

filosofia. A formação do professor é colocada em questão. Por conta disso, relembramos a existência de um “*complexo*” de ensino presente na escola. Sobre esta reflexão, podemos estabelecer uma relação válida entre o *tempo* e a *experiência* de outros atores importantes na formação deste docente como também as aspirações idealizadas no período de formação. Para tanto, os estudos desenvolvidos por Pereira (1963, p. 10-12) inspiram nosso pensamento sobre a *negociação identitária* docente, trazendo, para tal, dois importantes grupos de influência: os licenciandos, aspirantes, em formação, para assumir a docência; e os professores formadores da licenciatura, principalmente do curso de Didática Especial, específica da disciplina.

A preocupação com a formação profissional foi constante na pesquisa de Pereira (1963, p. 70-123), alicerçando as reflexões dos professores acerca de sua própria ocupação. Quando o autor analisou as escolas de ensino primário, observou a tensão entre elas e as escolas normais, constituindo o que ele denominou de *complexo do ensino primário* no interior do sistema escolar inclusivo e diversificado⁵.

No período pós-LDBEN nº 9.394/96, culminando com a Lei Federal nº 11.684/08⁶, houve um considerável crescimento dos cursos de licenciatura em filosofia nas universidades. No final dos anos 1990 e anos 2000, somente duas universidades públicas dispunham do curso de formação de professores em filosofia – UFRJ e UERJ, pois a demanda pela formação destes docentes não era substancial⁷. A partir daí, os concursos públicos exigiram a formação “licenciatura em filosofia” para seu ingresso, ocorrendo no final dos anos 2000 a crescente necessidade da formação de docentes de filosofia para o nível médio. Nos anos 2010, foram criados mais três cursos de licenciatura: na UNIRIO, na UFF e na UFRRJ. Citamos as universidades do estado do Rio de Janeiro por serem elas as grandes formadoras dos professores pesquisados em nosso recorte regional, a cidade do Rio de Janeiro.

A metodologia utilizada para fins de um detalhamento do perfil do professor de filosofia seguirá, de modo complementar, as diretrizes utilizadas por Pereira (1963, p. 9-20): ter como base empírica uma amostragem para a aplicação de mecanismos quantitativos de pesquisa e coleta de dados. Após a análise dos questionários, o autor aplicou formulários com questões discursivas em forma de entrevistas. Em nosso caso, ambas as modalidades compuseram um único questionário.

⁵ Um estudo detalhado sobre a obra citada de Pereira (1963) pode ser encontrada em BAHIA (2011).

⁶ A Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries no ensino médio.

⁷ Algumas escolas que tinham o curso de filosofia em sua grade aproveitavam professores de outras áreas já vinculados à instituição para ministrar o curso de filosofia, que geralmente era de um tempo de aula semanal, durante uma das séries do Ensino Médio.

Pensamos, primeiramente, também em três tipos de questionários que seriam aplicados de forma virtual. Estes formulários estariam destinados da seguinte forma: uma para os professores de filosofia de ambas as redes de ensino, outro para os licenciandos dos cursos de filosofia e um terceiro para os professores formadores destas licenciaturas, da disciplina de didática especial em filosofia das quatro universidades do estado já citadas. Após a mensuração dos dados coletados, selecionaríamos um quantitativo mais reduzido de casos para realizarmos os estudos de caso. Mas por uma questão de tempo de aplicação, tabulação e análise, não pudemos estender a pesquisa até esses grupos que merecem estudos atentos e distintos. Mesmo não conseguindo abarcar essa totalidade, sabemos de sua importância e compreendemos o professor de filosofia não como um indivíduo isolado de sua formação, mas produto de sua experiência já em construção nos cursos frequentados, pertencendo, assim, a um *complexo do ensino de filosofia*.

4. ESTRUTURA DA TESE

A partir dos problemas levantados em relação às condições de trabalho do professor de filosofia e as tensões emanadas de seu ofício, pensamos na organização de nosso percurso em quatro capítulos. Cuidamos, entretanto, para não separar a fundamentação teórica da prática da pesquisa, pois elas se complementam e encorpam a análise e suas devidas críticas.

O primeiro capítulo apresenta o enfoque de aproximação que teremos com o objeto da pesquisa e o desenvolvimento de nossos objetivos. Denominado *História, Educação e Filosofia: dimensões de uma história particular*, pensamos, num primeiro momento, em um diálogo entre as fundamentações teóricas das áreas de conhecimento da história, da educação e da filosofia para apresentar uma perspectiva que atenda a demanda desta tese. Posteriormente, apresentaremos a *perspectiva da história do tempo presente*, metodologia que acompanhará o processo de produção desta obra. Na terceira seção, estabeleceremos uma relação entre *o professor de filosofia e o saber docente*, pois entendemos que é a partir de sua atividade que o professor se constitui enquanto tal. Segundo as vozes dos professores, percebemos que a organização do tempo é importante e reflete especificidades para a construção dos saberes necessários para o desempenho de sua função. As reflexões sobre o professor como mediador cultural transformador nos ajuda a estabelecer parâmetros de distinção e articulação entre a ideia do professor intelectual e mediador. Por fim, exporemos as *contribuições sobre o tema*, onde realizamos um levantamento bibliográfico dialogado com

nossa pesquisa, abrindo caminhos e questionamentos sobre o professor de filosofia no Ensino Médio. Observamos um terreno bastante fértil para diversas pesquisas sobre o tema.

O segundo capítulo *Sobre os Conceitos: Tempo, Experiência e Construção Identitária*, traçará parâmetros para a construção dos conceitos-chave que estaremos utilizando nesta tese. Iniciaremos com uma breve introdução filosófica acerca do “conceito de conceito” que deve ser demasiada rigorosa com o objetivo de estabelecer as coordenadas e diálogos com os conceitos propostos. A partir daí, desenvolveremos mais três subitens direcionados aos conceitos mais relevantes desta tese: *sobre o tempo*, discutindo uma concepção do tempo baseada em fundamentos teórico-filosóficos e reposicionando-a para as discussões pedagógicas; *sobre a experiência*, dialogando com a filosofia e história para fundamentar a importância para a concepção da experiência docente; e por fim *sobre a identidade*, que aborda as negociações identitárias deste grupo sob a ótica das relações visadas pelos docentes somadas àquela que lhes é atribuída por outras instâncias da sociedade.

O terceiro capítulo trata dos problemas específicos de *A filosofia na escola*, onde apresentaremos, primeiramente, os perfis e tensões enfrentados pelos professores de filosofia no Ensino Médio. Na segunda seção, falaremos sobre *os grupos pesquisados e a prática do filosofar*, percorrendo as diferentes relações estabelecidas em cada instituição que compõe os grupos pesquisados, pois percebemos que elas se comportam de modos distintos em relação ao tempo destinado à filosofia revelando múltiplas facetas impactadas pela legislação vigente. Em seguida, discutiremos as diferenças entre *o tempo escolar e o tempo do filosofar*, expondo os conflitos existentes entre as diferentes formas de lidar com o tempo, assinalando um terreno árido e complexo para o professor de filosofia. Por fim, traremos à baila *as tensões da filosofia na escola*, problematizando os impactos causados pelas políticas públicas até o momento atual da disciplina.

No quarto e último capítulo *os professores entre dados e conceitos*, iniciaremos com um diálogo entre os professores e o ensino de filosofia. Na segunda parte discutiremos a relação estabelecida entre *os professores e o tempo*, refletindo sobre um dos maiores problemas identificados nas vozes dos docentes. O terceiro subitem, *os professores e a experiência*, complementa o anterior, trabalhando os impactos causados pela atividade docente, com o tempo que lhe é destinado, na vida profissional e pessoal deste professor. Por fim, discutiremos *os professores e suas negociações identitárias*, pois entendemos que este é um processo complexo produzido pelas lutas e tensões inerentes a vida profissional desses professores reproduzindo coletividade e pertencimento em constante negociação.

CAPÍTULO 1

DIMENSÕES DE UMA HISTÓRIA PARTICULAR

O problema maior não é ser professor de Filosofia e sim ser professor de Ensino Médio da rede estadual. Apesar dos discursos que colocam a educação como fundamental, há uma desvalorização de fato da função do professor de educação básica. Não me refiro só a salário, mas uma desqualificação que acontece sob os discursos oficiais. A SEEDUC nos vê como digitadores de notas e cuidadores de adolescentes; vê a escola como centro social; existimos para que os governos “batam metas” e divulguem dados quantitativos que afirmam a crescente escolarização do brasileiro. Como pouco se fala e se faz em relação à aprendizagem, as famílias e os próprios alunos, em geral, acabam também nos desqualificando e desprezando nossas reivindicações profissionais.

Professor do G2

1.1. HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Neste capítulo, problematizaremos a história – como compreendê-la, escrevê-la, interpretá-la, etc. – e seus agentes de modo menos convencional e engessado como a estudamos no período colegial. Compreender a história como uma produção “particular”, longe de ser detentora absoluta de uma verdade intocável, nos permite equacioná-la de modo mais amplo e aberto a possibilidades.

O termo “história” (do grego *ἱστορία*) nos remete a “História dos animais” (*Περὶ τὰ ζῶα ἱστορίαι*) de Aristóteles: um conhecimento adquirido mediante investigação, uma “informação adquirida mediante busca” (FERRATER MORA, 1971, p. 849). Como resultado de uma investigação, este objeto deve ser expresso por meio de uma narrativa descritiva, significando um “relato de fatos”, cronologicamente, ordenado.

Desde os gregos, esses fatos narrados e documentados formaram um grande legado de conhecimento através do tempo, induzindo a uma concepção dos fatos confundida com a verdade dos acontecimentos. Os olhares são múltiplos e, muitas vezes, contraditórios, permitindo uma diversidade substancial de interpretações. Neste sentido, Nietzsche (2013, p. 263) nos convida a pensar que não há fatos, mas apenas interpretações⁸.

A escrita da história abrange uma complexidade de elementos articulados impactando em sua interpretação e entendimento. Sob esta ótica, os autores aqui trabalhados concebem a produção histórica de modo distinto contribuindo para a narrativa sobre o nosso objeto particular: o professor de filosofia do Ensino Médio na rede pública do Rio de Janeiro.

Notamos, na aproximação com nosso tema, a urgência de utilizarmos outros modelos de narrativas históricas que considerem elementos, fontes e atores não privilegiados ao longo das produções que conhecemos. Há a necessidade de revisão do material historiográfico, tanto pela quantidade de dados quanto pela falta deles, algumas vezes recortados de modo equivocado ou mesmo arbitrário, seguindo contextos políticos e ideológicos.

Para Burke (2011, p. 8) o território ocupado pelos historiadores está em constante expansão, exigindo deles diferentes maneiras de lidar com a escrita, a metodologia e a apropriação de fontes. Por conta de uma velocidade considerável nos acontecimentos, o historiador constatou dificuldades de situar os problemas fundamentais das investigações. A nova história vem de encontro ao paradigma já estruturado institucionalmente e tão difícil de

⁸ “Contra o positivismo, que atesta ao fenômeno, ‘só existem fatos’, eu objetaria: não, justamente não há fatos, somente interpretações. Não podemos constatar nenhum *factum* ‘em si’: talvez seja um *nonsense* querer este tipo de coisa.”

desconstruí-lo: a maneira de se escrever a história deve ser orientada pelas várias abordagens cujos vieses nos aproximariam melhor dos acontecimentos passados.

O modelo da nova história, sugerido por Burke (2011, p. 10), é apresentada como uma história crítica ao “paradigma” tradicional. A ideia de paradigma, embora seja imprecisa e demasiadamente problemática, é utilizada em seu sentido genuíno, criado pelo cientista americano Thomas Kuhn⁹. Inspirados pelo pensamento do historiador inglês, o paradigma a ser quebrado é o de lidar com a escrita historiográfica como *a* verdade, relatada e encerrada em si mesma. Dessa forma, ele defende uma informação histórica e seu modo de expô-la como “uma dentre várias abordagens possíveis do passado”.

As possibilidades apontadas por Burke (2011, p. 11-12) descrevem uma história aberta podendo ser estudada como “construção cultural”, sujeita a variações e regras que se modificaram, tanto no tempo quanto no espaço, durante seu processo de criação. Em outras palavras, a base filosófica presente na nova história é a realidade social.

Desta forma, a nova história permeia todos os setores da atividade humana – da educação e do conhecimento filosófico. A realidade remonta um passado que pode ser, a princípio, reconstruído e relacionado com o conhecimento presente, projeções futuras e articulações com o próprio passado.

Apropriaremos-nos da perspectiva da *história do tempo presente*. Ela oferece outra interpretação dos fatos, trazendo para o interior da escrita historiográfica os agentes da história. Esse tipo de análise pode ser somado com a história “vista de baixo”, por meio dos casos específicos daqueles “comuns” que contribuem e realizam os acontecimentos investigados (BURKE, 2011, p. 16-23). A defesa do autor se pauta não pela escrita *da* história, mas por uma escrita possível, dentre tantas que podem ser feitas a partir dos fatos: os olhares são múltiplos, assim como a escrita historiográfica também deve ser.

De modo particular, a história da educação “vista de baixo” deveria deslocar-se da análise dos documentos oficiais nos quais sobressaem às vozes dos grandes reformadores e/ou de renomados estudiosos para seus agentes comuns – os professores, em nosso caso – para que outra análise possa ser feita em diálogo com eles. Essa é a proposta deste capítulo: apresentar novos olhares sobre um tema que já foi trabalhado a partir de outras perspectivas.

Sob este prisma, trazemos à baila o cotidiano dos professores de filosofia do Ensino Médio da rede pública da cidade do Rio de Janeiro para relacionarmos com outras instâncias

⁹ Segundo Kuhn (1991, p. 13), os “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.”

de pesquisa, como por exemplo, o currículo, as políticas públicas, os projetos institucionais. Foi a “invenção do cotidiano” que instigou grandes teóricos da sociologia, como Certeau (1994) e Goffman (1975), e também na filosofia, como Merleau-Ponty (1999).

No segundo subitem deste capítulo, apresentaremos, brevemente, a proposta da *história do tempo presente*. Serão expostas as fragilidades que emanam deste tipo de estudo, pois as mesmas são relevantes e por isso recorreremos às críticas sobre a historiografia realizadas por Foucault (1979, 2000a, 2000b) e Certeau (1982; 1994), com a finalidade de analisá-las nos assegurando em relação a elas. Os pensadores franceses desenvolveram um estudo analítico da narrativa histórica que iluminam o tempo presente em sua metodologia e no lugar social ocupado. Não há, neste sentido, razões para a marginalidade do tipo de pesquisa proposto, pois a história pode ser constantemente reescrita num modelo de palimpsesto¹⁰ a “golpes de borracha”. Cabe, portanto, buscar os métodos mais claros e seguros de aproximação dos fatos com a intenção de que as análises realizadas sigam em direção a uma história crítica, uma nova história, uma história aberta às possibilidades do passado em diálogo com o presente.

Na terceira seção, apresentaremos as tensões que emergem entre ser professor de filosofia em nível médio e operar com o seu ensino na rede pública. Esta discussão ilumina os problemas observados a partir das vozes dos atores da pesquisa. É importante pensar, neste momento, sobre a formação do saber docente (Tardif, 2014), pois suas especificidades, muitas vezes, não são contempladas pelos professores. Neste sentido, trabalharemos com a ideia de *mediador cultural transformador* (Nóvoa, 1995; Gomes, 1993; Sirinelli, 1996; 1998) em contraposição a de intelectual (Giroux, 1988; 1997). Relacionaremos os posicionamentos, de ambos os lados, porém nos apoiando nas respostas dos professores. O *mediador cultural transformador* possui a voz que o intelectual não tem junto ao alunado, visto a proximidade com os jovens. Veremos ainda que não somente ocorre uma amplificação de saberes, mas uma produção de conhecimento mútuo nas aulas de filosofia.

Por fim, apresentaremos uma revisão bibliográfica apontando um possível diálogo entre as produções acadêmicas em circulação sobre o tema, assim como teses defendidas e artigos apresentados em congressos, que contribuem para a discussão levantada nesta tese.

¹⁰ O palimpsesto é um tipo de papiro ou pergaminho cuja escrita original foi apagada, raspada, para dar lugar a outro texto. Essa comparação é bastante pertinente quando, na história do tempo presente, se procura lançar novos olhares sobre temas que já foram, de alguma forma, relatados, analisados, discutidos.

1.2. PERSPECTIVA: A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE

Esta tese foi desenvolvida na linha de pesquisa em “História da Educação” no PPGE/UFRJ. Inseridos neste grupo, realizaremos a análise dos problemas propostos sob a ótica da *história do tempo presente*. Esta perspectiva é desafiadora por conta da metodologia aplicada para lidar com as informações coletadas e o modo desejado por nós para a generalização e objetivação do conhecimento produzido. Partimos do princípio que não podemos mencionar qualquer objeto sem levar em consideração o sujeito que o apreende e, ainda, como ele o reflexiona. Por esta razão, articulamos e sintonizamos os resultados de nossa análise na expressão de seus agentes. Bédarida (1998), sob esta ótica, não vislumbra a possibilidade de separarmos o objeto do sujeito.

Em nosso caso, o objeto coincide com o ator do problema: o professor é o objeto analisado e aquele quem fornece as informações para a composição da base de dados. Os atores desta cena estão vivos e presentes, mas não necessariamente nos garante o desenrolar das hipóteses de modo mais seguro e rigoroso, uma vez que operamos com o risco de cair nos jogos de memória produzidos pelos sujeitos pesquisados, desmanchando a teoria construída e defendida com alguns depoimentos. De qualquer forma, julgamos essencial o “corpo a corpo” como a aplicação de questionários pois trazem os agentes dessa recente história da profissão docente e do ensino de filosofia para o interior da pesquisa. A contemporaneidade entre pesquisador e pesquisados, nem sempre é desfavorável, mas devemos estar alertas para isso. É sob este enfoque que Chartier (1998, p. 215) afirma que “a história do tempo presente é um encontro com seres de carne e osso que são contemporâneos daquele que lhes narra as vidas”. Esta é uma das especificidades da história do tempo presente: a proximidade entre o historiador e seu objeto. Além da simples simultaneidade, vale lembrar também de nossa experiência como docente de filosofia no Ensino Médio da rede pública, nos aproximando ainda mais dos professores entrevistados, tanto na trajetória destes com seus problemas quanto à atividade de ensino em sala de aula.

Para Chartier (1998, p. 216), por mais que desejemos ser neutros em relação a nossa pesquisa, acabamos identificando e partilhando as mesmas histórias de nossos narradores, assim como também importantes referenciais. Para o autor, a distância é sensivelmente menor entre a compreensão que o historiador do tempo presente “tem de si mesmo e a dos atores históricos, modestos ou ilustres, cujas maneiras de sentir e de pensar ele reconstrói” (*ibid*).

Complementando, Peschanski, Pollak & Rouso (1991, p. 14) afirmam que as entrevistas são de essencial importância para este enfoque histórico, pois

“o testemunho é uma presença real [...] que condiciona o trabalho do historiador, quer ele queira ou não, passa a ser uma figura reconstruída, um personagem histórico, ao qual o pesquisador, pelas necessidades da causa, dá um estatuto particular, ao escolhê-lo, solicitá-lo, interrogá-lo”. (PESCHANSKI, POLLAK & ROUSSO, 1991, p. 14).

Essa abordagem pode ser problemática pelo limite entre o passado histórico e a memória individual ser tênue. Ricoeur (2010, III, p. 194) reconhece que a história do passado recente é um dos gêneros mais perigosos, pois mistura o testemunho de agentes com informações documentais separados destes autores. Conforme observa o autor,

“a crítica do testemunho dos sobreviventes é a mais difícil de exercer, devido justamente à confusão inextricável entre o quase presente, lembrando tal como a história da vida cotidiana vivido no momento do acontecimento, e a reconstrução fundada apenas em documentos, sem contar as distorções inerentes à seleção interessada – e até desinteressada – realizada pela memória”. (RICOEUR, 2010, III, p. 194).

Outro obstáculo que podemos encontrar neste tipo de abordagem, apontado por Ferreira (2012, p. 106), é a existência de uma possível dificuldade encarada em delimitar o período histórico que estamos analisando. Trabalharemos com o comparativo entre gerações que faz com que ao menos três décadas sejam delimitadas, a partir dos efeitos das políticas públicas em cada período singularizando as etapas experimentais dos professores de filosofia no Ensino Médio da rede pública do Rio de Janeiro. A autora remonta o pensamento de Hobsbawm (1993; 1998) quando afirma que “o tempo presente é o período durante o qual se produzem eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que ele dá ao passado, a rever as perspectivas, a redefinir as periodizações”. Sob este prisma, podemos pensar em um passado, ainda que próximo, com base nas observações contemporâneas, estabelecendo uma conexão entre as transformações legais das políticas públicas do ensino de Filosofia, apontando para um possível significado mais esclarecedor.

Existe, inegavelmente, um lugar quase imperceptível para situar o momento presente e o instante passado, o chamado “passado imediato”. Temos condições para distinguir claramente aquilo que já faz parte de um conjunto de memória dos acontecimentos presentes a partir das experiências individuais e coletivas? As informações recuperadas pelos professores fazem parte de algo passado ou se inserem no contexto presente sendo assimilado como a

percepção de “sempre foi assim”? Existiria uma reflexão por parte dos docentes de filosofia sobre a experiência na diversidade da sala de aula com o passar de cada ano de experiência docente? Aqueles que lecionaram na rede estadual e agora estão na rede federal partilhando experiências de tempo distintas, reconhecem as diferenças de qualidade profissional para além da remuneração salarial? Tempo, experiência e identidade podem ser categorias discutidas juntamente no âmbito da história do tempo presente?

A demarcação do tempo e do espaço foi essencial para situar nosso estudo – o local de onde falamos e o tempo, cuja função é um problema para nós. Analisaremos um presente com base em eixos ligados a políticas públicas, problematizando nosso objeto como um processo, como *devoir* e não como algo fixo e encerrado em si mesmo.

O rigor com o qual devemos trabalhar com os assuntos do *tempo presente* deve ser igual ou ainda maior que os estudos desenvolvidos sobre outros períodos, como aponta Rémond (1998, p. 206). A *história do tempo presente*, para o autor, é a história da duração, isto é, de uma temporalidade próxima, determinada que não possa ser confundida com a instantaneidade. Existe sim um passado próximo, em que o historiador pode se debruçar, ainda que encontremos diversas dificuldades, pois somos também testemunhos e atores de nosso tempo (FERREIRA, 2012, p. 107).

Outra relação de conflito que podemos apontar a partir da *história do tempo presente* é a questão do presente atual e imediato como algo significativo para a relação presente/vivido. Passerini (1998) afirma que este tipo de vínculo se apresenta na construção de uma íntima conexão entre o presente e o futuro. E, como dissemos anteriormente, as mudanças ocorrem rapidamente e aquilo que poderia ser o foco da investigação do tempo presente já se transforma em objeto do passado. Por isso, existe um constante desafio de estar sempre atento para que o objeto pesquisado esteja em sintonia com o tempo determinado da pesquisa, pois, caso contrário, deve-se haver disposição para acolher novos temas e outras problematizações. Com esta preocupação em mente, acreditamos ainda que a pesquisa desenvolvida não se esgota em um prisma cristalizado num passado remoto onde a perspectiva da *história do tempo presente* não possa mais servir à nossa investigação.

Um último fator que não favorece os estudos do *tempo presente* é a “complexidade crescente do real no mundo contemporâneo” (BÉDARIDA, 1998, p. 224). A velocidade e quantidade de eventos somados e sobrepostos não indicam qualquer coesão ou sentido, mas, para o pensador, o princípio unificador se distancia e a pulverização dos fatos e suas causas são constantes. Neste sentido, o pesquisador precisa conhecer o terreno onde está inserido,

pois o afunilamento dos prismas – do macro ao micro, do social ao individual, do global para o particular – pode levá-lo a um panorama em forma de mosaico, dificultando cada vez mais o sentido integrador da pesquisa.

Com o objetivo de amenizar as fraquezas inerentes à pesquisa com o tempo presente, estabeleceremos um diálogo com o pensamento de Foucault (1979; 2000a; 2000b) para traçarmos formas de aproximação histórica que contribuam para fortalecer a escrita da *história do tempo presente*, uma vez que são diversas suas fragilidades, como apontamos. As ideias do filósofo francês apresentam modos distintos de construção histórica que, somadas, enriquecem e iluminam as interpretações dos acontecimentos recentes.

Foucault (1979) desenvolveu diversos apontamentos para se pensar a escrita da história, o modo como a recebemos e também como a significamos. É notório perceber como na maioria das vezes assumimos um posicionamento acrítico em relação ao conhecimento histórico, apropriando-nos dele como algo absoluto: fatos e verdades reproduzidos exatamente do modo como aconteceram, apresentados nos manuais.

Iluminado pelo pensamento nietzschiano, o filósofo nos convidou a recorrermos à *genealogia* como crítica da narrativa histórica clássica que elimina, ou desconsidera, uma variedade de elementos constitutivos dessa mesma história. Para Foucault (1979), o recurso à *genealogia* é bastante proveitoso e não se apresenta contra a produção histórica, ao contrário, é um mecanismo de se abster dos desdobramentos meta-históricos já incorporados em uma determinada narrativa que no fundo pesquisaria a “origem”, tão cara aos primeiros filósofos cosmologistas gregos. O recuo desenvolvido por Nietzsche (1998, p. 163-168) em sua obra é justificada pelo esforço de se alcançar uma forma imóvel e inalcançável anterior a tudo o que é inerente ao movimento histórico: “externo, acidental e sucessivo”. Ainda que a *história do tempo presente* não necessariamente regresse a momentos remotos, o recurso à *genealogia* se apresenta como um importante instrumento para uma observação atenta aos fatos pesquisados indo de encontro aos “paradigmas” já estabelecidos.

O retrocesso pela busca original da identidade das coisas, como se estivesse totalmente preservada em um passado remoto pronto a ser desvendado pelo historiador é, para o pensador, infértil. Foucault (1979, p. 18-19) apontou que esta busca quase transcendental não nos concederá acesso à origem imaculada de uma identidade intacta, mas sim revelaria choques e tensões entre todas as coisas que dão origem ao *devenir* do mundo. Não haveria, para ele, uma verdade positiva pronta para ser descoberta, mas sim *uma* verdade ligada a “uma verdade do discurso. A narrativa histórica se reveste de autoridade que permite acesso a fatos

e acontecimentos decodificados por meio da linguagem. Dessa forma, a *história do tempo presente* pode também adquirir a validade científica das pesquisas documentais.

Conforme esse pensamento, a *genealogia* procurará não a origem das coisas, mas a articulação entre o corpo social e a história. Para tanto, Foucault (1979, p. 20-22) apresentou a ideia de *proveniência* na qual se procuraria desvendar as marcas singulares da história que são tão difíceis de serem identificadas. Cada autor transporta para a escrita histórica uma série de elementos sutis que escapam ao acontecimento e a objetividade dos fatos. Para auxiliar as pesquisas sobre o *tempo presente*, a análise genealógica permitiria ordenar e analisar essas peculiares, percepções e interpretações factuais.

Atualmente, essas tensões sobre a produção histórica já estão solidamente introjetadas na análise dos fatos incluindo, também, a História da Educação em suas diversas abordagens. O acesso a diferentes fontes de informações permite a possibilidade de se ter uma variedade de versões, olhares, sobre um mesmo fato que conserva em si uma complexidade que uma única base documental não daria conta. Principalmente a partir da segunda metade do século XX, foi assegurada, segundo Foucault (2000b, p. 64), “uma aventura nova no saber”. O apoderar-se das normas descritivas da “nova” história, proporcionou a chave de um baú de tesouro escondido onde muitas informações esquecidas puderam ser trazidas à tona, não somente oferecendo *o novo*, mas também se utilizando de argumentos para dialogar com as propostas correntes, já aceitas tradicionalmente no universo acadêmico.

Tais estudos demonstram que outros olhares sobre a história são possíveis. Ainda defendendo a análise *genealógica*, Foucault (1979, p. 25) afirmou haver não “a história”, mas sim “as histórias”: história das morais, dos ideais, dos conceitos metafísicos, história do conceito de liberdade ou da vida ascética, como emergências de interpretações diferentes que necessariamente irão, em algum momento, se entrecruzar. Para ele, a crítica que Nietzsche realizou diz respeito ao modo como é construída a narrativa histórica pois ela traria consigo um ponto de vista “supra-histórico”, ou seja, uma história que funcionaria como representação total de uma realidade reduzida, ignorando a diversidade que a compõe. Em outras palavras, ele defendeu uma história que, ao invés de sinalizar as tensões geradoras dos acontecimentos, serviria de modelo para conciliar, ou quem sabe solucionar, os conflitos passados ao longo dos tempos.

Sob este prisma, Foucault (1979, p. 27) demonstrou como o sentido histórico deve-se apresentar na narrativa: “um olhar que distingue, reparte, dispersa, deixa operar as separações

e as margens uma espécie de olhar que dissocia e é capaz ele mesmo de se dissociar e apagar a unidade deste ser humano que supostamente o dirige soberanamente para seu passado”.

Certamente, a escrita da história defendida pelo filósofo francês é distinta dos historiadores tradicionais, pois ela não se apoia em nenhuma constância: a história dos homens é a *história do devir*. A análise histórica não deveria partir de uma verdade incontestável, mas sim da percepção da dimensão incessante de mudança, pois nem biologicamente, como propõe Foucault (1979, p. 27; 2000b, p. 65), poderíamos afirmar total rigidez. A descontinuidade faz com que a história não seja acabada, ileisa, mortal. Cada elemento a ser descoberto faz da descontinuidade do processo histórico a apresentação da contraposição a uma sequência de causalidade, que na verdade não ocorre, pois os acontecimentos são frutos de fatores entrecruzados sem necessária relação causal.

A proposta de Foucault (1979, p. 37) é apresentar uma história que tenha, ela própria, o poder de se afirmar cientificamente e propor interpretações para suas descobertas nos mais íntimos arquivos, nas mais remotas lembranças, nos mais longínquos mares, e nada mais justo, para tanto, dar voz aos agentes desta história. Deve ser utilizado o uso crítico da história: “colocar o passado na justiça, de cortar suas raízes com faca, destruir as venerações tradicionais a fim de libertar o homem e não lhe deixar outra origem senão aquela em que ele quer se reconhecer”.

Apontamos, anteriormente, fragilidades inerentes a perspectiva da *história do tempo presente*. Foucault (2000b, p. 65) nos ajuda a pensar a história de outra maneira, como dissemos, genealógica, buscando *limpar* a narrativa histórica de possíveis elementos que os historiadores, de modo pessoal vão agregando, ou ignorando, em sua produção e que interferem substancialmente no legado dos acontecimentos passados. Outra análise realizada pelo pensador francês nos remete à forma de se escrever a história: organizada sequencialmente, a escrita obedece a uma hierarquia de determinações problemáticas uma vez que “cada periodização recorta na história um certo nível de acontecimentos e, opostamente, cada estrato de acontecimentos exige sua própria periodização”.

Principalmente a partir do século XIX, as transformações ocorridas nas sociedades tiveram uma velocidade que a periodização utilizada e a forma de lidar com os fatos sofreram grandes alterações, assim como também o acesso e a apropriação de documentações primárias. Para Foucault (2000b, p. 68-70), os domínios práticos e discursivos não caminhavam e se alinhavam a cada época narrada. A reconfiguração do saber permite tratar a história como uma articulação entre os acontecimentos e a narrativa, sendo ela objeto

descritivo e conectado servindo, desta forma, como representação crítica da realidade. Neste contexto, acreditamos que a *história do tempo presente* também possa ser inserida: uma conexão em rede de seriadas ocorrências desembocando em um passado próximo, passível de aproximação por meio e não somente de fontes documentais, valorizando, também, as narrativas dos seus agentes. Na verdade, substitui-se o olhar preocupado em desvendar “a verdade da história” por baixo do que se diz “*realmente* em sua escrita” (*ibid*, p. 71).

Retornamos, assim, à ideia do palimpsesto, já citada anteriormente, onde o processo de criação historiográfica consiste em um reescrever constante sendo sempre corrigido, acrescido e revisado. Foucault (2000b, p. 77) o compara com o “golpe de borracha pelo qual se apaga meticulosamente tudo o que poderia remeter a uma individualidade escrita”. Culturalmente, os discursos que chegam até nós, são encadeados de modo a acreditarmos em uma história fidedigna à realidade ocorrida, não criticando devidamente a maneira como se deu a sucessão de fatos e a oposição de acontecimentos, como eles influenciaram e transformam a sociedade, ou mesmo como foram acumulados.

Neste sentido, cabe sintonizar a intencionalidade da narrativa histórica com sua funcionalidade. Foucault (2000a, p. 298-300) defende a ideia de que a recriação do passado teve a função de reconstrução dos conjuntos nacionais, segundo a lógica industrial capitalista. Neste sentido, as narrativas se prestavam a interpretação material de justificar o lugar ocupado pela burguesia. Para ele, a afirmação dessa posição fez com que uma revolução fosse bem mais difícil, segundo as interpretações marxistas, uma vez que a história se prestaria para “acalantar” os ânimos urgentes por mudanças.

Este papel da história, segundo o filósofo, já caiu por terra, e precisamos encontrar a funcionalidade da história encarada como uma ciência autônoma e não apenas uma narrativa de suporte a todas as outras. Sob este olhar, a história “deve ser compreendida como a análise das transformações das quais as sociedades são efetivamente capazes” (FOUCAULT, 2000a, p. 301). A análise da mudança e do acontecimento, acima de tudo é objeto da *história do tempo presente* procurando se antecipar à perda de elementos primordiais para a interpretação crítica dos fatos. Para tanto, outras metodologias são utilizadas apresentando uma análise híbrida. Se por um lado, ele pode ser criticado pela inconsistência e tensão interna, por outro, pode fornecer elementos para a aproximação de um fato. Nossa intenção é estabelecer relações sem as quais não há como escrever uma história.

Outra importante contribuição de Foucault (2000a, p. 306ss) para pensarmos a perspectiva da *história do tempo presente* se encontra na chamada “história serial”, pois

permite o aparecimento de diferentes estratos de acontecimentos, sejam aqueles visíveis e conhecidos até os subsistentes que em um primeiro momento são invisíveis, mesmo aos seus contemporâneos, mas se conectam oferecendo sentido próprio diferente do que se acredita.

Neste tipo de análise, não se busca a fusão e a compreensão causal dos acontecimentos, mas a descoberta das descontinuidades que farão desta história uma narrativa singular e crítica. A história se apresenta então, para Foucault, não como algo contínuo, mas como um emaranhado de fragmentos sobrepostos que podem ser significados. Procuraremos desenvolver, a partir da fala dos professores, uma história “vista de baixo” onde seus agentes contribuem para a construção da realidade da qual fazem parte.

Para Foucault (2000a, p. 307-308), existem “tipos de durações diferentes” e a história, por isso, não se configuraria como uma única duração. Ela é composta por uma “multiplicidade de tempos que se emaranham e se desenvolvem e se envolvem uns nos outros. É preciso, portanto, substituir a velha noção de tempo pela noção de duração múltipla”. Em nosso entender, este conceito nos ajuda a justificar as pesquisas em *história do tempo presente*, pois as durações distintas são portadoras de variados acontecimentos.

Outro pensador que contribuiu para pensarmos melhor a escrita da história recente é Certeau (1982, p. 65), que elaborou importantes estudos sobre a escrita histórica, o papel do historiador e de outros atores que participam desta produção, narrando e atribuindo para si peculiar cientificidade. Em “A operação historiográfica”, o autor inicia sua reflexão focando em três questões essenciais sem as quais não conceberíamos a história: “O que *fabrica* o historiador quando ‘faz história’? Para quem trabalha? Que produz?”

Essas indagações nos ajudam a refletir sobre a escrita da história. Assim como Foucault (1979, p. 18-19) desenvolveu a questão sobre “a *verdade* do discurso histórico”, percebermos que Certeau (1982, p. 65-66) utilizou o termo *fabricar*, ou seja, é algo forjado, não está pronto e acabado em um local distante onde o historiador teria acesso: é um saber fruto de processos de mudança transformados em narrativa com objetivo de acessibilidade, interpretação e compreensão dos acontecimentos. Compreender, para o autor, faz parte da análise das metodologias aplicadas frente ao conjunto de fontes que foram observadas.

Certeau (1982, p. 66) insiste na articulação entre teoria e prática no fazer histórico, pois, para ele, “uma prática sem teoria desemboca necessariamente, mais dia menos dia, no dogmatismo de ‘valores eternos’ ou na apologia de um ‘intemporal’”. E a ideia da operação historiográfica está longe disso, pois pode ser realizada na prática visando à validade inserida

em um conjunto de elementos articulados – *lugar social*, *práticas* “científicas” e uma *escrita* – viabilizando não somente a escrita da história, mas sua crítica e interpretação.

A combinação desses três elementos permite o desenvolvimento de qualquer trabalho historiográfico, seja ele político, social, antropológico ou pedagógico, formando uma base sólida que justifique e credite uma validade sobre a pesquisa realizada utilizando metodologias disponíveis para a aproximação com o objeto histórico.

Certeau (1982, p. 68) refletiu sobre a narrativa histórica construída em função de uma instituição que estabelece parâmetros simbólicos e significativos para a aceitação desta escrita. Este é o “lugar social” onde se estabelecem os métodos utilizados, onde se norteia o foco das pesquisas, onde se escolhem as fontes a serem consultadas, e as próprias questões a serem respondidas. Sob este prisma, não há autonomia do historiador, pois, necessariamente, ele obedece a uma série de regras institucionais e, obviamente, está atento em seus pares, para a aceitação, visibilidade e viabilização de sua investigação.

Nesta análise, afirma-se que as interpretações históricas dependem de um sistema de referência localizado na observação dos pares, com a finalidade de validá-la, ou não. Desta forma, os fatos históricos são *fabricados* objetivamente e enunciam delimitações como a linguagem utilizada, escolhas metodológicas, foco de observação, etc., e é por isso que a instituição se apresenta de forma privilegiada para Certeau (1982, p. 69-70), pois além de fornecer seu *status* científico, ela determina aquilo que será a história: uma obra de valor. Por essa razão, não há análise do discurso histórico independente da instituição que o organizou.

O historiador francês recuperou o pensamento de Habermas afirmando que no íterim do discurso histórico a instituição está representada: “o *nós* do autor remete a uma *convenção*. No texto, ele é a encenação de um contrato social “entre nós”. É um sujeito plural que sustenta o discurso” (CERTEAU, 1982, p. 71).

O desenvolvimento de bons métodos de pesquisa é o ponto central para a aceitação de um determinado historiador no grupo. Os métodos utilizados protegem a natureza da pesquisa e certificam o poder das análises e da escrita entre seus pares. A metodologia reflete as leis estabelecidas pelo corpo intelectual como também representa a instituição. Este é um dos problemas encontrados na *história do tempo presente*, pois a utilização de novos métodos causa desconfiança, dúvidas e questionamentos não somente sobre a natureza da narrativa, mas também sobre a validade histórica descrita, pois, assim como foi apontado por Certeau (1982, p. 73-78), da reunião das fontes até a redação das obras, a história é fabricada dentro

de uma estrutura institucional e social que atestará o lugar da pesquisa, podendo estar ao lado da literatura ou da ciência.

Sabe-se, entretanto, que a história se inicia logo após o estabelecimento das questões a serem investigadas, quando se separa e reúne os documentos a serem analisados. Essa complexa distribuição cultural é o primeiro passo da escrita histórica, pois dialogará com as fontes de análise para a crítica e síntese da escrita histórica.

A *história do tempo presente* apresenta vantagens e fragilidades para seu desenvolvimento, como já apresentamos. Inspirados pelos estudos de Certeau (1982, p. 81), as tensões emanadas de suas práticas podem ser amenizadas. Observamos dois problemas principais, alvo de críticas. O primeiro deles diz respeito às fontes. Como já dissemos, é a partir da composição dos “arquivos” que a pesquisa ocorre de fato. Ela se estabelece por meio de uma combinação entre “um grupo (os “eruditos”), lugares (as “bibliotecas”) e práticas (de cópia, de impressão, de comunicação, de classificação, etc.)”. Esta composição se enriquece quando se somam os relatos dos agentes históricos às fontes documentais. O arcabouço híbrido recolhido exige um processamento dos dados para se converterem tecnicamente em narrativa, o segundo “nó” de análise do *tempo presente*. O historiador não almeja mais o alcance da verdade absoluta dos acontecimentos, mas racionaliza suas descobertas nas margens dos fatos, pois a escrita se enquadra em um lugar determinado, didático e simbólico.

Certeau (1982, p. 92-93) apresentou claramente o sentido da operação histórica como um recorte, pois

mesmo se a etnologia substitui, parcialmente, a história nesta tarefa de instaurar uma *encenação do outro*, no presente – razão pela qual estas duas disciplinas mantêm relações tão estreitas –, o passado é, inicialmente, o meio de *representar uma diferença*. A operação histórica consiste em recortar o dado segundo uma lei presente, que se distingue do seu “outro” (passado), distanciando-se com relação a uma situação adquirida e marcando, assim, por um discurso, a mudança efetiva que permitiu este distanciamento. (CERTEAU, 1982, p. 92-93)

Outro ponto importante, a saber, quando se trata da *história do tempo presente*, é a cronologia, pois ela se configura como um serviço prestado à história pelo tempo. A partir dela, realizamos o recorte do tempo em determinados períodos. Mas, é interessante notar sua alteração em relação à narrativa refletindo uma “imagem invertida do tempo”, como sugere Certeau (1982, p. 97): a análise histórica ocorre do presente para o passado.

O problema da escrita supõe a construção de um presente pelo ato do “eu” que fala – tanto do historiador quanto do “agente vivo” da história – e, ao mesmo tempo, o presente é a fonte do tempo que nos permite organizar a temporalidade. Para Certeau (1994, p. 96), o tempo, através do presente, cria um antes e um depois e, ainda, estabelece o “agora” que é “presença no mundo”.

Em síntese, mesmo compreendendo os limites e problemas inerentes às pesquisas sobre o tempo presente, adotaremos esta perspectiva histórica por ser uma abordagem que, segundo Chartier (1998, p. 127), “propicia uma reflexão essencial sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos que têm uma mesma formação ou configuração social”. Desta forma, concordamos com a ideia de que a história, em seu processo próprio de criação, é reescrita indefinidamente utilizando o mesmo material, ou não, mediante correções, acréscimos e revisões.

1.3. PROFESSOR: O MEDIADOR CULTURAL E O SABER DOCENTE

Na sequência deste capítulo, onde apresentamos a perspectiva metodológica da tese para observar as tensões que permeiam as relações entre o professor de filosofia e suas *negociações identitárias*, procuraremos articular a função do professor pesquisado com o saber por ele desenvolvido. Para tanto, dialogaremos com algumas fundamentações teóricas em defesa do professor como intelectual e outras que o concebem como *mediador cultural transformador*: qual sua função no processo pedagógico?

Antes de se definir teoricamente as atribuições do professor em um sistema educativo qualquer, Giroux (1997, p. 26) considera que a função da escola também deve ser colocada em questão. Para isso, o autor recorre às reflexões tradicionalistas na defesa da ideia de escola desgastada que não apresenta mais oportunidades para o fortalecimento do *self* e desenvolvimento de sua capacidade crítica, pois o sistema escolar se configura como uma “agência de reprodução social, econômica e cultural”.

Neste contexto, o papel do professor na escola pode ser definido a partir das críticas radicais ao ensino, pois se percebe uma série de fatores na educação que faria dela uma representação da cultura dominante, reproduzindo um discurso privilegiado articulado por meio de seleções calculadas e exclusões estratégicas. Este tipo de pensamento remonta as questões da denominada “teoria do currículo oculto” (*ibid*), onde as escolas são vistas como agências de reprodução social (cfe. Bourdieu e Passeron, 2014).

A proposta defendida por Giroux (1997, p. 28) é a de uma pedagogia radical que possa combinar dois tipos de linguagem: a da *análise crítica* e a da *possibilidade*, pois somente dessa maneira poderia se construir um projeto político pedagógico viável. Nesse projeto, qual seria a real função dos professores? Para ele, esse modelo deveria fornecer as bases teóricas para os docentes poderem experimentar a natureza de sua atividade de modo crítico e racionalizado tornando-se, assim, efetivamente transformador. Para a realização dessa proposta, são necessários dois elementos principais e insubstituíveis. O primeiro deles é a caracterização das escolas como esferas públicas democráticas abertas ao diálogo e às mudanças. E, por conseguinte, a definição do papel dos professores na escola – *intelectuais transformadores*. Este é o propósito da educação, pois, segundo o autor, as escolas “são lugares públicos onde os estudantes aprendem o conhecimento e as habilidades necessárias para viver em uma democracia autêntica”. Sob este aspecto, as escolas deveriam oferecer as condições necessárias – ideológicas e materiais – para que o indivíduo, desde a alfabetização, pudesse construir um conjunto crítico de ideias funcionando como propulsor de ações que o fizesse agente de transformação em uma sociedade democrática.

Este tipo de pensamento foi encontrado na fala dos professores, principalmente quando perguntados sobre a importância da filosofia no Ensino Médio, pois eles acreditam em uma escola estabelecida como o “espaço de transformação e de crítica”, “lugar de mudança de si e do mundo”, “desenvolvimento de uma estrutura argumentativa de pensamento”, não podemos negar que a escola conserva também em si uma contradição. Seguindo a lógica proposta por Giroux (1988, p. 54ss), se por um lado a escola é o espaço para o desenvolvimento intelectual do aluno, por outro, ela reproduz a sociedade inserida em uma lógica de dominação, refletida em seu currículo.

Frente a essa lógica de dominação, os professores podem desempenhar um papel de *intelectual transformador* fundamental dentro do processo educativo (GIROUX, 1997, p. 28-29). Cabe ao professor, enquanto tal, criticar o sistema pedagógico e desenvolver projetos educacionais contra-hegemônicos que eficazmente fortaleceriam os estudantes oferecendo-lhes o conhecimento e as ferramentas para compreender o sistema político, criticá-lo e por fim transformá-lo.

As condições materiais sob as quais os professores trabalham constituem a base para delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais. Portanto, os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço,

atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. Mais especificamente, a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder. Em última análise, os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores. Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração. Intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário. (GIROUX, 1997, p. 29)

A partir dessa análise, percebemos o caráter *transformador* do professor enquanto intelectual sendo defendido teoricamente, mas não ocorrendo na realidade da prática docente de filosofia em nível médio: com a carga horária mínima e tempo de planejamento, muitas vezes gasto nos deslocamentos entre uma escola e outra, não investe na problematização das ideologias escolares, e com isso reproduzem as determinações das políticas públicas, ainda que, em sala de aula, eles tentem desenvolver as habilidades necessárias para o exercício da cidadania. A construção de uma escola democrática se pauta em enxergar no professor não o porta-voz de conteúdos messiânicos, mas sim o desenvolvimento de elementos somados às experiências externas dos alunos, gerando assim um processo pedagógico de renovação.

A defesa de Giroux (1997, p. 31), “o professor é um intelectual transformador”, se apoia na ideia da própria pedagogia. O autor entende que o *corpus* pedagógico se constitui de um “conjunto concreto de práticas que produzem formas sociais através das quais diferentes tipos de conhecimento, conjuntos de experiências e subjetividades são construídas”. Desta forma, somente o professor teria os instrumentos necessários para reconhecer e revisitar o conhecimento, as experiências e as subjetividades inerentes à sala de aula. Podemos afirmar, contudo, que estes elementos fazem parte de um conjunto mais amplo de relações de poder (Foucault, 1979), revelando não somente um conhecimento distorcido da realidade, mas uma produção própria de “verdade” reproduzindo seus próprios efeitos.

As diversas reformas educacionais ocorridas revelam cada vez menos crédito no trabalho transformador do professor, recolocando-o no lugar de um simples *reprodutor* de um currículo hegemonicamente estabelecido. Quando os professores aparecem nos debates, são apenas objetos de movimentação política reduzindo e limitando ainda mais suas funções: eles não somam para o exame crítico do processo do qual participam. A liderança intelectual está

longe de ser confiada aos docentes que, para Giroux (1997, p. 157), são os mais capacitados pela proximidade entre as esferas de ensino.

Os professores de filosofia do G1, em sua maioria possuem matrícula de quarenta horas semanais das quais dezesseis são cumpridas em sala de aula e vinte e quatro em planejamentos e reuniões para discussão de programa curricular, disciplina, atividades internas do colégio, desenvolvimento de projetos, etc. Os professores do G2, em sua maioria possuem matrícula de dezesseis horas semanais das quais doze são cumpridas em sala de aula e as quatro restantes em “planejamento”. Notadamente os professores do G1 conseguem uma melhor articulação inclusive para resolução de problemas didáticos próprios da disciplina. Muitos professores do G2 partilham sua matrícula com uma segunda e/ou com outros colégios particulares, dificultando qualquer apropriação de tempo que possa conduzi-los a um debate mais amplo. O diálogo entre os professores é fundamental para se organizarem coletivamente e se mobilizarem, propondo melhores condições de trabalho e demonstrando sua função essencial desempenhada no interior da escola pública. Este é um dos tantos problemas enfrentados em relação ao tempo e a atividade docente de filosofia, refletindo certamente na condição de ser o professor um intelectual transformador.

Outro problema apontado por Giroux (1997, p. 157) é o enfraquecimento dos professores enquanto coletividade. Em nossa pesquisa, perguntamos sobre o conhecimento e a associação aos grupos de classes: muitos docentes, remontando quase a maioria não participam e/ou não tem tempo e interesse em participar de grupos de discussão coletivas.

Essas questões alimentam dois conflitos da profissão docente que incidem diretamente no ensino: a *atividade docente* e a *estrutura educacional*. O primeiro deles é apontado por Giroux (1997, p. 158; 1988, p. 10-20) como a proletarização do trabalho docente revelando a tendência de reduzir a atividade do professor ao *status* de um mero conhecimento técnico especializado inserido na burocracia escolar. Sua função, neste caso, passa a ser a execução dos programas curriculares ao invés de desenvolvê-los criticamente, satisfazendo os objetivos da função de intelectual transformador. O segundo diz respeito à percepção e defesa das escolas como “instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica”. Neste sentido, a preservação dos professores como intelectuais deveria ser postulada, pois eles combinam reflexão e prática a serviço da educação dos jovens.

Quando os docentes não são valorizados, passam a seguir metodologias específicas de ensino-aprendizagem ao invés de refletirem sobre os fundamentos estruturantes da vida. Dessa forma, acabam negando o seu pensamento crítico em função da ocupação meramente

profissional, quando eles deveriam estar envolvidos na “produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais em quais ensinam” (GIROUX, 1997, p. 160).

Se pretendemos refletir sobre as tensões que perpassam a profissão, o saber e a atividade docente, devemos considerar a capacidade do *devoir professoral* nas instâncias mais estruturantes do ensino. Conceber os professores como intelectuais transformadores aponta para uma educação democrática pautada no diálogo estabelecido entre a teoria e a prática, domínio prioritário do docente.

A filosofia opera com a atividade intelectual encorpando o saber em sala de aula. Diferentemente dos docentes de outras áreas, o professor de filosofia lida com o pensamento e a crítica da realidade constantemente, construindo os valores do intelecto inscritos na capacidade cognitiva dos alunos. Sabemos que as escolas não são instituições neutras, nem tampouco os professores deveriam assumir este tipo de posicionamento frente às questões apresentadas pela educação na contemporaneidade. Neste sentido, os professores deveriam assumir a responsabilidade pela problematização do sistema no qual pertence, daquilo que lhes é indicado a ensinar e do que eles apresentam a seus alunos de fato.

Alguns professores de filosofia afirmam querer participar dos momentos de criação e revisão curricular, mas não conseguem por uma série de fatores. Um exemplo disso pode ser percebido na prática desta tese, quando vários professores se dispuseram a responder nossos questionários e, por algum motivo oculto, não nos deram retorno. Julgamos que possa ter sido em relação ao tempo disponível. E será que ele teria este tempo para participar da construção democrática da escola?

Na medida em que observamos o professor como um *intelectual transformador*, cabe refletir sobre a utilidade dessa categoria apresentada por Giroux (1997, p. 161). Em primeiro lugar, ela nos oferece uma fundamentação teórica para a observação da atividade docente como uma atividade intelectual. Em segundo, nos convida a pensar nas condições ideológicas presentes na escola que (não) permitem a posição dos professores como intelectuais. E por fim, faz emergir o real problema sobre o papel dos professores na produção e legitimação dos interesses públicos, presentes nas tensões no seio das discussões pedagógicas.

Observando a prática docente de modo geral e a prática do professor de filosofia de modo particular, não há espaço para lidar com os processos educativos apenas como simples transmissão de conhecimento. Os teóricos do *tempo presente* já demonstraram que essa função docente não é verídica frente à realidade cujos professores estão expostos em sua prática pedagógica. Sob esse viés, Fonseca (2012) nos remete a contribuição de Gruzinski

(2002) para compreender o papel do professor não apenas como intelectual transformador, proposto por Giroux (1997; 1988), mas como *mediador cultural transformador*.

Nóvoa (1995, p. 27) também desenvolveu o tema da relação estabelecida entre os professores com o saber produzido em sala de aula. A pergunta notadora realizada pelo autor no início de suas reflexões é se “os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio?”.

Se pensarmos nas confluências culturais contemporâneas nas quais estamos todos inseridos, faz-se necessária a intervenção de um agente “tradutor” dos momentos diversos emergentes na atividade pedagógica. Para Gruzinski (2002), ainda que sua análise remonte outra realidade, não há como pensar nesta convergência cultural sem a atuação de seus agentes. Desta maneira, eles não são simples sujeitos, mas se apresentam como objetos de um processo no qual estão inseridos. São *mediadores culturais transformadores*. Sua função é tornar inteligível as informações intra-mundos – social e escolar – produzindo reflexões e sínteses sobre o sentido/significado da cultura em questão. Não ocorre somente a passagem vertical de conhecimento, mas uma articulação entre aquilo que se aprende e o mundo em que se vive. A síntese originada é a resultante de um processo necessário da prática docente conduzida pelo professor. Ainda nestes termos, o *mediador cultural* permite um trânsito entre diversas experiências que talvez não acontecesse sem a atividade docente.

Trazer a ideia do professor como o *mediador cultural* constrói dois caminhos distintos em pesquisa para a história da educação. Segundo Fonseca (2012) se por um lado, as práticas educativas encontradas no cotidiano das sociedades servem para a transmissão de informações deste cotidiano, por outro, o ensino escolarizado articula esse conhecimento a um saber sistematizado, organizado para a compreensão do meio no qual se vive.

Durante o século XX, de modo geral, houve um crescente aumento da cultura de massas permitindo a constituição de um campo historiográfico na encruzilhada entre o cultural e o político, onde localizamos os agentes da história, como apontou Sirinelli (1998, p. 259). Desta forma, o autor distingue os criadores de cultura de seus mediadores. Para ele, os primeiros participam da criação da cultura geral – artística, literária, conhecimento científico. Já os mediadores, grupo ao qual pertenceriam os professores, estariam destinados a difundir e socializar esses saberes, segundo um projeto social.

Sirinelli (1998, p. 261) aponta distinções importantes para pensarmos a mediação cultural. O intelectual criador de cultura, neste viés, pertence às elites, pois estão sempre em destaque, tanto pela notoriedade e extensão da obra produzida quanto pelo reconhecimento de

seus pares. Diferentemente, o mediador tem em si o poder de influência remetendo a capacidade de ressonância e amplificação do conhecimento produzido. Essa circulação é importante e fundamental para se estabelecer as articulações necessárias entre o conhecimento, sua validade e seus valores. O papel do *mediador cultural* é tão importante quanto o de criação. E dessa forma, pensar o professor de filosofia no Ensino Médio como *mediador cultural* transfere-lhe uma responsabilidade não somente de ser o “porta-voz” de uma tradição de pensamento, mas, para além disso, o agente de uma atividade crítica a partir de um legado filosófico com finalidade clara de ser apropriado, apresentado, desmembrado, discutido, criticado e recriado em sala de aula e, portanto, transformador.

Outro problema observado no cenário educacional é a difusão dos veículos audiovisuais em detrimento do impresso, também apontada por Sirinelli (1998, p. 262). A internet e outras mídias compõem um arsenal de acesso à informação que chegaram à escola sem “pedir licença” e, muitas vezes, ela não está preparada para utilizar seus recursos, nem tampouco alguns professores, como apontaram algumas respostas aos questionários. A visão de mundo adquirida por meio do acesso rápido nos mecanismos de busca permite ao aluno se tornar agente do próprio conhecer, além de tomar qualquer informação publicada virtualmente como verdadeira. Desta maneira, se amplifica ainda mais o papel dos mediadores culturais como transformadores e divulgadores de conhecimento em relação aos seus criadores intelectuais.

Não há como negar as exigências específicas da educação atual sobre o professor que ultrapassam sua formação frente à velocidade de informação e mudança do mundo. São tempos distintos: do professor, de seu formador e de seu aluno! As demandas também aumentaram, acompanhando o crescente contingente de estudantes, de escolas e de professores. Da mesma forma, a composição das elites culturais formadoras dos grupos distintos de intelectuais também se alterou. As elites refletem a sociedade, segundo Sirinelli (1998, p. 265), assim como os *mediadores culturais* também concebem novas maneiras de operar com determinados saberes.

O autor realiza uma análise demonstrando um ligeiro afastamento da filosofia no centro das atenções da educação por outros estudos das ciências humanas. Na época de Sartre, segundo Sirinelli (1998, p. 267), o foco se encontrava no ensino secundário, pois “o brilho do professor de filosofia e da consagração do intelectual comprometido” estava presente. Essa ideia não se sustentou com a explosão dos estudos de Lévi-Strauss, Lacan e Foucault, alterando sensivelmente o olhar sobre as áreas das humanidades. A universidade, a partir de

então, portava um conhecimento de ponta e o nível médio, como a etapa culminante até os anos 1970, passava a ter um papel secundário, de transição, de preparação. Essa alteração marcou fortemente o professor de filosofia na formação de sua identidade.

A partir desse momento, o reconhecimento das elites culturais foi concebido no seio da universidade, instituição legitimadora e garantidora de um diploma: signo máximo da experiência de poucos, extrapolando o lugar comum e conferindo-lhe passagem para outro grupo, não somente *mediador* do conhecimento, mas como seu *produtor*.

As discussões sobre currículo e práticas pedagógicas na realidade do Ensino Médio encontram-se no âmbito das universidades onde as elites culturais teriam a “influência das tomadas de decisão em matéria cultural”, como afirmou Sirinelli (1998, p. 274). Assim, esses intelectuais se autodefinem e se autoproclamam, pois possuem uma condição privilegiada de poder, ressonância e amplificação¹¹.

O risco de o legado intelectual cair na banalidade por conta da revolução midiática é um dos grandes problemas enfrentado pelo professor das ciências humanas. Se por um lado, a mediação perde força, principalmente por seu instrumento mais forte ser o impresso, por outro, se vislumbra o poder de “virar o jogo”. A posse do discurso argumentativo pelos mediadores faz diferença por ser marcadamente mais atingível que a produção desenvolvida pela elite intelectual.

O revezamento entre as gerações e as transmissões do poder intelectual é uma situação complexa para os *mediadores culturais*. Cada geração é marcada pelas diferenças ideológicas em relação à anterior, mesmo que estes intelectuais respeitem e compreendam a criação dos saberes produzidos. Não obstante, a formação das elites culturais e de suas atividades de criação identifica não somente o caráter ideológico do saber, mas também assinalam sua transmissão e sua mediação. Para Sirinelli (1998, p. 279), “a memória é uma memória dominada: por essência, os letrados sabem manejar o verbo e, por conseguinte, compor a sua própria história”.

Como vimos, a memória transmitida é recortada e construída à luz dos intelectuais. O perigo encontrado é o de serem induzidos ao engano por meio de uma série de “complexos jogos de espelhos deformantes e com representações insondáveis”, como afirma Sirinelli (1998, p. 279). É neste sentido que Nóvoa (1995, p. 27ss) apresenta a relação entre os mediadores e o conhecimento transmitido como a de “portadores e produtores”, pois, para o

¹¹ Nas reformas educacionais para o Ensino Médio, ou constituição de novas matrizes e currículo, geralmente os professores universitários estão à frente de suas (re)formulações, ainda que nunca tenham tido experiência pedagógica neste segmento.

autor, não haveria somente uma transmissão sem seleção crítica do conteúdo veiculado. No caso específico da filosofia, o papel do mediador está relacionado com o aguçar a curiosidade, despertar para os temas específicos e refletir sobre eles. Se pensarmos assim, concordamos com os autores quando sublinham a inexistência de uma mediação “neutra”, sem produção de conhecimento a partir de um viés específico. Por isso, cabe problematizar a distância real entre a elite cultural e seus mediadores.

No entanto, para alguns mediadores o caráter dialógico com o conhecimento se estabelece de modo claro assimilando a via de mão dupla do saber, porém encontramos professores desenvolvendo comportamento de “transmissores e reprodutores”, na linguagem de Nóvoa (*ibid*). A partir daí surge uma nova questão: como o professor de filosofia deveria/poderia lidar com o saber docente? Poderíamos pensar nas especificidades do conhecimento produzido/transmitido pela docência tendo como base ideológica a função e a finalidade do processo pedagógico? A mediação entre as diversas culturas e as formas de lidar com a informação é intrínseca ao trabalho docente?

Não há como desenvolver os problemas sobre o professor de filosofia, sem falar no saber desenvolvido, adquirido e repassado pelo docente e o ensino de sua disciplina. As especificidades emanadas dessa atividade exigem reflexão por conta de um abismo estabelecido entre os parâmetros oficiais e a realidade de sala de aula. Neste sentido, pensamos ser pertinente adentrarmos nas discussões sobre o saber docente, o “lugar” de seu ensino e os impactos causados na atividade e na trajetória deste professor.

Um dos problemas centrais levantado pelos estudos de Tardif (2014, p. 9) se encontra na descoberta de quais conhecimentos “o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas”. Pensamos que esse questionamento suscita desdobramentos, pois os saberes se encontram em posição privilegiada abarcando diferentes instâncias da profissão docente.

Para Tardif (2014, p. 11), o saber docente não deve ser dissociado de outras dimensões privilegiadas pelas pesquisas educacionais, pois ele marca de modo decisivo as peculiaridades do trabalho cotidiano. Este saber é relacional e não pode ser estudado de modo isolado, isento de um contexto laboral onde diversas instâncias estão envolvidas: “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”.

Ainda neste sentido, para o pesquisador canadense, o saber docente é pessoal e se direciona para uma identidade construída a partir de sua experiência de vida e sua trajetória

profissional: os lugares por onde lecionaram, os recursos utilizados em suas aulas, as turmas acompanhadas, as políticas públicas sob as quais legalmente tiveram sua atividade regulada e etc. Alguns professores sinalizaram, em seus questionários, as alterações percebidas no modo de lidar com a disciplina ao longo do tempo no serviço público: “quando ingressei na rede estadual, tínhamos dois tempos de aula, mas no ano seguinte caiu pela metade e não entendemos o porquê das alterações no currículo”.

As discussões sobre o currículo também geraram variados estudos em relação às matrizes e aos conteúdos ministrados como parte integrante das investigações e discussões sobre o ensino, como é o caso da análise realizada por Chervel (1990) sobre a história das disciplinas escolares.

Um dos problemas investigados nas pesquisas em currículo trata da compreensão de suas regras de funcionamento para poder apresentar determinadas analogias ou traços comuns entre eles. Encontramos a defesa de que os currículos se apresentam como “modelos disciplinares ideais” a serem seguidos por determinados processos educativos. Partindo dessas ideias, Chervel (1990, p. 177) desenvolveu um estudo aprofundado sobre a disciplina escolar.

Para o historiador francês, embora se empregue com frequência o termo disciplina como sinônimo de matéria, conteúdo, “a disciplina é aquilo que se ensina e ponto final” (*ibid*). Neste sentido podemos pensar a disciplina escolar como aquilo que o professor leciona em sala de aula. O termo evoluiu sensivelmente de um modo de vigilância do século XIX para o agrupamento de cursos transformados em matérias, como a filosofia: “matéria de ensino suscetível de servir ao exercício intelectual”, como apontou Chervel (1990, p. 179).

Somente após a I Guerra Mundial o termo se estabeleceu como indicador de “matérias de ensino” e assim os conteúdos ministrados em seu interior passaram a ter caráter de exclusividade do próprio sistema escolar. Mesmo havendo perda de força do termo, não se pode descartar sua importância em perceber a disciplina permeada por métodos e regras com finalidades próprias refletindo diferentes domínios do conhecimento humano.

Ao pensar as disciplinas escolares desta forma, nos parece que elas se apresentam apenas como meras formas metodológicas de aproximação ou vulgarização do conhecimento para os mais jovens, impossibilitados de acessar a linguagem científica corrente. Para Chervel (1990, p. 180), este tipo de pensamento reproduz apenas o senso comum de que a escola é autoritária e arbitrária tecendo todas as diretrizes para o ensino, excluindo definitivamente de aproximação os agentes da própria disciplina.

Estima-se ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha. Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local. Ela ensina a gramática porque a gramática, criação secular dos linguistas, expressa a verdade da língua, ela ensina as ciências exatas, como a matemática, e, quando ela se envolve com a matemática moderna é, pensa-se, porque acaba de ocorrer uma revolução na ciência matemática; ela ensina a história dos historiadores, a civilização e a cultura latinas da Roma Antiga, a filosofia dos grandes filósofos, o inglês que se fala na Inglaterra ou nos Estados Unidos, e o francês de todo o mundo. (CHERVEL, 1990, p. 180)

Um dos problemas identificados no ensino de filosofia, a partir da fala dos professores somada a reflexão sobre o currículo, é a renúncia de se trabalhar com os conteúdos de ensino como simples adaptações ou vulgarizações do pensamento filosófico. Percebemos, por exemplo, uma variedade de professores do G1 que não utilizam os livros didáticos disponibilizados pelo MEC, pois julgam que os mesmos são reducionistas de um conhecimento filosófico que pode ser alcançado sem “intermediários” e simplificadores. Esses professores preparam seu próprio material selecionando textos e fragmentos dos próprios filósofos a ser trabalhados. Neste sentido, Chervel (1990, p. 183-184) apontou três condicionantes que afetam o ensino e o coloca em crise: sua *gênese*, sua *função* e seu *funcionamento*. A abordagem sobre o currículo pode ser realizado a partir dessas três perspectivas do ensino, pois sua complexidade e amplitude não se resumem ao simples estudo do conteúdo, mas sim à reflexão como uma base da história cultural.

Refletir sobre a função da filosofia abre espaço para pensar o lugar ocupado por ela na matriz curricular do Ensino Médio. Sua função principal, enquanto disciplina escolar, é a de *instrução*, mesmo sendo um conhecimento condicionado a regras determinadas pelo sistema educacional mais amplo. Chervel (1990, p. 188) acredita que “as disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa”.

Os sistemas educacionais geralmente não convocam os docentes a participarem da formação dos currículos, a dialogarem sobre suas práticas e os problemas que emanam entre as finalidades e o próprio ensino da disciplina. O que ocorre geralmente, e isto é uma reclamação de ambos os grupos pesquisados, é que as matrizes e os parâmetros são apresentados de modo acabado, prontos para serem executados¹².

¹² Na confecção do Currículo Mínimo (2011) da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, houve uma chamada pública para todos os professores participarem de sua elaboração, e posteriormente, duas consultas

Muitas são as manobras realizadas pelos professores para definir a atividade docente à luz de um currículo pré-estabelecido que não lhes foi participado. Observamos um modo distinto de lidar com o conteúdo programático entre os professores procurando adaptá-lo segundo as necessidades e à realidade de cada turma ou colégio que lecionam. Essa autonomia será sinalizada por Chervel (1990, p. 193) como uma “meia-liberdade”, pois muitas vezes deve-se levar em conta o lugar dos agentes e da própria disciplina dentro do sistema escolar como um todo.

Para o autor, a liberdade pedagógica da criação do professor se exerce em lugar e sobre um público bem determinados: a sala de aula de um lado e o grupo de alunos de outro. Os conteúdos disciplinares repousam nas condições materiais do ensino. A liberdade do mestre se limita à tensão existente entre ele e o “corpo a corpo” com o grupo de alunos, ainda que a importância deste grupo discente esteja pouco representada nas pesquisas pedagógicas acerca das disciplinas escolares. No caso da filosofia, este tipo de observação é bastante pertinente, pois nos foi apontado pelos próprios professores, que o “formato daquilo que será apresentado em sala de aula, depende da turma que estamos trabalhando”.

Neste mesmo caminho, também encontramos os estudos de Goodson (1997) que apontam na história do currículo uma construção histórica e social e, por isso, flutuante, refletindo as diversas modificações inerentes aos seus agentes e ao tempo no qual foi elaborado. Ele está longe de ser um artefato fixo de uma realidade atemporal. A ideia central que permeia o estudo “A construção social do currículo” não é desvendar as origens da forma curricular, mas sim, do mesmo modo já apontado pelo método genealógico (Nietzsche, 1998; Foucault, 1979), procurar as tensões que permitiram as disciplinas escolares se constituírem como tal, influenciando as práticas docentes e formando uma estrutura escolar.

Goodson (1997, p. 17) nos convidou a pensar que o currículo não é simplesmente um dado, e tampouco um dado *neutro*. Existem políticas e dilemas que perpassam os conhecimentos escolares que precisam ser estudados com especial atenção, pois é a partir dos conflitos entre as diversas instâncias – política, social, econômica, estrutural, etc. – que se sintetizam os saberes específicos desenvolvidos em sala de aula.

Pensar no currículo como uma fonte segura de saberes é um equívoco, pois para o autor, este é um conceito “ilusório e multifacetado” (*ibid*). Esta noção segue a ideia do devir: ele necessariamente se transforma, se redefine e se negocia. O currículo é uma fonte documental que revela um roteiro oficial do ensino apresentando dois significados claros: um

públicas aos docentes da rede para poderem opinar sobre a estrutura e as finalidades do material produzido. O coordenador de cada disciplina era um professor universitário indicado pela SEEDUC.

simbólico e um prático, como apontou Goodson (1997, p. 20). É simbólico quando as intenções educativas se revelam publicamente e daí então podem ser comunicadas e legitimadas; e é prático assinalando decididamente a relação educacional entre o sistema e o ensino. O currículo de filosofia, sob este aspecto, pode ser considerado como uma estrutura de conhecimento público refletindo nas práticas as políticas de ensino no qual se insere.

Refletindo sobre o ensino secundário na Inglaterra e País de Gales, Goodson (1997, p. 21ss), constatou, em seus currículos, tensões entre o lugar e a função das disciplinas nas reformas escolares. Se por um lado, o retorno da filosofia nos currículos do Ensino Médio em todo o país segue o compromisso legal do setor público com a educação, por outro constatamos, a partir das vozes dos professores, diversos conflitos convergidos nas salas de aula afetando a atividade docente e, por conseguinte, o ensino da disciplina.

Percebemos que o currículo é uma construção social permeada por tensões que refletem as construções disciplinares de uma temporalidade específica do ensino. Neste contexto, concordamos com Goodson (2013a, p. 14) quando ele localizou na formação curricular vários aspectos a serem tomados de modos distintos. Para ele, dominação e estrutura não podem ser concebidos como sinônimos, assim como também mecanismo e mediação. Em momentos específicos da história da educação, foram estabelecidas novas estruturas que podem ser encaradas como dominação, quando na verdade se trata de um período de mediação, seguindo uma legislação. Existem diversas intenções e propósitos subsistentes nas modificações curriculares e os estudiosos sobre o ensino deveriam estar mais atentos a elas, dialogando com a história para enxergar determinados conflitos.

Outro aspecto importante a ser considerado é o entendimento de o currículo ser formulado metodologicamente a partir de “políticas de vida”, visando às características fundamentais de uma “sociedade individualizada”. A proposta de Goodson (2013a, p. 18) focou na percepção das mudanças sociais como fruto da política da vida dos indivíduos. Por extensão de sentido, podemos dizer, então, que a formação, significação e apropriação curricular pode se apresentar sob a percepção exposta pelos professores em seu entendimento daquilo que lhes é representado pelos saberes disciplinares. Por isso, cabe examinar também as relações estabelecidas entre o conteúdo e a forma da disciplina, com a finalidade de compreendermos melhor as práticas realizadas nos processos escolares, ainda que, para o autor, “as disciplinas escolares tenham sido construídas para internalizar e limitar o debate sobre os objetivos escolares” (*ibid*, p. 39).

Os professores se expressaram de modo a valorizar suas práticas em sala de aula, expondo *táticas* de ação para o “sucesso” de suas aulas: a compreensão do conteúdo filosófico e sua aplicabilidade no dia a dia dos alunos. Goodson (2013b, p. 21-22) afirmou que além da prática ser extremamente importante para as pesquisas educacionais, as questões sobre o ensino “pré-ativo” também devem ter igual, ou maior, importância, pois ele constrói os alicerces da própria prática. Com isso, o autor demonstrou a necessidade dos estudos teóricos do currículo para compreender as múltiplas facetas do sistema escolar. Não há, desta maneira, pesquisa em educação que não tanja a questão das disciplinas escolares como elemento fundamental para a problematização dos sistemas pedagógicos.

Incontestavelmente, a produção do currículo de filosofia precisa ser problematizada. Embora, como já dissemos, não seja nosso foco uma análise do currículo de filosofia, cabe sinalizar caminhos reflexivos que se desdobrem em outras pesquisas pertinentes para que, somadas a esta, possam iluminar o terreno do trabalho sobre a disciplina. Assim como Goodson (2013b, p. 24) apresentou o exemplo do currículo de música escolar, o currículo de filosofia e tantos outros demais envolvem “um conjunto nítido de prioridades sociopolíticas que inevitavelmente influenciam a orientação pedagógica e a execução potencial no ambiente de sala de aula”. Existe uma definição do saber filosófico adaptado e assemelhado às demais disciplinas escolares do Ensino Médio, que somadas a ele configuram um conjunto de conhecimentos “inseridos como relíquias em compêndios e livros de texto” (*ibid*, p. 26).

Com esses breves apontamentos sobre o pensamento de Chervel (1990) e Goodson (1997; 2013a; 2013b), gostaríamos de aproveitar suas ideias, não como um estudo específico de currículo, mas pensamentos adicionais para a pesquisa histórica, pois sua análise coloca em questão os conflitos entre o professor e o saber docente.

Percebemos, sob esses aspectos, a organização curricular e sua apropriação pelas estruturas educacionais e pelos docentes como produtos históricos decorrentes de políticas públicas de determinação social. Assim, o funcionamento da disciplina se encontra na confiança do professor de sua eficiência, pois caso inexistir, o ensino tende a fracassar. Por conta da fragmentação do tempo, os docentes entrevistados, em sua maioria, não dispõem de “tempo” para se reunir com os pares ou se associar a grupos de pesquisa para problematizar a sua prática.

Retomando a questão do saber docente, podemos afirmar que ele se caracteriza como um *saber social*, não no sentido supra-individual, mas sim na existência de uma soma de

experiências dependentes dos professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática, como afirmou Tardif (2011, p. 11).

O autor apresentou quatro razões claras para este saber ser considerado como “social”. A primeira delas diz respeito à formação comum partilhada pelos professores, estudando em instituições semelhantes, dividindo uma mesma estrutura coletiva de trabalho, recursos e condições laborais (como matéria a ser ensinada e regras do estabelecimento). Principalmente quando comparamos os professores de ambos os grupos, G1 e G2, assim como professores dos mesmos grupos, percebemos que essas características são essenciais para uma aproximação possível e comparação entre suas atividades e experiências.

A segunda evidencia o modo como o “saber” repousa sobre um sistema garantindo a sua legitimidade como, por exemplo, a universidade, a administração das escolas, o Ministério da Educação e a Secretaria de Estado. O conteúdo ensinado pelo professor não se configura como um problema epistemológico, mas sim como uma questão social para além das escolhas pessoais do docente. A terceira razão apontada por Tardif (2014, p. 13) relembra os objetos com os quais os professores lidam, como objetos sociais. Neste sentido, o professor trabalha em função de um projeto, já estabelecido, de educar, instruir e transformar seus alunos: “ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou professor, etc.”. E por fim, os ensinamentos passados pelos professores recuperam um tempo específico alterado pelo passar dos tempos, ou ainda, transformado junto às mudanças sociais.

A ideia central é não perder de vista a peculiaridade das áreas educacionais, pois, para o autor, a pedagogia, a didática, a aprendizagem e o ensino fazem parte de um conjunto de construções sociais inserido em uma determinada cultura que o legitima. A partir daí surgem tensões observadas pelas genealogias, tendo como parâmetro o modo de construção deste saber que não se apresenta como algo absoluto, mas, como mesmo afirmou Tardif (2014, p. 14-15), faz parte de um processo de transformação cultural.

Para pensarmos as *negociações identitárias* profissionais dos professores, lembramos que o *saber social* é adquirido no contexto de *socialização profissional*: o professor cria, incorpora, modifica, adapta diversos tipos de saberes nas diversas etapas de sua vida e carreira. Por isso, acreditamos que o saber dos professores está para além dos conteúdos puramente cognitivos a serem repassados (configurando um problema para o professor de filosofia no Ensino Médio preocupado com o conteúdo a ser trabalhado, como uma espécie de pauta a ser seguida), mas remete ao processo construído ao longo de uma experiência

profissional, pois o docente aprende a lidar com as dificuldades de seu ambiente de trabalho na prática da sala de aula, inserido no sistema público de ensino sob sua legislação.

A perspectiva da nova história (Burke, 2011), já anunciada no início do capítulo, resgata elementos articulados ao pensamento de Tardif (2014) sobre a importância do cotidiano, como também foi apontado por (Certeau, 1994). O “saber” dos professores deve ser refletido frente às operações realizadas em seu cotidiano: sua atividade laboral, o que eles fazem de um modo geral, o modo como pensam, aquilo que eles dizem e, não obstante, aquilo que são. O cotidiano do docente nos oferecerá elementos importantes de aproximação, principalmente quando partirmos de uma análise individual visando o grupo como um todo. Sob este prisma, Tardif (2014, p. 15) defendeu o “saber docente” ligado a uma situação de trabalho com outras pessoas: colegas de profissão, alunos, pais, diretores, etc. Não há como conceber este saber como “foro íntimo” povoado de representações mentais.

A análise do cotidiano se faz tão importante que ele influenciará não somente *o que se faz*, mas precisamente *como se faz*. Como afirmamos, o “saber docente” é um *saber social*, cuja origem do “saber-fazer” é permeado pelas experiências adquiridas pelo professor ao longo de sua vida. Muitas informações, modos e maneiras de lidar com os problemas do cotidiano escolar são rememorados das experiências de sucesso desses profissionais vivenciados em algum momento como, por exemplo, as aulas tidas consideradas “ótimas”, com professores dinâmicos que apresentavam a matéria de forma clara e interessante. Por conseguinte, repetimos essas atividades de sucesso vividas de alguma forma nas lembranças do colégio. Há casos também, de professores “ídolos” membros da família, da universidade onde nos formamos, ou descoberto nas trocas de experiências entre colegas. Percebemos, nesta etapa, que o “saber docente” não é algo acabado pessoal e intransferível, mas se forma, se articula e dialoga com tantos outros saberes.

Existe uma confusão estabelecida entre o *saber social* (relacional) e o “saber em si”. O professor de filosofia, muitas vezes, pensa trabalhar com um saber estático da tradição, sem perceber a necessidade de articulação desse mesmo saber para sua subsistência. Concordamos na existência de uma base sustentável relevante desse conteúdo como objeto selecionado para as aulas. Mas o saber produzido a partir daí, o modo como se trabalha este conhecimento, os casos particulares resultados em cada turma, em cada colégio, muitas vezes não são perceptíveis aos professores, e por isso torna-se difícil criticá-los. Em suma, como afirma Tardif (2014, p. 20) “o saber dos professores é plural”.

A temporalidade do “saber” dos professores precisa também ser problematizada, pois a mesma não obedece aos mesmos critérios em todas as situações encontradas. Quando lidamos cronologicamente com a formação docente, significa lidar com um momento em que se aprendeu a ensinar e, a partir daí, se iniciou um processo de domínio dos saberes necessários a realização do trabalho. Para Tardif (2014, p. 21), este tipo de pensamento é falso uma vez que antes mesmo de se oficializar nas universidades o processo de aprendizagem da prática docente, os professores já trazem consigo as experiências de ensino tidas ao longo de suas vidas, como observamos. E como são experiências distintas, elas reproduzem e hierarquizam o “saber” de diferentes maneiras conforme o cotidiano lhes conferiu significado e importância. A utilidade deste “saber” precede, inclusive, as matrizes curriculares oficiais, como uma forma de se estabelecer a autonomia no ensino originando uma enormidade de programas curriculares na própria instituição: “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”.

A análise específica do *saber docente* relacional do professor de filosofia no Ensino Médio recai em outra tensão refletindo os problemas entre o “saber” e o ensino: suas condições de trabalho. Os impactos gerados pela pulverização dos *tempos* de aula refletem no cotidiano escolar, em sua vida e em seus planos no âmbito pessoal.

Atualmente, as diversas exigências pedagógicas sobrecarregam os professores. No caso do professor de filosofia, elas podem ser ampliadas, pois a carga horária destinada para suas atividades é mínima, e mesmo assim ele deve dar conta de novas demandas. A organização escolar atual exige mais do professor para além do compromisso pedagógico de sala de aula e, frente a isso, são desenvolvidas táticas para a amenização dos impactos causados por esse evento no ensino da disciplina e em sua vida.

Podemos observar, neste sentido, a contribuição de Certeau (1994, p. 99ss) na construção de dois conceitos essenciais tanto para as pesquisas sobre a profissão docente quanto para as da *história do tempo presente*: os conceitos de *estratégia* e *tática*.

Para o pensador francês, a *estratégia* se configura no cálculo, ou mesmo na manipulação, “das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (p. 99). Em outras palavras, a *estratégia* assinala as ações desenvolvidas por um lugar de poder elaborando um conjunto de discursos totalizantes capazes de articular as instituições onde essas forças são distribuídas. A *estratégia* delimita o lugar de ação, o ambiente do poder, atuando e coordenando as relações de força. É importante reconhecer na

estratégia um saber sustentável e determinante para o poder de conquistar e estabelecer para si um lugar próprio, conduzindo, assim, à produção do “saber”.

Por outro lado, a *tática* vem de encontro ao lugar estabelecido de saber marcado pela ausência de um próprio: “nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A *tática* não tem por lugar senão o do outro” (CERTEAU, 1994, p. 100). A *tática* é um procedimento utilizado pelos mais fracos, em relação aos fortes, justamente quando se faz necessária a intervenção de um movimento alterando a organização do espaço sobre o qual ela atua. Existe, dessa maneira, uma dimensão política nas práticas cotidianas analisadas pelo autor, pois quando se privilegia determinada opção em detrimento de outra para a própria sobrevivência, o indivíduo já introjetou elementos de poder articulados na realidade. Essa ideia remonta o pensamento de Aristóteles (1973) onde o filósofo desenvolveu um sistema estratégico observando os procedimentos que os inimigos efetuavam nas diversas situações de combate (bélico, político, social, ideológico, discursivo, etc.). A partir daí, pode-se perceber a mais importante das estratégias: a inversão da ordem da verdade, ou seja, na perversão do saber pelos que poderiam se utilizar dessa técnica, atingindo assim diretamente os cidadãos “comuns”, e por isso, precisariam desenvolver outros métodos de escape.

Se a *estratégia* aponta “para a resistência que o *estabelecimento de um lugar* oferece ao gasto do tempo”; a *tática*, por sua vez, oferece “uma hábil *utilização do tempo*, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder”, como apresentou Certeau (1994, p. 102). Essas características sintetizam ambos os conceitos importantes para pensarmos o cotidiano, pois iluminam as relações estabelecidas no interior das sociedades e que, essencialmente, estão presentes nas narrativas históricas.

1.4. CONTRIBUIÇÕES: ESTUDOS SOBRE O TEMA

Nesta seção, procuraremos apresentar alguns estudos sobre o tema, selecionados por conta de sua relevância, dialogando com nossa tese, no sentido de acrescentar e enriquecer os olhares sobre o professor de filosofia, pois as diversas lacunas existentes em nossa pesquisa podem ser compreendidas e/ou talvez preenchidas.

O banco de teses da CAPES¹³, por conta de processos de reestruturação e reinserção de dados, encerrou suas consultas sem aviso prévio, prejudicando nossas buscas sobre o tema em larga escala. Desde meados do ano de 2013 o site permaneceu em manutenção por mais

¹³ Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em 10/12/2014.

de um ano e nos foi permitido o acesso novamente somente no final de 2014, disponibilizando apenas teses e dissertações dos anos de 2011 e 2012, um recorte demasiado reduzido para nosso objetivo: uma investigação mais densa, apropriação e diálogo com o maior número possível de produções sobre o professor de filosofia no Ensino Médio.

Apresentaremos um levantamento resultante de pesquisas híbridas realizadas no banco de teses já citado com o portal de periódicos da CAPES¹⁴ (onde disponibiliza um número substancial de teses e dissertações, além de artigos acadêmicos), no banco de teses e dissertações de domínio público¹⁵ e no sistema de busca do SciELO¹⁶.

Procuramos estudos correlatos nas duas grandes áreas de conhecimento que nosso objeto de estudos se encontra – educação e filosofia – pois os resultados encontrados nas áreas de história e sociologia não foram relevantes. As palavras-chaves utilizadas para nos aproximar dos demais trabalhos acadêmicos foram: “filosofia no Ensino Médio”, “ensino de filosofia”, “professor de filosofia”, “profissão docente e filosofia”, “precarização do professor no ensino médio”, “tempo e professor”, “professor e ensino”, “professor no Ensino Médio”. Vários trabalhos se apresentaram a partir da temática, mas apenas dialogaremos com os mais importantes para nosso intento, como já exposto.

Como a gama de trabalhos selecionados é bastante volumosa, procuramos estabelecer alguns critérios para nossas possíveis articulações. Em um primeiro momento, pensamos em apresentar esses estudos divididos por temáticas específicas nos permitindo transitar nas pesquisas estabelecendo possíveis pontos de contato. Outras informações importantes consequentes a partir daí foram: a temporalidade no qual o estudo se insere, a instituição de origem do pesquisador, a área de conhecimento deste trabalho, etc. Essas informações nos auxiliaram, também, para mapear a produção acadêmica desenvolvida nas diversas instituições e áreas de conhecimento.

Ao realizar a revisão bibliográfica, constatamos que grande parte dos estudos seguia as referências sobre o “ensino de filosofia” e tinham por base as mudanças ocorridas na última e atual LDBEN 9.394/96 e a implementação da Lei Federal nº 11.684 de 2 de junho de 2008, alterando seu Art. 36º, prevendo a obrigatoriedade da disciplina em todas as séries do Ensino Médio. Não julgamos relevante citar todas as pesquisas encontradas sobre este tema, pois o que mais nos interessava eram os impactos causados por ele na atividade desenvolvida por seu professor, ainda que fossem estudos voltados para o ensino de filosofia.

¹⁴ Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em 10/12/2014.

¹⁵ Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/>. Acesso em 10/12/2014.

¹⁶ Disponível em <http://www.scielo.org/>. Acesso em 10/12/2014.

Apresentaremos, portanto, de modo conciso e objetivo, uma revisão realizada de trabalhos finais para obtenção de títulos de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado – e artigos publicados em revistas científicas de grande circulação no meio acadêmico, além de livros e coleções específicas sobre o tema.

A primeira parte desta revisão abarca os trabalhos que tiveram claramente seu foco no “ensino de filosofia”. Outros quatro blocos darão continuidade a esta verificação, sendo eles: “professores e a filosofia”, “filosofia e estudos de caso”, “educação, filosofia e o tempo”, “educação e filosofia: obras e coletâneas”. As fontes bibliográficas desta seção se encontram divididas por cada bloco no Anexo I (p. 246).

i) ENSINO DE FILOSOFIA

Neste primeiro bloco, encontramos, no ano de 2008, uma pesquisa sobre o lugar ocupado pela filosofia no currículo do Ensino Médio a partir das vozes de seus professores. Mendes (2008) se aproximou da temática investigando não somente a legislação, mas criticando o contexto no qual a disciplina ganhava espaço no currículo escolar, compreendido como uma construção social atendendo uma lógica capitalista. Para além, o autor demonstrou ainda a natureza dos conteúdos filosóficos aplicados naquele momento, assim como seus métodos de ensino. Na escola pública paranaense, empiria trabalhada, constatou-se quatro maneiras de lidar com a disciplina por parte de seus docentes: filosofia como enciclopédia, filosofia como reflexão crítica, filosofia como aprender a aprender, e, por fim, filosofia como criação conceitual. Para nós, foi importante perceber as *táticas* utilizadas pelos professores em um momento inicial de retorno da disciplina filosofia nas três séries do Ensino Médio.

A dissertação de mestrado de Stangue (2009) nos remete, assim como Mendes (2008), para um estudo metodológico em relação ao ensino estabelecido na escola brasileira essencialmente partindo de discussões teóricas acerca do currículo e da profissão docente que surgia com relevância a partir de então. As observações foram realizadas também no estado do Paraná¹⁷, onde o pesquisador analisou um conteúdo específico procurando reconhecer no trabalho do professor os aspectos mais importantes da função docente frente a aprendizagem dos jovens. Foram constatadas grandes dificuldades na mobilização dos alunos, principalmente no tocante ao conteúdo das “Origens da filosofia na Grécia Clássica”. Desta

¹⁷ Desde a implantação oficial da filosofia nos currículos do Ensino Médio, o estado do Paraná desenvolveu uma série de políticas privilegiando a disciplina, não somente no Ensino Médio, mas tradicionalmente se estendeu para o segundo segmento do fundamental.

maneira, o autor concluiu que necessariamente deveriam ser desenvolvidas novas metodologias de trabalho para a disciplina que requer uma dinâmica diferenciada. Este tipo de problema encontrado por Stangue (2009), também foi observado por nós nas vozes dos professores do G2, pois eles sentiam grandes dificuldades de chamar para si e para a disciplina a atenção adequada para o processo do filosofar, assim como não vislumbravam sozinhos outros métodos para realizar sua atividade de sala de aula.

A tese de doutorado de Broncanelli (2010) e o artigo de Severino (2010) apontaram para a funcionalidade da disciplina, com vistas na legislação vigente onde se afirma ser função da filosofia o acesso aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Broncanelli (2010) destacou as tensões constantes entre a filosofia e a educação ainda presentes neste do século XXI. Sob a orientação da ontologia hermenêutica de Gadamer, o autor pensou sobre uma educação que valorizasse novamente a reflexão por meio de uma experiência filosófica, tendo-a também como finalidade. Desta maneira, pensou-se sobre a experiência filosófica neste século recuperando-a não somente para o Ensino Médio, mas na defesa de que desde a infância o indivíduo é exortado a filosofar. Para Severino (2010) é no Ensino Médio que a identidade do adolescente é construída assim como também sua autonomia de pensamento. A partir daí, a filosofia deveria fazer sentido fornecendo uma base teórica para se buscar a essência da existência humana. Atualmente, podemos também partilhar do pensamento de ambos os autores no sentido de o professor de filosofia dever se apropriar dos elementos necessários para junto aos seus alunos desenvolver o caráter crítico e autônomo de pensamento, assim como a construção de sua identidade em um ambiente pedagógico democrático.

No ano de 2011, pudemos coletar cinco dissertações de mestrado (Lopes, 2011; Jerônimo, 2011; Montero, 2011; Almeida, 2011) e uma tese de doutorado (Vasconcelos, 2011) sobre o ensino de filosofia. Com o passar dos anos, as pesquisas foram tomando corpo e se propagando no meio acadêmico, preparando-se para as investigações vindouras sobre essa temática. Alguns trabalhos defendidos neste ano versaram sobre os métodos e as formas de se ensinar filosofia, frente à base legal que se estabelece (todos os trabalhos recorrem à LDBEN, PCN, PCN+, OCEM). Em outras palavras, como ensinar filosofia no Ensino Médio, uma vez que a legislação vigente não estabelece critérios demasiadamente claros e rígidos para sua atividade docente. Neste sentido, Lopes (2011), Jerônimo (2011) e Vasconcelos (2011) apontaram diferentes visões sobre a finalidade da disciplina. Para Lopes (2011) a problemática do ensino de filosofia deve partir da linguagem utilizada para a acessibilidade

do conteúdo pelos alunos. O autor também defendeu uma filosofia ensinada desde a infância a partir de uma linguagem específica permitindo o acesso das crianças ao filosofar. Seu argumento se pautou no pensamento de Wittgenstein e Lipman, na tentativa de resgatar a tarefa de “formar” homens críticos e reflexivos, uma vez que, para ele, a educação tenha fracassado neste fim. Desta forma, a filosofia articula seus saberes retomando a visão do todo, pulverizado pelo mundo moderno. Jeronimo (2011) propôs um método de ensino também relacionado à linguagem: o *trivium*, muito difundido na Idade Média que oferece um importante conhecimento de lógica, gramática e retórica. Para o autor, o ponto de partida deveria ser esse, “trivial”, pois esta habilidade forneceria os elementos básicos para se organizar o pensamento. Vasconcelos (2011) nos convidou a problematizar o ensino à luz do pensamento heideggeriano a partir da seguinte questão fundamental: “que significa pensar?” O autor buscou construir caminhos de articulações entre filosofia e educação mostrando um sentido de educabilidade do pensamento presente e conservado na experiência filosófica, propondo uma “didática superior” como um exercício de “decifração” de signos porque o pensamento efetiva-se como “intensidades” e diferença. Podemos notar um grande esforço em traçar parâmetros metodológicos no intuito de vislumbrar caminhos para a atividade docente. Conforme constatamos, este é um problema essencial para o professor, principalmente em relação à sua formação inicial na universidade.

As dissertações de Montero (2011) e Almeida (2011) trataram de uma investigação documental da legislação para perceber as tensões políticas e ideológicas que perpassaram a escrita e a finalidade desenvolvidas no material oficial. Montero (2011) realizou uma análise histórica para fundamentar o retorno da filosofia no Ensino Médio a partir da problematização de currículo (oculto, oficial, em ação, etc.). Para isso, a autora também utilizou uma base teórica apropriada por nós para essa avaliação – Chervel e Goodson. O objetivo da dissertação foi perceber o lugar ocupado pela disciplina desde o seu ressurgimento curricular. Almeida (2011), também sob este mesmo enfoque, problematizou o papel do ensino de filosofia como uma educação para a cidadania, e por isso percebeu a necessidade de revisitar esta concepção, pois a proposta nos documentos oficiais não leva os educandos à efetiva emancipação, segundo o autor. O sucesso do ensino se daria quando o professor entrasse em cena como *mediador cultural* do processo didático-pedagógico. Também nesta linha de raciocínio, pensamos comparativamente no docente de filosofia tanto como *intelectual transformador* quanto *mediador cultural*, para percebermos seu lugar, não somente em relação a disciplina, mas do professor em relação ao processo educativo como um todo.

Em 2012, coletamos sobre este tema oito trabalhos: quatro dissertações e quatro artigos científicos. Duas dissertações tratam de currículo (Ferreira, 2012; Rodrigues, 2012), uma dissertação (Horuath, 2012) e um artigo (Gallo, 2012) analisam as políticas públicas e, uma dissertação (Balieri, 2012) e três artigos (Aspis, 2012; Diez e Cunha, 2012; Tesser, Horn e Junkes, 2012) sobre metodologia de ensino.

Ferreira (2012) refletiu sobre o currículo de filosofia, pós-inserção como disciplina obrigatória, focando sua finalidade no Ensino Médio. A relação estabelecida entre filosofia, cidadania e autonomia é complexa, devido ao fato dos conceitos não serem unívocos e também devido à realidade e às condições materiais do ensino da disciplina, tais como a carga horária, o volume de conteúdos ministrado, as competências e habilidades a serem adquiridas e a formação dos professores. Frente aos problemas levantados por Ferreira (2012), Rodrigues (2012) reconheceu que a filosofia não passou a ter um tratamento de disciplina como os demais conteúdos curriculares, e por isso, ele julga necessária uma reflexão para poder se discutir o lugar da filosofia no Ensino Médio. Os problemas levantados por eles também são constatados em nossa pesquisa nas respostas dos professores ao transmitirem condições materiais diversas para o ensino de filosofia refletindo conflitos, desta maneira, tanto na atividade docente quanto no ensino como um todo.

Para a discussão sobre as políticas públicas presentes na oficialização do ensino de filosofia, Horuath (2012) recuperou o pensamento de Morin ao trabalhar com os conceitos de ética e política de civilização. Para o autor, existe uma ideologia social perpassando os documentos oficiais que revelam o jogo político no qual se insere. Dessa forma, os conceitos de biopoder e de governamentalidade, utilizados por Gallo (2012), fazem sentido uma vez que se intenta explicitar a instrumentação da Filosofia para a formação de jovens segundo o entendimento de uma sociedade democrática moderna. Embora não haja uma crítica profunda da documentação legal por nossa parte, estes estudos são de grande valia para percebermos as tensões nas quais os documentos oficiais se fundamentam.

As pesquisas seguintes lançam um olhar mais atento sobre a metodologia e as diversas formas desenvolvidas pelos professores de aproximar o conteúdo filosófico de seus alunos. Belieri (2012) partiu de uma abordagem histórico-cultural para o entendimento das relações entre pensamento e linguagem, conceitos científicos e cotidianos, prática e teoria. O autor realizou um experimento didático com alunos da terceira série, priorizando metodologicamente: a narrativa como situação-problema, aulas dialogadas, discussão em grupo, leitura de textos clássicos. Aspis (2012) indicou uma ação educativa na qual os alunos

passassem pela experiência filosófica da criação de conceitos, permitindo assim a possibilidade da criação de novos olhares e novos mundos possíveis. Diez e Cunha (2012) propuseram um ensino de filosofia designado a instigar o acesso ao conteúdo filosófico concomitante à criação de novos modos de refletir sobre o pensamento, desenvolvendo assim o senso crítico em relação a si mesmo e ao mundo vivido. Por conseguinte, Tesser, Horn e Junkes (2012) analisaram dois pressupostos teóricos considerados centrais da prática do ensinar e aprender Filosofia: o agir comunicativo em Habermas e o pensar como forma de resistência em Adorno. Os autores defenderam, sob este aspecto, uma base teórica de reflexão aliada às críticas a sociedade contemporânea, visando o exercício da autonomia do sujeito e sua emancipação social. As ideias levantadas pelos quatro trabalhos se alinham às finalidades defendidas pelos professores que responderam nossos questionários, revelando assim uma consonância entre as vozes dos docentes e dos pesquisadores do ensino de filosofia.

Gostaríamos, ainda neste bloco, finalizar com quatro estudos desenvolvidos em Portugal (três na Universidade do Porto e um na Universidade de Coimbra). Eles fazem parte do programa de Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário¹⁸, apresentando uma série de questões que podem ser também pensadas em nossa realidade, inseridos no espaço lusófono. Ferreira (2011) problematizou a ausência de filósofos portugueses nos programas do ensino secundário lusitano. A autora defendeu a importância de produções críticas nacionais que incentivem os alunos a produzirem também seus argumentos críticos¹⁹, que estão para além de qualquer substrato nacionalista. Gomes (2013) desenvolveu sua pesquisa problematizando a substituição dos conteúdos programáticos pelo ensino por competências. A autora questionou as competências de cunho filosófico daquelas comuns às outras disciplinas, confundindo ainda mais o professor. Teixeira (2013) apresentou a valorização do estudo da lógica no ensino secundário como uma forma de organização do pensamento e análise da própria língua contribuindo para a formação autônoma do pensamento. Por fim, Almeida (2014) apresentou a trajetória possível entre a democratização do ensino de filosofia à ideia da democracia ateniense. Passando pela reflexão sobre o conceito de democracia na escola, a autora propôs um programa específico sobre o tema para então definir as metodologias de ensino que poderiam ser úteis para o trabalho com esse conteúdo específico. As questões

¹⁸ As dissertações coletadas são apresentadas para a conclusão do chamado “estágio profissional em ensino de filosofia” realizado em uma escola secundária.

¹⁹ Os livros didáticos brasileiros de filosofia para o Ensino Médio também não contemplam essa especificidade. Alinhados a esse pensamento, encontramos apenas em um material didático uma seção destinada ao pensamento filosófico brasileiro ao final de cada unidade programática, denominada “Terra Brasilis” recuperando e apresentando aos jovens modos nacionais de interpretação filosófica da realidade (Bahia, 2013, p. 97-98; 205-208; 331-333).

levantadas pelas autoras portuguesas se encontram ajustadas aos problemas levantados pelos autores brasileiros, permitindo-nos refletir sobre como ambas as estruturas pedagógicas lidam com a disciplina filosofia no Ensino Médio (secundário para os portugueses).

ii) PROFESSORES E A FILOSOFIA

Ainda que não haja uma distinção clara entre os blocos deste levantamento bibliográfico, o foco desta segunda seção é o professor, sua formação, metodologia aplicada para melhora do ensino, análise da legislação visando o papel do docente neste processo. Pudemos notar a presença de alguns desses temas na primeira análise sobre o “ensino de filosofia” e também aparecerão posteriormente nos “estudos de caso”. Nesta etapa selecionamos duas teses de doutorado (Matos, 1999; Alves, 2005), dez dissertações de mestrado (Alves, 2000; Londero, 2007; Melo, 2010; Almeida, 2011; Chagas, 2011; Rocha, 2011; Marcal, 2012; Masullo, 2012. Soares, 2012; Oliveira, 2013) e seis artigos científicos (Aspis, 2004; Pimentel e Monteiro, 2010; Tomazetti 2011; Tomazetti e Cisiane Benetti, 2012; Rodrigues, 2012; Carminati, 2013).

A tese de doutorado de Matos (1999) foi a pesquisa mais próxima da LDBEN nº 9.394/96, indicando as mudanças para a educação que impactaram o ensino atualmente. O autor se preocupou em sinalizar as interfaces possíveis entre educação e filosofia focando na formação pedagógica desse docente. Foram problematizadas também as distinções realizadas entre o bacharelado e a licenciatura, tensão até hoje percebida na formação de filosofia. Seus estudos apontaram para processos de planejamentos participativos onde os professores puderam atuar na construção de um trabalho pedagógico democrático. Sob este mesmo enfoque, Alves (2005) realizou um levantamento crítico das políticas públicas que fundamentam os cursos de filosofia, vislumbrando a formação docente. Revelaram-se, portanto, as tensões inerentes ao processo de institucionalização dos cursos, por meio das propostas ou omissões na legislação. Tomazetti (2011), refletindo sobre a profissão docente de filosofia, também encontrou conflitos entre o ser filósofo e o ser professor de filosofia (bacharel e licenciado) estabelecendo uma separação entre os grupos em sua própria identidade: o teórico e o prático. Neste contexto, a autora indagou com propriedade sobre “o que ensinar?” e “como ensinar?”, pois a área do ensino é depreciado e desprestigiado na própria universidade, e seus reflexos subsistem na escola de Ensino Médio. Tomazetti e Cisiane Benetti (2012) também encontraram na formação docente do professor de filosofia

alguns problemas importantes principalmente em relação à aprendizagem. Não há, para as autoras, como falarmos em formação docente sem considerar o conceito de aprendizagem como foco da investigação. Segundo o aporte teórico deleuziano, onde o pensar se associa ao aprender e não ao ensinar. O desafio, portanto, no curso de formação, seria provocar os professores a pensarem sobre a possibilidade de ensinar os alunos a refletirem filosoficamente nas aulas. Rodrigues (2012), assim como Alves (2005), teve como base a legislação para problematizar as instituições de formação. Por ser um evento recente, para a autora, muitos estudos ainda devem avançar para se compreender as especificidades requeridas pelo ensino de filosofia levantando algumas sugestões táticas para sua sustentação. Coroando essa discussão sobre a formação docente, Carminati (2013) retomou questões centrais da filosofia no Ensino Médio: “o que se ensina? Se ensina a filosofia ou a filosofar?” Neste contexto, estabelecem-se relações entre os conteúdos ensinados na disciplina, as aprendizagens e os seus desafios metodológicos. Os problemas levantados sobre a formação pedagógica do professor de filosofia para o Ensino Médio são importantes para pensarmos a atividade docente e o papel do professor. As dificuldades encontradas na formação aparecem em quase todos os depoimentos dos professores sinalizando os riscos de não se obter sucesso com o curso, visto o despreparo ou a falta de solidez metodológica que permita o professor operacionalizar os conteúdos propostos.

Como já exposto, as políticas públicas permeiam todos os trabalhos sobre o ensino de filosofia como uma espécie de divisor de águas entre uma disciplina curricular oficial com uma finalidade concreta e um saber secundário flutuante no terreno da escola. A pesquisa de Alves (2000) traçou um panorama das políticas públicas que interferiram no ensino de filosofia no nível secundário até a LDBEN nº 9.394/96. O autor realizou um levantamento minucioso remontando desde a chegada dos jesuítas até o processo de redemocratização do país, alterando assim a formação dos professores desta disciplina (antigamente o bacharel era o professor, as licenciaturas em filosofia somente se tornaram presentes na segunda metade do século XX). Chagas (2011) analisou, também segundo a legislação, como os professores da rede pública de São Paulo lidavam com a tensão formação- ensino, sob a fundamentação dos conceitos de Pierre Bourdieu como *capital cultural* e *reconversão*. A autora estabeleceu, nestes moldes, uma comparação entre formação acadêmica *versus* atuação profissional. É inegável a transformação ocorrida na educação brasileira a partir da LDBEN nº 9.394/96 trazendo consigo não somente discussões acerca da democratização do ensino, finalidade dos currículos, saberes produzidos, mas também sobre o papel dos professores neste processo.

Londero (2007) desenvolveu seu estudo focado na rede estadual de Santa Maria/RS e revelou, por meio da empiria com os professores, a necessidade formativa deste grupo laboral. A autora sinalizou a possibilidade de formação continuada, pois seria mais fácil a implementação de novos modelos que suprir os déficits de aprendizagem reestruturando a formação universitária de licenciatura. Em relação às condições do trabalho, apresentaram-se: escassos recursos, salários baixos, falta de interdisciplinaridade, professores e alunos desmotivados. Melo (2010) também buscou na prática docente compreender o alcance formativo da disciplina: “será que a teoria dos parâmetros oficiais é presente na prática de sala de aula?” A autora realizou uma abordagem etnográfica revelando a falta de alcance na elaboração de um espírito crítico de seus alunos, obstruindo assim a formação de uma consciência política. Revelou-se também a necessidade de se rever a formação do professor da disciplina filosofia no Ensino Médio. Pimentel e Almeida (2010) apontaram os limites e as possibilidades da prática docente visando à finalidade descrita na legislação. Os autores recorreram a Hannah Arendt sinalizando a crise na educação originando a quebra de autoridade do professor, desencadeando obstáculos para a formação e progressão do aluno deste segmento. Pensando nesta finalidade, a preocupação com o desenvolvimento pleno dos alunos é uma questão apontada pelos professores do Rio de Janeiro, tanto do G1 quanto do G2, assinalando, para além da formação, problemas materiais para o alcance dessa finalidade.

Os trabalhos seguintes analisaram os parâmetros metodológicos disponíveis para nortear a atividade dos professores frente a complexidade da própria disciplina. Aspis (2004) e Oliveira (2013) indicaram que as aulas de filosofia deveriam ser direcionadas para a formação de conceitos (proposta deleuziana) para haver a produção de filosofia, ou seja, o processo do filosofar, conduzindo o aluno a criar si mesmo e o mundo de forma original e autônoma. A proposta de Rocha (2011) foi pensar o ensino de filosofia enquanto uma luta histórica, didática e de conteúdo. Uma análise crítica das políticas públicas que inseriram e retiraram o ensino de filosofia ao longo dos anos, nos permitindo escolher melhor a didática para ser utilizada: uma didática filosófica estabelecendo um diálogo investigativo somado ao uso de textos filosóficos. A transmissão das formas do pensar é, para Marcal (2012), uma responsabilidade do professor de filosofia. Para isso, cabe investigar os discursos estabelecidos pelos seus professores no intuito de, a partir da prática docente, delimitar os saberes que são objetos para o ensino, evidenciando os elementos principais da disciplina para o desenvolvimento cognitivo do aluno no Ensino Médio. Neste sentido, a proposta de Masullo (2012) em traçar um perfil dos professores de filosofia segundo os métodos utilizados, as

formas de lidar com as dificuldades materiais e o que pensam sobre a atividade de sala de aula, tornou-se um estudo complementar. A pesquisa desenvolvida pela autora no estado de São Paulo revela o quão é adverso o contexto e a prática destes professores na rede pesquisada. Alguns problemas constatados dificultam a formação de classe destes profissionais como baixos salários, classes superlotadas, poucas aulas na grade, jornada excessiva de trabalho, separação entre a concepção e a execução do currículo, segregação da categoria entre efetivos e não efetivos, poucos e deficitários cursos de formação contínua, infra-estrutura precária. O mesmo foi constatado por Soares (2012) na cidade de Barbacena/MG onde a carga horária reduzida para o ensino, professores de outras áreas do saber lecionando a filosofia, a disposição da disciplina na grade horária, assim como outros desafios prejudicam não somente a atividade docente, mas refletem na qualidade do ensino e na vida do professor da disciplina.

Os dilemas apontados pelos pesquisadores deste bloco nos conduzem a pensar que a problemática que interfere no ensino de filosofia recai diretamente na figura do professor, como agente do processo educativo partilhando uma série de condições – ou a falta delas – para o desenvolvimento de suas atividades. Como vimos, estados como São Paulo, Rio Grande do Sul, Piauí, Minas Gerais apresentam problemas estruturais em relação à formação e integração do professor e da disciplina que podem ser somadas a nossa pesquisa no Rio de Janeiro/RJ visando à ampliação dessas discussões no meio acadêmico.

iii) EXPERIÊNCIA E ESTUDOS DE CASOS

Este terceiro bloco é composto por dez dissertações (Leite, 2006; Chambisse, 2006; Paiva, 2006; Silva, 2008; Santos, 2009; Alencar, 2011; Custódio, 2011; Correa, 2012; Lostada, 2012; Vieira, 2012) e quatro artigos científicos (Gontijo e Valadão, 2004; Favero et al, 2004; Lima, 2012; Lopes Alves e Silva, 2013) que apresentam análises de pesquisas empíricas e estudos de casos refletindo os impactos da atividade docente sobre o ensino de filosofia. Não encontramos teses de doutorado para compor o acervo deste tópico.

Em 2004, os Cadernos CEDES, da UNICAMP, publicavam dois artigos importantes para as discussões sobre o ensino de filosofia no Ensino Médio. Em Favero et al (2004), encontramos um considerável mapeamento sobre as condições do ensino de filosofia no país nos diversos níveis, enfatizando o Ensino Médio. Os autores não realizaram críticas ou análises aprofundadas, mas apresentaram, de modo descritivo, a composição de dados desse

universo servindo de base documental para visualização das diferentes condições do ensino de filosofia nas diversas regiões brasileiras, a pedido da UNESCO. Gontijo e Valadão (2004) teceram uma reflexão sobre o ensino de filosofia partindo das práticas docentes realizadas nas escolas do Distrito Federal. Foram problematizadas as políticas de reinserção da disciplina no currículo oficial, dados sobre a formação docente e por fim problemas específicos do ensino de filosofia na capital do país. Na cidade de Miracema do Tocantins, Lima (2012) realizou sua pesquisa objetivando analisar os problemas causados pela (falta de) leitura no ensino da disciplina: leitura não somente por parte dos alunos como também pelos professores, como ferramenta fundamental para a atividade docente. O autor localizou a necessidade de uma formação continuada, pois além do déficit de leitura, constatou-se que grande parte dos docentes de filosofia possuía formação em outras áreas do conhecimento. Sob ótica semelhante, Lopes Alves e Silva (2013) analisaram no estado de Minas Gerais o lugar ocupado pela disciplina após a sua institucionalização oficial pela atual LDBEN nº 9.394/96. Os PCNs e os CBC do estado pesquisado foram os documentos analisados pelos autores. A aproximação realizada nos permitiu comparar os fundamentos metodológicos desenvolvidos em suas pesquisas.

Ainda sobre o ensino de filosofia, Chambisse (2006) refletiu sobre a filosofia no ensino secundário de Moçambique. Estudo de grande detalhamento que, somado aos portugueses já citados na primeira seção, compõem uma importante amostragem de como o ensino foi se desenvolvendo em outros países lusófonos. O autor parte das análises realizadas nos cursos universitários de formação para posteriormente acompanhar duas escolas (foram selecionadas três escolas, e uma serviu para pré-testagem). Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade premente da mudança nas condições encontradas no ensino de filosofia. Problemas foram localizados como condições precárias de trabalho, falta de material didático, superlotação das turmas, falta de estímulos para os professores, rigidez nas planificações do Ministério da Educação e Cultura. Muitos problemas relatados pelos estudos realizados em Moçambique são retratados também em nossos sistemas escolares. Paiva (2006) desenvolveu sua análise de campo na região de Santos/SP propondo discutir qual ensino de filosofia está sendo praticado no Ensino Médio da região. Houve esforço do autor em caracterizar o perfil deste docente, identificar as estratégias de ensino e sugeriu, por fim, a proposta de uma filosofia “contra-hegemônica” (Gramsci) onde os professores atuariam como “intelectuais transformadores” (Giroux). Alencar (2011) analisou sua prática como docente de uma Escola de Aplicação em São Paulo com o objetivo de expor sua experiência problematizando os

obstáculos enfrentados enquanto professora. A autora apresentou a elaboração do programa de filosofia no período em que lecionava na instituição procurando explicitar as estratégias didáticas adotadas. Podemos notar nestes trabalhos a centralidade da figura do professor, atuando como “intelectual transformador”, na terminologia de Giroux (1997), discussão já levantada no terceiro subitem deste primeiro capítulo.

Algumas pesquisas de campo se preocuparam em analisar e sugerir métodos de como trabalhar com a disciplina, problema constatado em diversos trabalhos. Silva (2008) aprofundou um aspecto fundamental para o ensino que, para ele, é a dimensão afetiva. O autor identificou os sentimentos desenvolvidos pelos os alunos do ensino médio da escola pública expressados nas aulas de filosofia e as situações provocadas por estes sentimentos. Entre os alunos das escolas pesquisadas por ele, há a preponderância de sentimentos desagradáveis em relação às aulas de filosofia, mesmo percebendo a possibilidade de encontrar na Filosofia a compreensão de si e do mundo onde vivem. Na dissertação de Santos (2009) o incômodo foi manifestado pelos professores queixando-se do desinteresse coletivo pelas aulas de filosofia. Uma das justificativas encontradas pelo autor aponta para a vida dos jovens inserida numa cultura voltada para o prazer imediato, para o pragmatismo, o *carpe diem* e a “tecnomania”, muitas vezes distantes dos estudos filosóficos. Parte-se daí para refletir sobre o papel da filosofia na formação do aluno visando o exercício pleno de sua cidadania. Se por um lado o uso de tecnologias foi apresentado como um agravante ao estudo da filosofia, por outro ele aparece como um aliado, como constatou Lostada (2012). O autor provocou um debate sobre as inovações educacionais no ensino de filosofia cujo resultado pareceu favorecer a formação crítica dos professores atuantes com a disciplina nas escolas de Ensino Médio de Santa Catarina. Compreendendo o perfil do professor no estado, muitos docentes têm pouca ou nenhuma habilidade com novas tecnologias. A pesquisa demonstrou que eles não entendem a proposta como positiva para o ensino caracterizado como um projeto educacional dialógico, reflexivo e crítico. Nas escolas paranaenses, Vieira (2012) procurou perceber o sentido e o lugar do texto clássico no ensino de filosofia. Ele realiza um levantamento empírico e constata que os textos clássicos estão presentes nas salas de aula, mas nem sempre a formação do professor lhe possibilita condições efetivas de trabalho com o texto filosófico. Para isso, propõe-se selecionar os textos segundo a acessibilidade da linguagem estabelecendo relações entre o texto estudado e os problemas cotidianos. O objetivo é de melhoria do vocabulário e desenvolvimento de criticidade. Muitas análises realizadas também poderiam ser facilmente articuladas na realidade da nossa pesquisa nos conduzindo a reflexão sobre possíveis

condições comuns de ensino e de perfil docente de filosofia no Ensino Médio que possam apontar para sua identidade coletiva.

Estudos históricos também foram realizados visando compreender melhor o ensino e o lugar da filosofia na escola. Leite (2006) apresentou um estudo aprofundado de reconstrução histórica sobre o ensino de filosofia no Liceu Mineiro, importante instituição do século XIX. Foram identificadas as finalidades da disciplina, as bases de sua estrutura interna e a dinâmica de seu desenvolvimento enquanto conteúdo de ensino. Descobriu-se, distintamente de estudos anteriores, que o conteúdo filosófico da disciplina foi o ecletismo espiritualista do filósofo francês Vitor Cousin, o qual serviu de modelo para a formação da cultura filosófica escolar mineira. Se no Liceu Mineiro o modelo filosófico foi o ecletismo espiritual, no Colégio Pedro II até a primeira década do século XX foi o ecletismo filosófico. Segundo Custódio (2011), havia uma tensão entre o enciclopedismo compreensivo e o curso de lógica no currículo do colégio, que variava segundo os conflitos de poder subsistentes nos departamentos de ensino. O autor procurou, também, situar historicamente os principais compêndios de filosofia utilizados entre 1856 e 1907. Correa (2012) realizou sua análise histórica do ensino de filosofia na realidade gaúcha do Colégio Municipal Pelotense. Por meio de uma pesquisa documental e entrevistas, foi abordada a categoria da criticidade e a relevância da perspectiva histórico-crítica para o ensino de filosofia. As análises históricas encontradas fazem parte de um conjunto de estudos que também buscam compreender o papel do professor e o lugar ocupado por seu ensino.

iv) EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E TEMPO

O conceito de *tempo* é fundamental para os estudos sobre a profissão docente e por, conta disso, também levantamos alguns trabalhos para dialogarem com nossa tese. A construção deste conceito realizada por nós é original no modo híbrido de composição, aproveitando as contribuições filosóficas e sociológicas para enriquecer as discussões sobre a profissão docente.

As quatro dissertações encontradas somam ao pensamento pedagógico, ainda que duas delas tenham sido produzidas nos programas de pós-graduação em filosofia. Silva (2005) teceu uma reflexão acerca da noção de *tempo* em Heidegger, mas apoiado no “Tratado do tempo” de Aristóteles, obra principal utilizada por nós. A questão do ser, para Aristóteles, só pode ser compreendida juntamente com o *tempo*: o que é, é no *tempo* e o *tempo* é algo que é:

deste modo, ser e *tempo* são compreendidos a partir de uma relação metafísica prévia de identidade. As ideias desenvolvidas pelo autor foram focadas na filosofia heideggeriana que critica, inclusive, a visão clássica de se pensar o *tempo* a partir dos entes, ou seja, é necessária uma percepção do *tempo* a partir do próprio ser. A pesquisa de Pinto (2009) é complementar na realização de uma análise do conceito de *tempo* por Aristóteles, a partir da tensão constante entre *tempo* e *movimento*, a partir da qual ambos não podem ser concebidos separadamente. Aquino (2009) trouxe a questão do *tempo* para a pesquisa educacional problematizando o trabalho pedagógico fora da sala de aula, na concepção de o *tempo* não ser suficiente para conseguir realizar as atividades necessárias à prévia organização do ensino. As bases empíricas da pesquisadora foram professoras alfabetizadoras e sinalizavam ser o *tempo* insuficiente para a real demanda de trabalho. Além de perceber que as professoras com mais experiência docente lidam melhor com o *tempo* que as iniciantes, a autora notou que embora as professoras tentem se adequar às exigências postas pelo contexto laboral, o trabalho escolar invade em muitas horas suas vidas privadas. Esse aspecto também foi analisado por Silva (2014) quando estudou o conceito de *tempo* como instrumento para pensar os valores e usos por parte dos professores. A autora desenvolveu sua pesquisa sobre as condições de trabalho com professores da rede estadual fluminense observando o “fazer-se” de um grupo profissional docente.

Estes quatro estudos dialogam com nosso trabalho quando percebemos ser o *tempo* uma categoria fundamental para se pensar a profissão docente, revelando as tensões e as obrigações que o serviço público determina para o professor. Elas não estão de acordo com o tempo destinado para as atividades extras como planejamento de aulas, produção de material didático, provas, correção de avaliações e etc. Este é um *tempo* marcado por um *movimento* de atividade laboral e por isso precisa ser estudado e compreendido como um problema intrínseco nas pesquisas educacionais.

v) EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: OBRAS E COLETÂNEAS

Para finalizar esse levantamento bibliográfico, citaremos algumas publicações mais relevantes e coleções sobre o tema proposto.

A primeira coleção a apresentar se intitula “*Ensino de Filosofia*” desenvolvida a partir da obrigatoriedade do ensino de filosofia no Ensino Médio. Percebeu-se a necessidade de discussões acadêmicas sobre o tema e foi composta por quatro volumes: “Filosofia - O

paradoxo de aprender e ensinar” (Kohan, 2009); “O ensino de filosofia como problema filosófico” (Cerletti, 2009); “Educando para a argumentação - Contribuições do ensino da lógica” (Velasco, 2010) e “A escola pública aposta no pensamento” (Kohan e Olarieta orgs., 2012).

Abrindo a coleção, Kohan (2009) apresentou uma reflexão sobre o paradoxo de aprender e ensinar filosofia pensando nas apropriações e no formato educacional oferecido: é retomada uma das questões primárias da filosofia da educação onde se questiona a possibilidade de ensinar filosofia ou ensinar a filosofar. Baseado na experiência socrática, o autor nos conduz a refletir sobre a metodologia utilizada em sala de aula problematizando o sentido da filosofia escolar e como ela se coloca atualmente.

Esse problema foi retomado por Cerletti (2009) na percepção do ensino reduzido ao simples desenvolvimento metodológico para facilitar a atividade docente. O que compreende o “ensinar filosofia”? É a questão colocada pelo autor para iniciar suas reflexões com maior propriedade. A ideia proposta é a de enxergar nos professores não apenas executores de tarefas estabelecidas e conteúdos engessados, mas protagonistas centrais com possibilidades de recriar seus métodos em função do contexto em que atuam. Em outras palavras, esses professores de filosofia são verdadeiros filósofos.

As duas primeiras obras lidam diretamente com teorias do ensino e outras formas de se aproximar da disciplina filosofia. Diferentemente, Velasco (2010) ofereceu uma introdução ao ensino da lógica expondo de modo didático seu principal conjunto conceitual. Os conteúdos não são necessariamente para o Ensino Médio, mas podem ser aplicados a este segmento de ensino, pois seu maior objetivo é incentivar os alunos e auxiliá-los a compor argumentações válidas e estruturar o próprio pensar.

Kohan e Olarieta (2012) apresentam uma obra coletânea com alguns textos que refletem o trabalho realizado por seu grupo de pesquisa remontando as experiências da atividade docente com crianças na escola pública. Os olhares são direcionados para o lugar ocupado pela filosofia quando o professor compreende seu próprio lugar em relação ao ensino das crianças. Embora este estudo esteja direcionado a uma perspectiva de filosofia com crianças, podemos perceber como o professor da escola pública ainda aposta no pensamento criando estratégias de ensino para estimulá-los a compor seus próprios argumentos.

Uma segunda coleção importante para as discussões pedagógicas sobre o ensino de filosofia e seu professor é a “*Filosofar é preciso*”. Com oito volumes, oferece reflexões essenciais para a aproximação dessa temática: “Filosofia no ensino médio: temas, problemas e

propostas” (Silveira e Goto orgs., 2007); “Ensaio de iniciação ao filosofar” (Perine, 2007); “Filosofia na escola: diferentes abordagens” (Silveira e Goto orgs., 2008); “Filosofia e formação do caráter” (Natoli, 2008); “A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos” (Trentin e Goto orgs., 2009); “Da filosofia como disciplina: desafios e perspectivas” (Goto e Gallo orgs., 2011); “A formação pedagógica dos professores de filosofia: um debate, muitas vozes” (Matos, 2013) e “Filosofando com A hora da estrela” (Vannucchi, 2014).

As duas primeiras obras foram publicadas antes da Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008, que prevê a obrigatoriedade do ensino de filosofia em todas as séries do Ensino Médio. Silveira e Goto (2007) reuniram artigos relacionados à filosofia no Ensino Médio dialogando com as possíveis abordagens a serem articuladas em relação ao conteúdo e à forma, indicando possíveis saídas para os problemas encontrados nesta nova estrutura de ensino. Retomando as origens do filosofar, Perine (2007) colocou em questão a necessidade presente em relação ao filosofar: problema situado no novo modelo escolar – a filosofia “estrangeira”. Focado em sua gênese dialética, o autor oferece subsídios didáticos para o planejamento de aulas estimulando o filosofar – filosofar é preciso!

Na sequência, encontramos outra obra organizada por Silveira e Goto (2008) apresentando diversos temas de modo didático para serem trabalhados, como por exemplo, a origem da filosofia, a ética e a política de Maquiavel, estética, conhecimento e experiência. É um referencial didático para os docentes lidarem com esses temas em sala de aula. A obra de Natoli (2008) parte de reflexões mais complexas transitando na especificidade do “estar no mundo”, o homem e os problemas emanados de sua existência e as responsabilidades de sua ação. As reflexões do autor remetem a consciência de si e do outro, as relações estabelecidas entre o nosso corpo e nossa mente, do desejo ao nascimento do sujeito moral, e por fim, noções de ética e política.

A obra de Trentin e Goto orgs. (2009) é a mais próxima de nossas perspectivas de análise sobre o professor de filosofia no Ensino Médio. Os desafios de se ensinar filosofia neste nível são colocados em questão, mesmo conquistando grandes desafios como o de sua inclusão oficial. Nesta coletânea, também se revelam as tensões existentes entre o filósofo e o professor de filosofia. Em Goto e Gallo orgs. (2011) percebemos a presença de estudos de caso indicando caminhos e revelando problemas específicos de seu ensino. Além disso, os métodos didáticos ganharam especial atenção no intuito de esclarecer e traçar diferentes saídas para a segurança dos docentes em sua atividade.

Cronologicamente, encerrando essa coleção, encontramos a obra de Matos (2013): consiste na adaptação de sua tese de doutorado já citada na segunda parte desta revisão (Matos, 1999), colocando em cena não somente os professores de filosofia mas também revelando os conflitos da formação pedagógica destes docentes. O diálogo interdisciplinar é um obstáculo, segundo o autor, para uma boa formação no contexto cultural brasileiro. Se por um lado o diálogo interdisciplinar é difícil, por outro Vannucchi (2014) nos oferece um bom exemplo: como explorar os conteúdos filosóficos a partir da obra literária acessível aos alunos na disciplina de Literatura Brasileira. O autor parte do livro “*A hora da estrela*”, de Clarice Lispector, para avançar nos problemas filosóficos sobre o ser, o homem e a vida, permeadas pela referida literatura.

Além dessas coleções mencionaremos outras quatro obras acerca do tema expressando pontos de vista distintos, mas somam positivamente para as análises e discussões sobre os temas já coletados nesta seção.

A coletânea publicada por Kohan (2002), “*Ensino de filosofia: Perspectivas*”, completa essas questões. O autor nos convidou a uma experiência de leitura filosófica sobre o ensino com o intuito de suscitar problemas sobre o cotidiano escolar. O livro oferece métodos sobre o que ensinar e como ensinar, mas não é um livro de receitas: apresenta indagações e experiências testáveis e provadas nas diversas situações de ensino.

Porta (2007) dividiu sua obra em duas partes. Na primeira, o autor expôs criticamente o que ele entende por filosofia, filosofar, ensinar filosofia ou ensinar a filosofar: as relações possíveis que podem ser estabelecidas mediante sua compreensão. Posto isto, parte-se para os instrumentos do conhecimento filosófico: o texto, o contexto e o não-textual (a filosofia se realiza na linguagem). Na segunda parte, o autor apresentou formas de lidar com conteúdos filosóficos a partir de exemplos e didáticos bastante acessíveis aos professores.

Em Borba e Kohan (2008), os artigos reunidos procuram refletir sobre o lugar da filosofia no Ensino Médio a partir da sua obrigatoriedade nas três séries. Eles apresentaram o objeto da disciplina e sua diferença de outros conhecimentos já presentes no currículo escolar. As indagações proferidas no livro estão longe de ser facilmente respondidas, mas surgem com o objetivo de problematizar o ensino frente à múltipla realidade da escola pública nacional.

Por fim, a apresentação panorâmica de Marinho (2014) sobre o ensino de filosofia e suas perspectivas atuais permite ao pesquisador compreender o papel do ensino da filosofia desde o Brasil Colônia até a última LDBEN nº 9.394/96. A autora buscou nos modelos atuais uma identidade do ensino presente nos documentos oficiais.

CAPÍTULO 2

TEMPO, EXPERIÊNCIA E NEGOCIAÇÕES IDENTITÁRIAS

Com a carga horária reduzida, o professor precisa se adequar. À medida que ele ganha experiência, ele vai aprendendo a lidar com isso, sem se desgastar tanto, apesar de sabermos que nunca vamos aceitar essa condição, passamos a nos adequar.

2.1. SOBRE A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS

Pretendemos neste capítulo construir²⁰ os principais conceitos julgados por nós importantes para a discussão do problema proposto nesta tese compreendendo as especificidades da formação de uma identidade do professor de filosofia no Ensino Médio a partir de sua atividade docente e os impactos causados por ela na vida do professor.

Os conceitos selecionados e aqui desenvolvidos – *tempo, experiência e identidade* – possuem complexidades em suas origens, formações e apropriações observadas ao longo da história. Por isso, julgamos necessárias definições inteligíveis e focais sinalizando o rigor de seus significados, cujos termos são essenciais para nossa discussão.

O capítulo se estrutura a partir de uma breve orientação sobre a importância de uma construção segura dos conceitos, seguido dos três subitens tratando da formação dos significados, conforme utilizaremos primariamente na tese. A finalidade desta seção é, por um lado, evidenciar a complexidade de cada conceito assinalando uma intrincada rede de saberes relacionados e, por outro, auxiliar na compreensão dos problemas levantados na pesquisa a partir de seus termos centrais, para não haver dúvidas e nem interpretações equivocadas comprometendo o entendimento das questões suscitadas.

Como anunciado, cabe investigarmos a construção os conceitos de uma maneira geral, e esta breve introdução procurará ilustrar o entendimento estratégico do *conceito* e o caráter de sua importância. Sobretudo, para esta reflexão, tomaremos por base os estudos desenvolvidos por Deleuze e Guattari (1992) e Koselleck (1992).

Por nosso objeto de investigação ser o professor de filosofia no Ensino Médio, nos sentimos à vontade para considerar a problematização levantada por Deleuze e Guattari (1992, p. 10) sobre o *conceito de conceito*, pois, inicialmente, os autores afirmaram ser a “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. Percebemos em suas reflexões a importância da construção dos conceitos, de seus significados, para o ato próprio do filosofar – atividade requerida aos alunos nas aulas do Ensino Médio. Para os autores, estes não estão prontos e acabados para uma simples apropriação e utilização nos mesmos modos como foram forjados, mas há um espaço de possibilidades a partir do qual, determinadas diretrizes já estabelecidas pela própria história do pensamento, nos remetem a um

²⁰ Utilizamos o termo “construir” no sentido de não tomar os conceitos já estabelecidos, mas, a partir daqueles presentes nas tradições filosóficas, sociológicas e pedagógicas, “formar, inventar, fabricar” conceitos que se prestem a análise proposta. Os componentes inerentes a cada conceito contribuem para que se perceba a necessidade de uma reflexão aprofundada e uma delimitação rigorosa para a clareza de seus significados e suas utilizações.

questionamento, reflexão e construção de novos significados nos prestando a investigações presentes.

Para Koselleck (1992), nem toda palavra pode ser conceituada, isto é, pode se transformar em um conceito, mas todas aquelas que podem possuir uma história (origem, significados, apropriações e, portanto, conceituações). Daí a necessidade de se constituir uma “história dos conceitos” para apontar seu sentido, e também seu conteúdo. Em nosso caso, selecionamos criteriosamente os termos cujos significados mais nos interessavam, pois careciam de certo nível de teorização e reflexão para sua compreensão.

Sob esse aspecto, a história dos conceitos nos auxilia a pensar sobre os significados conceituais inseridos em um processo de teorização. Em outras palavras: como determinados conceitos surgiram e passaram a fazer parte das discussões em que se exigem significados determinados e objetivos? Pensamos não haver necessidade de se construir uma história de cada conceito selecionado, mas sim levantar as questões básicas para a formação das definições construídas por meio do trabalho com as fontes.

Koselleck (1992, p. 136) defendeu a hipótese de que “todo conceito é sempre concomitantemente fato (*Faktor*) e indicador (*Indikator*)”. Além de ser um fenômeno linguístico ele também é, ao mesmo tempo, um indicativo de significado existente para além da própria língua. Neste sentido, o conceito se constrói mediante uma relação estabelecida entre o termo e seu conteúdo, tornando-o inteligível. Para o autor, necessariamente, este processo se configura como uma relação conflituosa.

O instrumento utilizado para a compreensão e entendimento do uso dos conceitos é a língua (*Sprachhaushalt*) apresentada a partir de um contexto histórico específico. Desta forma, a análise dos conceitos pode ser realizada tanto a partir de “textos comparáveis”, quanto analisando “o conjunto da língua”: são perspectivas distintas para se trabalhar um mesmo objeto, como explicou Koselleck (1992, p. 137).

A originalidade do autor repousa na afirmação de que “todo conceito só pode enquanto tal ser pensado e falado/expressado uma única vez” (*ibid*). A formulação conceitual obedece as características de uma situação concreta, de um contexto básico único que lhe forneceu elementos para a construção do mesmo. Perceberemos adiante na apropriação de alguns autores para a formação de *nostros* conceitos, aplicados a realidade da pesquisa desta tese. Os conceitos possuem uma datação e uma historicidade próprias para além de sua simples utilização, pois são *iluminados* por certas reflexões, e, a partir daí, se formam como tais.

O exemplo a seguir ilustra claramente o que foi apresentado. Vejamos a formulação do conceito de *κοινωνια πολιτική* realizada por Aristóteles (1997, p. 13). Posteriormente, a expressão foi traduzida como *respublica* e, embora indique aquilo concebido por Aristóteles, não pode ser simplesmente reapropriado. O filósofo estagirita ao construir o conceito, tinha diante de si uma realidade conjuntural específica que fez emergir determinadas reflexões atribuindo significado ao termo. A criação do conceito se deu mediante esse contexto específico: para a realidade da *polis* e os cidadãos que ali viviam. Observando desta maneira, o conceito não pode se descolar de sua história.

Ainda que a palavra permaneça a mesma, como “tradução do conceito”, seu conteúdo é alterado e formula-se uma nova significação. Assim, retomando o exemplo dado, *societas civilis* foi inteligível a partir da realidade empregada, pois a sociedade grega era distinta da romana, e por sua vez também se distinguia entre o primeiro e o quarto século da era cristã. Deste modo, justifica-se a teoria de Koselleck (1992, p. 138) afirmando ser o conceito fruto de uma “variação temporal, por isso mesmo histórica, donde seu caráter único (*einmalig*) é articulado ao momento de sua utilização”.

Diferentemente desta abordagem, os filósofos franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari (1992, p. 27) tratam o problema do *conceito* a partir de uma questão primária e mais simples: *o que é o conceito?* Na tentativa de explorar o tema, os autores partem do princípio de os conceitos possuírem intrinsecamente uma complexidade subjacente definindo-os naquilo que são. Eles possuem uma composição de variados elementos e podem, inclusive, pertencer a períodos históricos distintos, culturas variadas, correntes de pensamento antagônicas. Por conta disso, não há um conceito puro em sua formação que não sintetize variados elementos distintos em sua composição. Essa ideia não é exclusiva. Na tradição filosófica desde Platão, encontramos a questão do diálogo, da superação, cortes, acumulação e limites quando se refere ao conceito. Por isso, ele “é um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário”, como afirmam os autores. Nem o “primeiro conceito”, poderia ser determinado por um único componente, um único fator justificável. Se voltarmos ao pensamento de Koselleck (1992, p. 140) sobre a unicidade de um conceito marcado por sua historicidade, percebemos sua composição a partir de um misto de elementos e situações que forneceram um caráter de existência, significado e correspondência com a realidade temporal na qual ele se insere.

Para chegar à definição de determinados conceitos, Deleuze e Guattari (1992, p. 28) refletiram sobre os problemas sublinhados por eles. Problemas estes mal vistos ou mal

colocados por seus “criadores”, necessitando assim de um processo de revisão, ajuste, recriação, denominado pelos autores de “pedagogia do conceito”. Há, entretanto, uma interação necessária dos conceitos criados com tantos outros conflitos no mesmo plano. São conexões presentes e possuem em sua formação outros conceitos e por isso, para os autores, vão ao infinito, no sentido próprio do *devoir*.

Do mesmo modo afirmado por Koselleck (1992, p. 137), os filósofos franceses reconhecem também a importância de se buscar a historicidade do conceito, um contexto essencial para a construção de um significado inteligível daquilo que foi concebido. E eles vão além: existe sim uma história do conceito que o sustenta, mas ela não é sua forma absoluta, pois Deleuze e Guattari (1992, p. 29) acreditaram em uma história desdobrada em “zig-zague” cruzada com tantos outros problemas em planos distintos. Nesse sentido, embasamos a construção dos conceitos seguintes: em um conceito há diversos componentes vindos de outros conceitos supondo diferentes planos e respondendo problemas diversos.

Afirmamos a necessidade dessa introdução sobre a delimitação dos conceitos quando os compreendemos possuindo um *devoir*²¹ relacional com demais conceitos no presente: eles se ajustam e se comparam, se agregam e se superpõem, se coordenam e se compõem, mesmo pertencendo à histórias diferentes. Sob esse aspecto, Deleuze e Guattari (1992, p. 31) abordam a importância de delimitação do “conceito do conceito”, pois sua complexidade assinala seu ser. Não há como explorar um conceito sem ter em mente o que ele é: produto de sua relação histórica com outros significados já propostos; fruto de uma comparação entre uma realidade passada e a construção atual realizada no presente; composto por outros vários conceitos; *uno e indistinto*, uma vez que seus componentes não são separáveis e fazem parte de um todo relacional de significado, coincidência, correspondência e acumulação. Dessa maneira, “as relações no conceito não são nem de compreensão nem de extensão, mas somente de ordenação, e os componentes do conceito não são nem constantes nem variáveis, mas puras e simples variações ordenadas segundo sua vizinhança” (*ibid*, p. 32).

Quando operamos a partir de conceitos devemos nos lembrar de algumas características principais sinalizando sua identidade. Deleuze e Guattari (1992, p. 33) descreveram peculiaridades a serem consideradas, como a *incorporeidade* do conceito. Embora ele se apresente nos corpos, o conceito em si é incorporeal. Ao voltarmos ao nosso

²¹ O conceito de *devoir* é largamente utilizado pelos pensadores da tradição filosófica desde os pré-socráticos. Por ser um termo complexo, conceituado de diversas formas, ressaltamos que o utilizaremos apenas como sinônimo de *movimento*, um vir-a-ser necessário para a inteligibilidade da realidade (ABBAGNANO, p. 313; FERRATER MORA, p. 435).

caso, na construção de conceitos como o *tempo*, por exemplo, poderemos perceber em sua inteligibilidade, o ultrapasso de seu ser, do mesmo modo como ocorre com a *experiência* e a *identidade*. Quando questionamos sobre o *tempo* para os professores de ambos os grupos, nenhum deles se perguntou sobre o sentido atribuído por nós, pois eles o concebiam de uma forma inteligível, ainda que distinta da nossa. Não realizamos a pergunta “o que você entende por *tempo*?”. Mas, seguramente, receberíamos uma série de distintas respostas frente a esse questionamento. Por isso, podemos afirmar também, que o conceito expressa o “acontecimento”, e não a sua essência. Para os pensadores franceses, podemos definir o conceito pela “inseparabilidade de um número finito de componentes heterogêneos percorridos por um ponto em sobrevôo absoluto, à velocidade infinita” (*ibid*).

Cabe considerarmos os conceitos construídos como sendo ao mesmo tempo absolutos e relativos. Ele é absoluto por sua estrutura única de significado operando no lugar de sua gênese e no plano que repousa, mas acima de tudo pelas conjunturas impostas a determinado problema. Também é relativo quando pautamos seus componentes e os relacionamos com outros conceitos. Não devemos desconsiderar os distintos planos e problemas apresentados delimitando uma relação de interdependência, pois podemos perceber, a partir daí, o quão complexo eles são.

As ciências humanas, de modo específico a filosofia, a sociologia, história e pedagogia, procuram nos discursos e argumentos os conceitos mais justos e significativos para lidar de modo compreensível com os problemas propostos. Esses conceitos não podem ser confundidos com ideias gerais e abstratas, pois não possuem o caráter de universalidade uma vez que se baseiam em uma historicidade, planos de existência e condições diversas. Neste caso, a linguagem exerce a função primordial para a coerência, rigor e clareza no seio das questões trabalhadas.

Da mesma maneira, afirmamos serem os conceitos únicos por sua historicidade, e também que eles podem ser substituídos sob a condição de novos problemas, novas situações que exijam significações mais nítidas frente às situações presentes. Deleuze e Guattari (1992, p. 40) defenderam que “se um conceito é ‘melhor’ que o precedente, é porque ele faz ouvir novas variações e ressonâncias desconhecidas, opera recortes insólitos, suscita um acontecimento que nos sobrevoa”. O escutar a urgência do presente conduz a história (do *tempo presente*) para uma revisão a todo instante, mesmo com os pés em uma tradição sólida estabelecida. Podemos pensar, assim, que os conceitos tradicionais perderiam seu valor, e isso não é verdade, pois eles se expressam por meio da tradição para podermos compreender um

contexto de criação e incitar outros para serem feitos conscientes da posição ocupada em determinado tempo e espaço, gerado por alguma questão própria. Por isso, também, reconhecemos que o conceito é único: é uma criação própria.

Por outro lado, Deleuze e Guattari (1992, p. 46) reencontraram o “estatuto pedagógico do conceito” onde descobrimos o caráter múltiplo de influências, os planos sobrepostos na realidade do conceito criado e as variações ocorridas a partir dele com as situações ainda não previstas. Essas características intrínsecas são agregadas segundo uma ordem de vizinhança que, para os autores, proporcionam ao conceito um “estado de sobrevôo”. Desta forma, se torna mais fácil destacar um acontecimento qualquer: “o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível...”.

A grandeza de uma filosofia avalia-se pela natureza dos acontecimentos aos quais seus conceitos nos convocam, ou que ela nos torna capazes de depurar em conceitos. Portanto, é necessário experimentar nos seus mínimos detalhes o vínculo único exclusivo, dos conceitos com a filosofia como disciplina criadora. O conceito pertence à filosofia e só a ela pertence. (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 47.)

Como nosso objetivo aqui não é, seguramente, realizar uma filosofia do conceito, finalizamos esta breve introdução assinalando a importância da delimitação dos conceitos, pois são eles, ao mesmo tempo, absolutos e relativos. Neste sentido, *tempo*, *experiência* e *identidade*, serão tratados de modo articulado em diálogo com outros modos de lidar com problemas semelhantes. Os olhares por meio deles determinarão significados funcionando como lentes por meio das quais observaremos os problemas em questão inseridos em um contexto complexo, assim como a natureza deste conceito permite conexões diversas: temporais, culturais, políticas, sociais. É no *dever* do próprio conceito que ele sobrevoa o vivido e significa a realidade.

Por fim, produziremos novos conceitos articulados a tantos outros conteúdos e problemas. Do mesmo modo, os termos nos parecerão familiares à primeira vista, mas os novos conceitos criados serão únicos a partir de uma nova situação histórica que “não só engendra essa nova formulação conceitual, como também poderá se tornar através dela inteligível”, como afirmou Koselleck (1992, p. 140).

2.2. SOBRE O TEMPO

Que é isto – o tempo? Esta é uma das grandes questões que acompanharam séculos de reflexões para determinar algo que todos conhecemos, mas quando somos indagados não conseguimos responder. A confusão mental na qual estamos inseridos nos remete ao processo de diversas ressignificações que ao longo da tradição foram criadas acerca deste conceito tão simples, por sua origem, porém tão complexo, por seu significado. Sob este aspecto, Agostinho (2006, p. 278) já explicava, no início da era cristã, essas duas características: “se ninguém me perguntar, eu sei; se quiser explicá-lo a quem me fizer a pergunta, já não sei”.

As questões relacionadas ao *tempo* ocuparam variados espaços em diversas ciências procurando desvendar os mistérios de sua percepção segundo metodologias específicas. Trabalharemos este conceito como uma representação coletiva, ou seja, possuidor de um caráter social de significação para aquilo que é percebido na natureza. Os estudos recentes sobre a antropologia do tempo reconstróem suas imagens com um aporte da história cultural. Para Gell (2014, p. 14), esse entendimento não somente é derivado da sociedade como “também dão ordens à sociedade”.

Iluminados pelas reflexões anteriores sobre as propriedades do conceito, tomaremos como ponto de partida o problema proposto com o intuito de construirmos algumas reflexões sobre o conceito de *tempo*, tendo como focos principais a natureza do problema (como o *tempo* está “presente” nas discussões sobre o professor de filosofia no Ensino Médio e a atividade desenvolvida por ele) e o plano no qual ele se insere (em uma *história do tempo presente* com vistas a discussão no âmbito da história da educação).

O conceito de *tempo* acompanhará a pesquisa desta tese e será a partir dele que realizaremos a análise dos dados coletados e, principalmente, por conta de questões envolvidas sobre a precarização do trabalho docente. Este conceito, além de sua simplicidade, é um dos mais complexos, como dissemos. Tanto para a filosofia como também em outras ciências, ele se apresenta de forma enigmática e defendemos ser ele um dos mais importantes no campo educacional. Por isso, ele deve ser considerado de modo especial e problematizado rigorosamente. Neste sentido, julgamos pertinente um aprofundamento deste conceito no sentido próprio utilizado nesta tese, assinalando sua historicidade com a finalidade de não deixá-lo impreciso ou deslocado, flutuando apenas em linhas gerais.

Segundo Abbagnano (2012, pp. 1111-1117), o *tempo* pode ser compreendido por meio de três vieses distintos: o *tempo* considerado como ordem mensurável a partir do *movimento*

representado por ele (cabendo aqui as reflexões da Antiguidade Clássica sobre o conceito cíclico do mundo e da vida do homem, assim como também o conceito científico de *tempo*); o *tempo* como *movimento* intuído, vinculado à noção de consciência; e o *tempo* como estrutura de possibilidades, resultada da análise existencialista. A partir dessas três concepções podemos nos apropriar de elementos para construir um conceito de *tempo* para nos servir na análise dos problemas educacionais, de um modo geral, e do nosso caso específico em como ele pode ser representado para pensarmos o professor de filosofia do Ensino Médio e a atividade realizada por ele.

Na Antiguidade Clássica, o problema do *tempo* estava claramente relacionado às questões da natureza, já aparecia de modo ainda incipiente como uma maneira de se delimitar um período de *tempo* para fases da educação. Podemos encontrar na *República* de Platão (2000, Livros VI a IX) reflexões estabelecidas pelo filósofo como “recortes” temporais específicos para determinados estudos, denominado por ele como “educação das classes”, segundo as quais representariam as virtudes cultivadas em cada fase do processo educativo. Reconhecemos que o *tempo* na educação teve seu lugar privilegiado neste período, sendo bem estabelecido e determinado principalmente pela função política designada pela educação, de forma especial para aqueles que se lançariam na vida pública. A partir destas especificidades da educação formal, já apontadas na Grécia Antiga, situaremos a importância dada às fases estabelecidas temporalmente para se desenvolver um saber determinado frente às necessidades educacionais da época.

Em Platão (2011, p. 109) não encontramos o *tempo* como um problema para além da observação da natureza, mas o filósofo sinalizou sua interação com o *movimento*, explorado posteriormente por seu discípulo. Na ordenação da natureza, como a eternidade não poderia ser transportada para esta realidade, o *demiurgo*²², a partir da criação do céu, “pensou em construir uma imagem móvel da eternidade, e, quando ordenou o céu, construiu, a partir da eternidade que permanece uma unidade, uma imagem eterna que avança de acordo com o número; é aquilo a que chamamos tempo”. Toda a sucessão de acontecimentos naturais é posterior à ideia de *tempo*.

²² Embora seja considerado um deus, o demiurgo muitas vezes aparece no texto com características humanas como júbilo e satisfação (ao ver sua “obra” acabada). Além disso, a forma como ele lida com este momento de gênese parte de critérios humanos como raciocínio lógico e utilização da matemática. Na verdade, enquanto “construtor”, o demiurgo realiza uma atividade mimética, ou seja, para criar o mundo sensível, tem como base uma forma ideal como referência. Assim, ele agiu sobre o material de modo a dotá-lo de ordem, pois anteriormente havia o caos.

Entre os gregos, existiam duas palavras para designar o *tempo*: *αιών* e *χρονος*. A primeira indicava uma época da vida, o tempo de vida, ou mesmo a duração de vida. O significado mais originário de *αιών* é força de vida ou fonte de vitalidade. Conforme a extensão de sentido, o significado da palavra foi se alterando entre a força de vida, a própria vida, e por fim, o tempo de vida. O tempo de duração da vida que *αιών* indicava era o tempo individual. Diferentemente, o termo *χρονος* indicava a duração do tempo, o tempo em todo o seu conjunto, um tempo infinito. Posteriormente, estes sentidos se alteraram a ponto de *αιών* significar eternidade, sendo, desta forma, mais amplo que *χρονος*. No século V a.C. se apresentou uma extensão do conceito de “período de vida” entendido como “de um cabo a outro da vida”. E como a vida era concebida com uma amplitude considerável, facilmente chegou-se à ideia de “eternidade”.

Para Ferrater Mora (1971, pp. 786-795) existiam diferenças importantes entre o modo hebreu e grego de problematizar o *tempo*, na Antiguidade, o que resultou na forma do homem ocidental de percebê-lo. O primeiro era fundamentalmente *temporal*, se destacando pelo “passar”. O segundo *intemporal*, fundamentava-se pelo “estar”. Os hebreus o concebiam em função de um futuro, os gregos em função do presente (inclusive pelo passado estar distante demais ou perto demais, nada se falava). Os hebreus mensuraram o tempo (épocas do ano, dia e noite...) desenvolvendo as noções de duração e temporalidade. Os gregos perceberam no tempo os movimentos dos corpos celestes considerando seu caráter cíclico. Desta maneira, o *tempo* foi estabelecido como uma série linear concebida em um ciclo “presente”. É importante notar como essas concepções influenciam em nosso modo atual de conceber o tempo e de como tratá-lo – como o que *passa* ou o que *é*.

Para determinarmos melhor o campo semântico do conceito *tempo*, utilizaremos dois suportes teóricos para nos ajudarem a problematizar a questão do *tempo de aula* (hora/aula) disponível ao professor de filosofia para sua atividade. Cada um deles, histórica e distintamente posicionados, desenvolveram reflexões que, dialogadas entre a filosofia e a sociologia, contribuem para a formação do conceito que precisamos. Embora, ambos pensamentos não possuam relações concretas de historicidade, defendemos a articulação entre eles, pois iluminam os problemas observados na área educacional. Aristóteles (1995) e Elias (1998), cada um em seu contexto específico conceituaram o *tempo*. Foi um *conceito-problema* inserido como objeto de reflexão na Antiguidade Clássica e atravessou a história do pensamento e das ciências até os dias atuais, no início do século XXI. Que diálogo podemos estabelecer entre estes estudos? Não há a intenção de se realizar uma exegese em qualquer um

dos textos, mas reconhecer elementos que possam nos auxiliar na compreensão do problema pedagógico do *tempo*.

Aristóteles (1995, 218a – 224a) afirmou que *tempo* e *movimento* se concebem juntos. Este conceito foi claramente desenvolvido em seu livro “Física” (do grego *Φυσικής Ἀκροασεως* – auscultação da natureza), onde foi apresentada uma série de tratados observados pelo filósofo como os princípios filosóficos mais gerais relacionados ao *movimento* (do grego *κινήσις*). No livro IV desta obra encontramos a problemática do *tempo* nos seguintes capítulos: 10 – O problema do tempo; 11 – Definição do tempo; 12 – Atributos do tempo. Ser no tempo; 13 – Definição de alguns termos temporais; e 14 – Considerações adicionais. Tempo e alma.

O filósofo iniciou sua reflexão expondo as dificuldades em determinar o denominado *tempo* e sua natureza. Ele identificou que o passado (o que já não é), o presente (agora) e o futuro (o que está por vir) faziam parte do *tempo*. Sobre o passado, podia ser identificado como aquilo que *já não é mais*, mas continuava a participar do *ser* do *tempo*, como problematizou Aristóteles (1995, p. 148-150). O problema encontrado poderia ser amenizado a partir das definições já exploradas anteriormente sobre a possibilidade de haver um tempo infinito e um tempo periódico, em podermos “dividir” o tempo e fazer com que ele possa ser considerado como “agora”. Aristóteles (1995, p. 150-151) vai além: considerou a noção de “presente” também de forma problemática, pois podemos perceber aquilo que é presente mas em breve não será mais, sem contar a percepção da existência de vários *presentes* concomitantes. Ao perceber isto, formulou a concepção: “*tempo é movimento*”, explicando que determinados movimentos ocorrem mais depressa que outros, ou seja, isso não poderia ocorrer se *movimento* e *tempo* fossem a mesma coisa. Ele afirmou, ainda, o quão complexo se tornou pensar o *tempo* descartando algumas concepções mais antigas, como a dos pitagóricos, para posteriormente conceber a sua.

Percebido seu erro, *tempo* não era *movimento*, Aristóteles (1995, p. 152-153) iniciou o capítulo onze, sobre a definição do *tempo*, afirmando que “sem a mudança não há tempo”, ou seja, sem a percepção de movimento não há a mensuração necessária que justifique a sua apropriação. O filósofo constatou que quando se está na completa escuridão é provável que não se perceba nenhum movimento, mas basta uma simples fagulha na mente para se dar conta de que *o tempo é presente*, na concepção semântica de *χρνος*. O *tempo*, concebido desta maneira, é algo relacionado com o *movimento*. Como vimos, de fato ele mesmo não é *movimento*, pois precisa ser o outro, aquele que se relaciona com o *movimento*. Neste sentido,

é a partir da mudança que as alterações do tempo são percebidas: o *tempo transcorrido*. No conceito de *tempo*, ou sucessão temporal, incluem-se os conceitos de “agora”, “antes” e “depois” (problematizados por pensadores posteriores, como Agostinho (1996), como “presente”, “passado” e “futuro”). Os dois últimos são essenciais, pois sem os mesmos não haveria o *tempo*.

O que pode nos parecer complexo e talvez descontextualizado da proposta da tese, começa a fazer sentido quando este conceito de *tempo*, intrinsecamente relacionado ao de *movimento*, é conduzido às pesquisas na área pedagógica, na constituição dos tempos escolares. Defendemos que a grande parte dos problemas educacionais tem sua gênese no *tempo*²³ (entendido de diversas formas, e por isso a justificativa de se construir um conceito de *tempo* que possa servir para o problema do professor de filosofia no Ensino Médio).

Ainda na tentativa de definir o *tempo*, Aristóteles (1995, p. 154) pensou em sua mensuração e do movimento associado a ele. O filósofo partiu do seguinte princípio: o *tempo* é um número e, portanto, ele é *numerado*. Segundo esta concepção matemática do *tempo*, podemos abstraí-lo de um simples conceito e problematizá-lo em realidade. Se pensarmos no *tempo escolar*, percebemos a contabilidade do tempo, é um tempo mensurável: o *tempo de aula*, o tempo disponível para cada disciplina trabalhar um determinado conteúdo, o tempo de planejamento, o salário pago aos docentes também é medido pelo tempo – sua permanência na escola é contabilizada por meio de um tempo, tempos de aula trabalhados pelos professores semanalmente, tempo de intervalos, etc.

Com base nessas reflexões, apropriamo-nos da definição de *tempo* anunciada por Aristóteles (1995, p. 156) no fim de seu capítulo onze: “o tempo é o número (a medida) do movimento segundo o antes e o depois, e é contínuo, porque é número de algo contínuo”. Sob este prisma, o tempo não é apenas um número, mas uma espécie de número, pois podemos mensurá-lo, e somente pode ser medido numericamente. Os conceitos de *tempo* (*χρονος*) e *movimento* (*κινησις*) estão estreitamente ligados e são interdefiníveis, em nosso entender, pois “medimos o tempo pelo movimento, mas também o movimento pelo tempo” (*ibid*, p. 158). Ao analisar a natureza, o filósofo constatou que o movimento pode ser um e o mesmo outra vez (como as estações do ano, por exemplo), da mesma forma podemos compreender o *tempo*. Será que os *tempos escolares* podem ser compreendidos com essa natureza de repetição? Será que o *movimento educacional* também apresenta essas características?

²³ Esta ideia foi defendida, por nós, no X Seminário Internacional da Rede Estrado, em 2014, por meio da apresentação da comunicação intitulada: “O estudo do tempo de aula e sua relevância nas pesquisas sobre a profissão docente: o exemplo da disciplina filosofia no Ensino Médio”.

Posto isto, pensamos em um conceito de *tempo* para ser utilizado nos estudos sobre o ambiente escolar e a atividade docente: *o tempo de cinquenta minutos, configurado como a hora/aula, é medido pela atividade docente naquele período encerrado pelo encontro semanal, no caso, da disciplina filosofia no Ensino Médio. O movimento*, entendido como a atividade docente, será analisado para além do simples *estar em sala*, mas sim de efetiva *realização de aula*, onde o professor realiza a interação construtiva com os alunos encontrando finalidade pedagógica para além de tempo estrutural como: momentos de troca de turmas, ordenação de classe e realização de chamada, etc. A proposta sugerida compreende *uma medição do tempo realizada a partir do movimento, e do movimento realizada a partir do tempo*. Propomos a comparação, na área educacional, entre a ideia de *movimento* e a atividade docente. Da mesma forma, tomaremos a liberdade de utilizar este mesmo conceito quando problematizarmos a questão referente ao lazer, pois este tempo destinado ao lazer é suprimido em função de atividades docentes extraclases.

No décimo segundo capítulo do Livro IV da Física, foram trabalhados os atributos do *tempo*, problematizando, principalmente, o Ser no *tempo*. Para tanto, Aristóteles (1995, p. 159-161) afirmou que o *tempo* é contínuo e nessa continuidade ele pode ser considerado longo ou breve, no mesmo modo que o *tempo* é número, e desta forma pode ser considerado muito e pouco. É na continuidade e no número do *tempo* que se estabelece o tempo escolar: “o ser de cada coisa é medido pelo *tempo*”. A medição, ou setorização do tempo escolar, principalmente a partir da determinação de tempos distintos para cada disciplina no Ensino Médio constrói uma hierarquia impactando não somente o desenvolvimento do objeto da educação, mas também em seu movimento, a atividade docente, as aulas preparadas e dadas e, por conseguinte, a vida do professor inserido neste sistema. Ele é o “ser no tempo” afetado diretamente pelo *tempo escolar*. O docente, muitas vezes, não percebe, como vislumbra o filósofo pensando nos seres humanos de um modo geral, que o *tempo* acaba sendo a causa da destruição do presente – do agora, daquilo que é, do próprio *movimento*. Se anteriormente afirmamos que o *tempo* é o número da mudança, sustentamos também ser o próprio *tempo* aquele que permite o *movimento* sair de si mesmo em direção ao que existe: a atividade docente realizada está fora da contagem para o professor do “agora”, e passa a pertencer ao passado. Deste modo, encontra-se outro problema, pois o presente é a continuidade do *tempo* conectado ao *tempo passado* e ao *tempo futuro*, construindo a *experiência*.

A noção de *tempo* desenvolvida por Aristóteles (1995, p. 148-168) marcou de modo importante a história da filosofia e da ciência em seus diversos autores e correntes

reproduzindo seu pensamento, sem modificá-lo, como, por exemplo, os estóicos e epicuristas. No mundo medieval ocorreu de forma semelhante. As críticas a este conceito começaram a surgir na modernidade, tendo em Kant seu principal expoente, atribuindo a ideia de causalidade ao *tempo*. A partir daí, as discussões filosóficas sobre o *tempo* tomaram um rumo que não contribuem para o objetivo central da proposta de nossas análises a partir deste conceito. Na verdade gostaríamos de identificar em relação ao *tempo*, o *tempo de aula*, o *tempo* caracterizado pela *experiência*, o *tempo presente* na configuração das gerações, o *tempo de lazer* necessário à vida do homem, o *tempo unificador* e construtor da *identidade*.

Para agregar valor ao conceito que estamos construindo, utilizaremos também uma segunda concepção “*Sobre o tempo*”, obra do sociólogo alemão Norbert Elias (1998, p. 33). O pensador discorre importantes reflexões sobre o tema, apresentando uma sucessão temporal presumindo inevitavelmente a presença de seres que concebam, percebam e interajam com ele. A racionalidade humana se apresenta como elemento fundamental para identificar na memória os acontecimentos passados e projetar imagens futuras. O autor denominou essa capacidade de “percepção do tempo” pressupondo “seres dotados de um poder de síntese acionado e estruturado pela experiência”.

Elias (1998, p. 33) afirmou que a medição do *tempo* é um meio de orientação na qual os seres dotados de o perceber e o conceber, o experimentam do mesmo modo, como afirmado por Aristóteles (1995, p. 156) sobre a natureza numérica do tempo.

Na Antiguidade Clássica, como percebemos, concebia-se o *tempo* como infinito, único e uniforme, ideia esta já não aplicada mais na contemporaneidade. A conceituação e representação do *tempo* na modernidade, mais precisamente a partir de Newton²⁴, foram revisadas e ressignificadas por Einstein²⁵ – apresentando-se como uma forma de relação, e o século XX espera uma definição que extrapole o sentido próprio do termo, pressupondo um patrimônio cultural de saber referindo-se à sua mensuração e às sequências temporais.

Para além de um simples encontrar-se e perceber-se no *tempo*, existe uma forma de fazer-se perceber no *tempo*, atributo essencial da consciência humana. Elias (1998, p. 35-36) afirmou existir também dificuldades para podermos perceber e abstrair o *tempo* de modo sintético. Sendo assim, o homem cria determinadas condições elaborando correspondências

²⁴ “O tempo absoluto, verdadeiro e matemático flui sempre igual por si mesmo e por sua natureza, sem relação com qualquer coisa externa, chamando-se com outro nome ‘duração’; o tempo relativo, aparente e vulgar é certa medida sensível e externa de duração por meio do movimento (seja exata, seja desigual), a qual vulgarmente se usa em vez de tempo verdadeiro, como são a hora, o dia, o mês, o ano.” (NEWTON, 1974, p. 14)

²⁵ O tempo não é mais considerado como estrutura absoluta e estática, mas como objeto físico em si, gerado pela matéria do Universo. (EINSTEIN, 1974, pp. 1-23)

entre a atividade e o próprio tempo, como por exemplo, o guiar-se pelo relógio permitindo ao homem dar conta da sincronia entre o *movimento* e o *tempo*. Sobre a relação histórica entre os homens e a criação social do “marcador de tempos”, do relógio, a exploraremos no quarto capítulo desta tese com base nos estudos desenvolvidos por Thompson (1998).

Para o sociólogo alemão, a evolução das sociedades permitiu um novo olhar sobre a concepção de *tempo*, pois assim, o conceito estritamente “físico” passaria a ter um valor “social”, e mais: não seriam distintos. Essa nova concepção extrapola a simples contagem cronológica de sucessão de acontecimentos e não estabeleceria uma distinção entre “eles” – um *tempo físico* ou somente o *tempo social* no qual se inserem os homens. Elias (1998, p. 39) amenizou essa tensão trabalhando com um conceito no qual não se apropria do tempo de modo dividido e separado – social e físico – mas se esforçou em compreendê-los juntos, pois separados, segundo o autor, não faz sentido algum concebê-los. Em outras palavras, esta formulação se articulou ao conceito físico já descrito por Aristóteles (1995) e o ressignifica inserindo o caráter social para a discussão, nos facilitando na criação do conceito pretendido, e também iluminando os caminhos para podermos manuseá-lo.

A influência do meio social é tão primária que para o autor não podemos pensar em *tempo universal* e absoluto, ou cronológico e setorizado sem levarmos em conta as especificidades do contexto social. Para ele, foram as necessidades dos homens que ocasionaram a mensuração do *tempo* a partir da própria natureza, como no caso do *tempo* medido pelo *movimento* dos corpos celestes. Desta forma, podemos voltar ao plano onde nosso objeto repousa: os *tempos escolares*, além de se configurarem na relação clara entre *tempo* e *movimento*, se inserem em um contexto social configura-o, caracterizando-o e significando-o e, portanto, não devendo ser ignorado.

A justificativa encontrada é clara, pois somente o homem estabelece os acordos de significância em suas relações, e é ele, e somente ele, que possui a capacidade cognitiva de “fabricar, inventar e criar conceitos” (cfe. Deleuze e Guattari, 1992, p. 10). O conceito de *tempo* refletido e desenvolvido na filosofia e na física traz consigo um nível de síntese tão grande que quando este é concebido nas sociedades humanas, “reduz-se a um simples mecanismo de regulação”, como apontou Elias (1998, p. 39).

Algumas especificidades da apropriação das ideias em relação ao tempo nos estudos sociais, remetem a uma espécie de quadro de referência e padrão de medida configurando um modo específico de agir do homem. Na explicação de Elias (1998, p. 40), a noção de *tempo* está relacionada com grupos humanos, cuja racionalidade desenvolveu uma capacidade de

memória e síntese estabelecendo, desta forma, processos padronizados, como os *tempos escolares*, carga horária de trabalho, etc.

Os grupos humanos, sob esse aspecto, estruturaram suas vidas de forma a utilizar este tipo de padronização para o acompanhamento das mudanças pelo *tempo* para que possa recolocar sentido onde não o tenha mais, ou mesmo o criando quando não existirem. As sociedades não operam qualquer tipo de atividade que não esteja relacionada ou condicionada ao *tempo*, mas ela mesma o significa a partir de seu *continuum* evolutivo. Por isso, quando o conceito é utilizado em sociologia, o *tempo* assume uma função estrita de coordenação e integração (cfe. Elias, 1998, p. 41-45).

Embora ainda as sociedades marquem e controlem seu *tempo* a partir dos fenômenos naturais, caberá aos soberanos estabelecer os calendários. Tanto na Grécia quanto na Roma Clássicas, o calendário seguia uma função claramente política, onde o soberano estabelecia a determinação do *tempo*. Problematizando os *tempos escolares*, podemos refletir, inclusive, sobre os calendários letivos que, para além de um simples cronograma de atividades, assinala uma função política e reguladora determinada conservando em si definições e prescrições estabelecidas verticalmente afetando diretamente o ensino, o aluno e, certamente, o professor. Defendemos que o *tempo* designado para as disciplinas escolares, assim como de carga horária para cada professor, representa uma rede de relações políticas refletindo as atividades de integração de um sistema geracional mais amplo com as escolas.

Elias (1998, p. 48) reflete sobre o *tempo social* não descartando a questão aristotélica de articulação entre o *tempo* e o *movimento*. Retoma também a ideia da existência de um fluxo contínuo para além do mundo físico, embora intrínseco a ele: um fluxo contínuo de acontecimentos vividos pelos homens em sociedade no qual eles mesmos são atores. Da mesma forma, nos parece, ocorre com os *tempos escolares* fazendo parte de um sistema social forjado onde os indivíduos sujeitos às regulamentações são os próprios agentes do *movimento* que torna presente o *tempo*. O “antes” e o “depois”, unidos pelo “agora”, permitem não somente o transcorrer do *tempo*, mas possibilita o desenvolvimento das relações sociais. Essas relações, para Elias (1998, p. 61), se inserem no contexto psíquico onde indivíduos podem não somente reter informações passadas, mas articulá-las, por meio da memória, com o que ocorre “agora”, ou com o que “agora” projetamos para o futuro.

Com base nestas reflexões, podemos levantar questões complexas em relação à rotina da escola como a distribuição do *tempo* no currículo constituído como uma forma de se estabelecer diretrizes para além de simples ordenamento do ensino, e servirão para a ocupação

da memória com determinadas informações. Em outras palavras, pensamos na distribuição do *tempo* no currículo mais como clara apresentação de uma finalidade e funcionalidade política que simplesmente pedagógica.

Quando se determina o *tempo* de uma disciplina na matriz curricular, onde se desenvolverá um conjunto de saberes em detrimento de outros, coloca-se em questão uma série de variantes recaindo tanto na qualidade do ensino, quanto na atividade docente. Não nos ateremos em responder questões relacionadas aos porquês de determinada disciplina ter uma quantidade maior de *tempo* e outra menor, mas estabeleceremos uma reflexão a partir da realidade da disciplina filosofia com uma quantidade mínima de *tempos de aula* e investigaremos seus reflexos na atividade docente e na vida do professor.

A proposta de Elias (1998, p. 59-60), entretanto, é oferecer uma análise do *tempo* no contexto sociológico não apresentando uma distinção desse conceito para o homem e para a natureza, mas estabelecendo o vínculo necessário, não explorado pelos antigos: cabe refletir sobre o tempo em relação com a natureza – podendo ser transcrito como o *tempo do homem na natureza*. Assim, o autor defendeu que ao separar esses dois “universos” ocorrerá a produção de categorias artificiais sem serventia para a compreensão de qualquer tipo de ciência, seja ela natural ou humana.

A problemática levantada sobre o *tempo escolar*, buscada na formação de um conceito que poderemos utilizar para a marcação deste tempo (que servirá para a atividade docente), se instala na compreensão da existência de um fluxo contínuo natural, independente da existência do homem, ilimitada e permanente. Este fluxo se insere na vida do homem e permite a volta da infinitude para a cronologia, pois o sistema de regras como um quadro de referência é algo convencionado socialmente, e por isso, podemos problematizá-lo no âmbito escolar, de modo restrito, ou mesmo pensar na escrita da história de modo mais amplo. Não há como negar que a cronologia permite ao homem se organizar frente a natureza e na própria natureza. Cabe também ao próprio homem a capacidade racional de organizar os acontecimentos que “já foram”, viver refletidamente o “agora” e projetar aquilo que “será”. Por isso, a constituição do *tempo* é tão importante e pode ser tomada claramente como “escala de medida, e pouco importa que ela seja de ordem física ou de ordem sócio-histórica”, como afirmou Elias (1998, p. 61).

A existência da capacidade humana de conectar presente, passado e futuro faz com que o ser humano consiga trabalhar o conhecimento além da retenção de informações pela memória. Tendo como base a forma como as relações com o *tempo* se estabelecem, podemos

desenvolver as conexões entre elas e os tempos escolares: uma padronização efetiva ocorre para que determinada finalidade seja alcançada e seus agentes possam estabelecer *hic et nunc* o contato necessário para a fundamentação do saber em uma mesma sequência contínua, ainda que o processo de aprendizagem não ocorra no mesmo *tempo*. Neste sentido, o *tempo* pode ser compreendido como a representação de “uma relação instrumental muito complexa entre sequências de acontecimentos”, segundo Elias (1998, p. 62). Assim, tanto no mundo físico quanto no mundo social, podemos considerar o *tempo* como a “síntese do sucessivo” servindo de base para o pensamento sobre o processo educacional seriado, a experiência docente e tantos outros problemas pedagógicos existentes. A partir das diversas “formas” de se compreender o tempo, podemos constatar que “o futuro de hoje é o presente de amanhã, e o presente de hoje é o passado de amanhã” (*ibid*).

Recorremos ao pensamento físico aristotélico e não acreditamos na separação de um tempo físico concebido separadamente do tempo social. Este caráter ainda não tinha sido previsto na Antiguidade, mas faz sentido para se pensar a educação. A concepção de *tempo* caracterizado pelo *continuum* se apresenta juntamente na natureza e na sociedade. Posteriormente, a filosofia se permitiu distanciar do “tempo vivido” procurando um conceito desenvolvido pela metafísica, que não abordaremos nesta tese. Nossa proposta, portanto, se preocupou em recuperar o conceito aristotélico articulando-o com o conceito sociológico, sintetizando elementos para um *tempo* utilizável nas pesquisas pedagógicas. Como dissemos, Elias (1998, p. 72) defende a extinção da dicotomia entre o *tempo da natureza* e o *tempo social*, afirmando ser o tempo social aquele que ocorre *na* natureza. O autor concebeu o homem e sua criação social e cultural tão natural quanto o universo dos átomos ou das moléculas, embora sejam ciências com metodologias distintas. Sua proposta consistiu em poder “restabelecer uma certa consciência da interdependência entre ‘natureza’ e ‘sociedade’”.

Para o sociólogo, encontramos ainda outros três problemas sobre o *tempo* merecedores de especial atenção. O primeiro se localiza quando estabelecemos um padrão de referência singular de medida para determinar posições e intervalos neste conceito mais amplo de *tempo*, pois, embora utilizados em diversos contextos, os padrões utilizados para medida do *tempo* é distinto dos relativos ao *espaço*. O segundo é observado na evolução da sociedade e da informação, com a complexidade dos sistemas sociais e com isso também se modificaram e se entrecruzaram diferentes relações com o *tempo*. Por fim, Elias (1998, pp. 77-78) sinalizou a relação essencial entre “natureza” e “sociedade”, afirmando a ideia do “tempo social”.

Essa ideia complementa, por assim dizer, as reflexões realizadas por Aristóteles (1995) em relação ao *tempo* e ao *movimento*. Embasados nestes dois pensadores, propomos uma reflexão sobre a questão do *tempo* como *um tempo social que apresenta em si a noção de movimento*, e em nosso caso específico, *o movimento da atividade docente na disciplina Filosofia*. Este *tempo* é marcado sensivelmente pelas peculiaridades inerentes ao *espaço escolar* e ao lugar de formação do professor compreendendo não somente as habilidades para a construção do conhecimento e do grupo profissional, mas também para a revisitação da memória para, acima de tudo, refletir sobre a *identidade docente*.

2.3. SOBRE A EXPERIÊNCIA

Ao formular os questionários designados aos professores de filosofia das escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, pensamos em problematizar a questão da *experiência* como sendo essencial para o desenvolvimento da profissão docente. Se há um problema efetivo acerca do *tempo na escola*, a *experiência* também deve ser considerada, pois assume um papel importante no aprendizado e, também, na trajetória desse docente. Acreditamos que por meio da *experiência* adquirida, o docente pode refletir sobre sua atividade em sala de aula percebendo as alterações do modo de lidar com o *tempo* e com o conteúdo ao longo dos anos.

Em ambos os grupos questionados, dos professores da rede estadual e dos professores da rede federal, a *experiência* se apresentou como uma constante em suas falas. Ao perguntarmos se “a experiência acumulada afeta o desempenho do professor de filosofia em sala de aula no Ensino Médio”, por unanimidade foram apresentadas respostas positivas refletindo a importância de se pensar este conceito nas pesquisas sobre a profissão docente.

Se por um lado a *experiência* apareceu como uma variante considerável para o professor, por outro, dificilmente a ideia expressada sobre a *experiência* foi a mesma entre os pares. O conceito de *experiência*, assim como o de *tempo*, admite variadas interpretações e utilizações conforme foco problemático das pesquisas. Mas, independente das conceituações e interpretações realizadas a partir da ideia de *experiência*, defendemos que este seja, também, um conceito fundamental para lidarmos com a profissão docente.

Diversos autores se debruçaram sobre o tema compondo, desta forma, um florilégio distinto de significados. O conceito de *experiência* a ser fundamentado por nós procurará contribuir com elementos para a formação integral do professor que some às discussões sobre a formação da *identidade docente* de filosofia no Ensino Médio, uma vez que as

especificidades da *experiência* agregadas às condições de trabalho, marcam, assim pensamos, a vida dos professores pesquisados.

Como pudemos observar, Elias (1998, p. 54) defendeu o conceito de *tempo* tomado como um meio de orientação, evoluindo no decurso de um processo de aprendizagem que nos permite aprender a sequência dos acontecimentos, rememorá-los e refletir sobre eles. A *experiência* faz parte do vivido, do aprendido – bom ou não, constituindo um arcabouço pessoal e intransferível que, associado a outros fatores da atividade docente, incide no modo de vida do professor transferindo uma série de informações em rede assinalando uma determinada geração de ensino, desenvolvendo formas semelhantes de se pensar a disciplina, metodologia de trabalho e a própria educação.

O poder de síntese desenvolvido pela nossa espécie é marcado pela *experiência*, que simbolicamente pode ser atribuída ao *tempo*. A *experiência* quando entendida como *tempo vivido* agrega elementos constituídos por uma série de fatores podendo ser largamente diferenciados como *experiências*, gerando assim outra questão: existiria uma *experiência* única, universal e metafísica aquém do *tempo vivido*? O conceito poderia ser formado pela reunião de *experiências* ocorridas na vida do homem, individualmente?

Se pensarmos no contexto filosófico da *experiência* (do grego *ἐμπειρία*), Abbagnano (2012, p. 471) nos apontou dois significados essenciais: um primeiro remetendo à “participação pessoal em situações repetíveis, como se diz: *x tem experiência de s*”, em que *s* pode ser entendida como uma situação qualquer ou mesmo um estado de coisas, mas que necessariamente se repita com suficiente regularidade para que *x* possa desenvolver a capacidade de lidar com determinados problemas. O segundo significado aponta para o recurso à “possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem: como se diz *a experiência confirmou x*, ou então, *a proposição p pode ser confirmada pela experiência*” (Ibid, p. 472). Em ambos os casos, podemos agregar valores à pesquisa educacional, embora o primeiro, de caráter pessoal, é aquele que mais se adéqua para iniciar nossas reflexões acerca da *experiência* do professor. Pensamos, entretanto, na serventia da segunda definição, contribuindo metodologicamente, quando analisarmos os questionários onde os dados experimentais pessoais passam a ser quantificados de modo objetivo e impessoal. Ambas possuem em comum a *possibilidade de repetição da experiência* e reflexão sobre aquilo realizado. Essa possibilidade também pode ser relacionada com o sentido *lato* do conceito de reflexão compreendido como um *movimento de retorno consciente para a análise de um fenômeno ou de seus resultados*.

As reflexões sobre a *experiência* na atividade docente se tornam mais complexas quando afirmamos ser ela determinante para se pensar, posteriormente, a identidade do professor, nos remontando, naturalmente, às questões já anunciadas sobre o *tempo* desta atividade. Este *tempo* é determinante, pois a partir dele podemos refletir sobre a ação dos professores na medida em que o intervalo de *tempo* presente, o *tempo de aula*, assinala sua atividade. Deste modo, consideramos que um professor pode desenvolver uma determinada forma de execução no momento inicial de sua carreira, e outro tipo, amplamente diferente a partir da sucessão de acontecimentos e percepções ocasionada pela *experiência* docente ao longo dos anos por meio de sua trajetória profissional.

Um dos pensadores que desenvolveu a ideia de *experiência* de modo a integrá-la no processo educacional, e sem a qual não haveria nem ensino e nem aprendizagem, foi Dewey (1950, 1959a e 1959b). Para ele, denominamos *experiência* uma fase da natureza que não está pronta, acabada, constituída de forma independente, mas é um modo de interação pela qual os dois elementos que nela se sintetizam – situação e agente – são modificados. É um modo peculiar de se pensar a *experiência em educação*, permitindo reflexões e problematizações tanto no âmbito dos alunos, na relação de ensino e aprendizagem, como também no trabalho docente, quando esses dois elementos se articulam configurando um processo essencial para a determinação de contextos relacionais passíveis de observação e crítica.

A questão levantada por Aristóteles (1995) sobre o *tempo*, em sua articulação com o movimento natural, também foi estabelecida por Dewey (1959b, p. 2) em relação à *experiência*. Para o filósofo americano, há uma identificação clara entre ambos, descartando assim teorias dicotômicas sobre propriedade do mundo físico e do meio social, como foi observado por Elias (1998), já exposto no subitem anterior.

Neste contexto, a “*experiência humana*” pode fornecer elementos materiais e direcionamentos para as nossas *experiências* atuais. A revisão da vida profissional do professor a partir de sua *experiência* reúne elementos importantes de sua trajetória de vida passíveis de serem discutidos e analisados. Na defesa de Dewey (1959b, p. 5), se privássemos o homem da *experiência*, voltaríamos ao nível primitivo e nem sequer saberíamos identificá-lo de tão selvagem. A *experiência* nos permitiria, neste sentido, deixar um legado pessoal e social, que, mediante acumulação através dos tempos identificaria os homens enquanto tais. Em outras palavras, é por meio da *experiência* que construímos nossa *identidade*.

Neste sentido, as *experiências* realizadas ao longo dos tempos constituem os *signos identitários* de um determinado grupo social, uma instituição, um indivíduo. As pesquisas que

contemplam as *experiências pedagógicas* permitem uma aproximação mais clara para a realização das críticas necessárias e problematizações sobre a escola e seus agentes. Sem levarmos em conta a *experiência*, o *tempo* regulador e os agentes do processo – entendidos como todos os membros que compõem o universo estudado, não haveria elementos de comparação e determinação que apontassem para uma investigação possível.

No processo pedagógico, qualquer tipo de *experiência* é teleológica, ou seja, aponta para um determinado fim, principalmente aquelas relacionadas com a reflexão e conhecimento. Para Dewey (1959b, p. 7-11), o problema do conhecimento intrínseco à escola deve se apresentar de modo bastante cuidadoso, pois neste processo ocorre uma alteração simultânea tanto no agente do conhecimento quanto no objeto conhecida. Essas duas existências variam na *experiência*, porque se modificaram as relações existentes entre elas. A alteração de relações faz parte do processo experimental transformando o modo de como o docente realiza sua atividade, como o aluno recebe o conhecimento, como isso retorna e impacta sua vida profissional e, por conseguinte, sua forma de se constituir identitariamente e se compreender como parte de um determinado grupo.

Algumas concepções apresentadas por Dewey (1950, 1959a e 1959b) em relação à importância das reflexões acerca da *experiência* versam principalmente sobre um processo contínuo e relacional entre agentes e coisas extraindo dela elementos de uma aprendizagem produzindo novos aspectos. O filósofo defendeu, e também nós aproveitaremos para a construção de nosso conceito, a ideia de que não há, por meio da *experiência*, uma simples acumulação do vivido. A partir de um aprendizado ocorre, necessariamente, a criação de algo novo, a construção de um conhecimento individual pautado na percepção de mudança. *Experiência*, até aqui, pode ser definido por nós como *um processo cognitivo no qual os agentes se relacionam com determinadas situações e objetos, por meio de uma aprendizagem, sintetizando em um espaço e em uma temporalidade algo diferente daquilo que existia anteriormente, no início do processo.*

Não há como negar, a partir desta perspectiva, a importância estendida sobre a delimitação daquilo que é construído a partir da *experiência* para o professor de filosofia. Quando observamos os impactos sobre as relações escolares, no que tange o *tempo* e a *experiência*, eles reagem diretamente na vida deste docente, cabendo então a seguinte informação: a vida é um tecido de *experiências* cujas sínteses incidem naquilo que nós somos. E *vida*, também neste sentido, pode ser considerada como o aprendizado adquirido a partir dessas *experiências*. Para Dewey (1959b, p. 14), *vida*, *experiência* e *aprendizagem* não

podem ser concebidas separadamente, ou seja, simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos.

A *experiência* pedagógica nos permite o alargamento de nossos saberes, tendo o espaço escolar como um dos grandes produtores e divulgadores de conhecimento. Obviamente, não descartamos a aprendizagem marginal à escola e sua importância para a constituição dos sujeitos – alunos e professores, mas o processo pedagógico formal permite, não somente o enriquecimento intelectual de nosso espírito, mas também, em nosso cotidiano, nos auxilia a significar a *vida* de um modo mais amplo.

Por essa razão, Dewey (1950, p. 3) agregou à *experiência* uma importância ímpar para todo o processo educacional relacionado estreitamente como a *vida*, indicando-lhe força de duração permitindo-lhe renovar-se, até nos momentos em que nos parece destruir-se. O fluxo articulado da *experiência* altera o curso da vida quando sintetiza os fenômenos e lhe transfere novos sentidos. E isso não ocorre somente no mundo social, mas também no conflito estabelecido entre a humanidade e o meio ambiente. Nesse sentido, viver é “subjugar e controlar, em seu próprio proveito, energias que, de outro modo, o destruiriam”.

O convívio social, marcado pela *experiência*, se perpetua por intermédio da educação. Em *Democracy and education*, Dewey (1950, p. 11) afirmou o quanto a educação é importante para a vida dos homens, comparando a alimentação e a nutrição no campo biológico com a educação para a vida social²⁶.

A teoria de educação de Dewey (1950) procurou restaurar o equilíbrio entre a educação tática e não formal adquirida diretamente da vida cotidiana (viés desenvolvido no pensamento pedagógico brasileiro), e a educação direta repassada pelas escolas, integrando e articulando a aprendizagem obtida por meio de um exercício escolar específico, com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais.

Se para construir o conceito de *tempo* recorreremos à ideia de “tempo social” defendida por Elias (1998), para pensarmos a *experiência* também caberiam algumas reflexões posteriores com base na historiografia articulada ao pensamento de Dewey, pois somente suas análises não dariam conta das especificidades pesquisadas, entendendo, neste sentido, o contexto histórico de cada conceito criado. Embasados nestes termos, pretendemos articulá-lo com as ideias desenvolvidas por Thompson (1987), onde o autor identifica o realizar da história por meio das *experiências individuais* dos homens comuns, identificadas nas mãos dos trabalhadores e em suas ações coletivas. A abordagem seguinte não compõe uma

²⁶ “[...] *what nutrition and reproduction are to physiological life, education is to social life.*”

formulação abstrata, mas parte do vivido para refletir sobre a realidade de um grupo social, que na verdade, são os “agentes da história”.

A grande crítica que o autor britânico realizou em relação aos seus contemporâneos de linha estruturalista marxista se apoia no esquecimento das importantes vozes dos homens e mulheres comuns (no caso de sua pesquisa realizada, da classe operária) para compreender a formação deste grupo produtor de história criando estratégias de sobrevivência e resistência frente ao processo de exploração social. O problema da exploração e da proletarização da profissão docente será trabalhada no quarto capítulo.

Desta forma, procuraremos dialogar o conceito de atividade docente com o conceito de *experiência* de Thompson (1998, p. 13-15) não somente como um modelo unificador das ações dos trabalhadores, mas também como uma forma de *negociação identitária* de um grupo profissional. Sob este prisma, o autor afirmou que a consciência de determinados direitos parte da própria formação, e também compreensão, de costumes partilhados socialmente entre os ingleses do século XVIII. A ação humana, compreendida como cultura, estabelece princípios de unidade e pertencimento importantes para discussões atuais, principalmente para a perspectiva da *história do tempo presente*. Para assegurar esta análise, o historiador recuperou as “leis de costumes dos mineiros” de 1610 onde os trabalhadores registraram seus costumes como uma maneira de unificação e estruturação de seu ofício.

Essa forma de registro não somente legitimou determinados grupos como também os fez emergir na história, ocupando um espaço ignorado pelos próprios historiadores que enxergavam nos *gentry*²⁷ a fonte primária do patrimônio histórico e cultural. Não obstante, esta cultura não é vista por Thompson (1998, p. 17) como uma “inflexão antropológica”, mas sim como “um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca [...]; é uma arena de elementos conflitivos que, somente sob uma pressão imperiosa pode ser chamada de sistema”. A “cultura popular” está presente nas relações sociais, na configuração dos costumes e também das formas de resistência à exploração desenvolvidas pelos grupos.

Na obra *Costume em comum*, Thompson (1998) trabalhou variados exemplos de costumes definidos pela cultura plebeia que estavam introjetados na vida dos comuns e que justificavam sua *experiência* como, por exemplo, *A venda de esposas* (p. 305-352) e *Rough music* (p. 353-406). O autor propôs, neste íterim, uma distinção entre aquilo que ele

²⁷ Os *gentry* eram formados pela nobreza e alto clero. Eles não eram necessariamente ricos, mas possuíam títulos de nobreza por laços sanguíneos. A alta burguesia, por sua vez, possuía riquezas acumuladas, mas não tinham parentescos com a nobreza e por isso eram desprezados pelos *gentry*. A relação estabelecida para a narrativa histórica partia deste grupo de “linhagem” nobre com um discurso de autoridade contra aqueles que, mesmo ricos, não eram nobres.

denominou “experiência vivida” e “experiência percebida”. A segunda categoria, tomada com mais apreço, aproxima-se da chamada “consciência social”, desenvolvida por Marx e Engels (2002), pois elas resultam das causas materiais. A novidade trazida por Thompson (1998) se encontra na reflexão sobre a pressão das *experiências* advindas dos cidadãos comuns sobre as ações históricas, pois não poderiam ser adiadas por uma “falsa consciência”: deveriam estar necessariamente no cerne dos estudos históricos. Assim, o conceito de *experiência histórica* serviria para a percepção dos historiadores de que não é possível pensar determinada classe social separada da outra, ou propor graus de importância e autenticidade entre elas. O processo de formação acontece efetivamente a partir das experiências conquistadas e apreendidas por pessoas concretas, nos remetendo novamente a Dewey (1959b).

Se pensarmos as experiências históricas e suas articulações como inevitáveis e contínuas, poderíamos transpor para a questão das discussões sobre a profissão docente como uma forma de exercer pressão sobre a consciência social, determinando a construção de materiais humanos conscientes de seus lugares na sociedade de classes, onde esta mesma *experiência* desempenharia um importante papel tanto para o grupo dos docentes quanto para os alunos mediante o processo educativo que, necessariamente, é um processo de formação de *identidades*.

Sob esta perspectiva, por extensão de sentido, o conceito de classe social não pode ser concebido como um simples produto do desenvolvimento estrutural das forças produtivas, principalmente nos estudos pedagógicos. Mas, e esta é uma das principais contribuições apropriadas, é pensar que a “classe social” é dinâmica e guarda em seu interior diferentes interpretações e significados a serem explorados. Em *A formação da classe trabalhadora inglesa*, Thompson (1987) procurou analisar sua gênese situada em um contexto diferenciado de industrialização, conferindo-lhe uma dinâmica histórica derivada de processos sociais articulados ao longo do tempo.

Essa dinâmica somente é percebida por meio da *experiência*: uma ação humana capaz de transformar a sociedade. E, especificamente, podemos dialogar com a atividade docente, por meio da qual se desenvolvem habilidades para essas transformações onde ocorre grande parte da transmissão de conhecimentos.

À luz do pensamento thompsoniano, poderíamos afirmar que as tensões registradas no processo educativo são aquelas produtoras de cultura. Utilizaremos bastante o termo *tensão* porque percebemos a partir dela a composição do ambiente escolar: nuances e especificidades

apresentadas de um modo específico refletindo a *experiência* da cultura popular – uma cultura dinâmica de apropriação e desapropriação, de pensamentos e fazeres, de organização e caos.

Por essa razão pensamos na ideia de trazer para discussão a questão da temporalidade marcando a disciplina de trabalho, que incidiu não somente na vida do operário inglês do século XVIII, como apontou Thompson (1981), mas aparece de modo ordinário na atividade docente, assinalando um modo de trabalho específico de produção e manutenção de conhecimento e saberes.

A construção social de uma temporalidade assinala um contexto operacional bastante complexo: além de meândrico em sua composição, torna-se mais conflituoso uma vez que a ação humana não ocorre no vazio, desconectada de heranças culturais, justificando-lhe. Dessa maneira, a estrutura social condiciona a *experiência humana* e, por isso, concebemos os conceitos de *tempo* e *experiência* não separadamente, mas em diálogo e formação mútua direcionada para a composição da narrativa histórica.

O historiador britânico afirmou que

com a ‘experiência’ e ‘cultura’, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem certos praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidade, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral. (THOMPSON, 1981, p.189)

A partir destas considerações acerca do conceito de *experiência* em Thompson (1981; 1987), apontamos a importância desta noção, pois ele reconhece os sujeitos como reflexivos de suas ações representando ativamente o movimento da história. E, no caso específico de nossa pesquisa sobre o docente de filosofia, essa concepção se harmoniza, pois

os homens e as mulheres retornam como sujeitos, dentro deste termo [experiência] – não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’) e em seguida (muitas vezes mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1981, p.182).

Como foi apontado, o trabalho de Thompson chama a atenção para a profundidade e pertinência de suas pesquisas para a história da educação. Ao teorizar a história real feita por homens concretos, o autor deixou clara a determinação das *experiências* históricas pelas análises dos historiadores que, segundo ele, devem descartar modelos fictícios excluindo de cena os verdadeiros agentes da transformação social.

Em “*Educação e experiência*”, Thompson (2002) apresentou um de seus únicos apontamentos que tratam diretamente sobre a questão da educação. Nele, o pesquisador inglês desenvolveu a importância de uma educação para além dos limites da escola, propondo uma educação construída a partir das relações sociais. Assim, podemos retomar seu pensamento para problematizar a legitimação dos *tempos escolares* produzida pelo processo de escolarização. Essas reflexões nos ajudam a pensar a possibilidade de uma escola que valorize a experiência do professor em diálogo com tantas outras experiências encontradas, pois

é sempre difícil conseguir o equilíbrio entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência, mas hoje em dia este equilíbrio está seriamente prejudicado. Se eu tiver corrigido esse desequilíbrio um pouco, fazendo-nos lembrar que as universidades se engajam na educação de adultos não apenas para ensinar, mas também para aprender, terei então conseguido meu objetivo. (THOMPSON, 2002, p.46).

A partir dos estudos de Thompson (1981; 1987; 2002), o conceito de *experiência* aparece explicitamente em variadas pesquisas contemporâneas sobre o universo escolar. Para lidar com nosso objeto de investigação, o professor de filosofia no Ensino Médio, cabe também refletir sobre *experiência pedagógica* deste docente, assim como esta *experiência* impacta na formação e *negociação identitária* de seu grupo profissional. Para o educador português António Nóvoa (1991, p. 133), a imagem antiga que temos do professor como “fonte e fornecedor de conhecimentos” já não se adequa mais à realidade do ensino. Essa imagem é substituída por “uma concepção multifuncional do docente, em que diferentes papéis se misturam: formador, animador, organizador, mediador do encontro, etc.”. Quando a visão tradicional do professor construída pela sociedade, pelo aluno, pela escola e por ele próprio é corrompida, os docentes buscam novas estratégias para a sua prática e reconfiguram a relação estabelecida com o todo. Deste modo, altera-se o olhar sobre o seu trabalho, sua trajetória, sua *identidade* e, é claro, sua *experiência*.

Recobrando momentos passados e tradicionais do pensamento para a construção de um conceito de *experiência*, cabe lembrar, como dissemos, a variedade de estudos recentes que contemplaram este problema. As interferências de tantos outros afazeres no ambiente

escolar contribuíram para uma nova prática onde o professor se desdobra em diversos ofícios que não foram previstos em sua formação. Isto acarreta diretamente a forma como professor realiza sua atividade, compreende seu trabalho e si mesmo. Sobre os momentos atuais da prática docente, encontramos no pensador espanhol José Manuel Esteve (2007, p. 93) suportes para pensar os problemas atuais enfrentados pelos professores do ensino secundário e, embora seja uma análise dos anos 1990, nos ajuda a refletir sobre os problemas recorrentes nos anos 2010.

O autor sinalizou um grande abismo entre a situação dos professores nos anos 1990 e na década de 1970. A transformação social e a democratização do ensino fizeram com que a escola também urgisse por mudanças. A educação de elite foi substituída por uma educação de massas, exigindo do sistema escolar e do professor especificidades não previstas até então. As mudanças apresentadas no mundo onde os agentes do sistema educacional estavam inseridos inauguraram uma posição de alerta para aquilo que estava se alterando com grande rapidez: a base sólida da *experiência* adquirida não fornecia mais a saída para as novas configurações ocorridas.

Neste contexto, Esteve (2007, p. 97) apresentou a noção de “mal-estar docente” envolvendo um “conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social”. Esse “mal-estar” de desajustamento acaba se refletindo na baixa qualidade de ensino e na necessidade de uma renovação permanente. Para o professor de filosofia, isso também ocorria, principalmente por conta do novo ambiente escolar encontrado (principalmente a partir das alterações legais da LDBEN 9.394/96) e os métodos até então disponíveis para o desenvolvimento da atividade docente com um conteúdo filosófico não estruturado na tentativa de alinhar o conhecimento escolar com a realidade do aluno.

Outra definição apresentada pelo autor do “mal-estar docente” se relaciona com a vida do professor e seus “efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (ESTEVE, 2007, p. 98).

Alguns fatores impulsionaram essas mudanças influenciando diretamente o movimento educacional: a atividade docente, a formação do professor, as interferências formadoras de sua *experiência*, o olhar desenvolvido de si, a qualidade de seu trabalho, e nesse conjunto, a construção de uma *identidade* possível de um grupo profissional. Esteve (2007, p. 100-108) apresentou algumas transformações que alteraram o cenário da atividade docente: aumento das exigências em relação ao professor; inibição educativa de outros

agentes de socialização; desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; ruptura do consenso social sobre a educação; aumento das contradições no exercício da docência; mudança de expectativa em relação ao sistema educativo; menor valorização social do professor; mudanças nos conteúdos curriculares; escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; mudanças nas relações professor-aluno; fragmentação do trabalho do professor.

Esta série de eventos modificou a relação do docente com o espaço escolar e, certamente, com os agentes sociais. O “choque” com a realidade foi apresentada por Esteve (2007, p. 109-111) também como um agravante para a profissionalização do professor no final dos anos 1990. Essa ideia é também defendida por Huberman (2007, p. 39-41), onde ele afirmou existir um profundo abismo entre a formação inicial e a prática docente. A imagem ideal de ensino, da escola, e do professor, é rapidamente esfacelada com a realidade na qual o docente se depara logo nos primeiros momentos de sua prática profissional.

O conceito de *experiência*, não pode ser pensado de forma abstrata ou metafísica, pois necessita das ações de seus agentes pensadas a luz de suas práticas (realizadas, propostas ou impossibilitadas de se realizar), e da marcação e pulverização de um *tempo* determinado para lidarmos com os problemas propostos nesta tese com seu rigor requerido. Ressaltamos que a análise do professor de filosofia do Ensino Médio tem como finalidade reflexões sobre as *negociações identitárias* frente aos problemas localizados a partir da análise do *tempo* e da *experiência* constantes em suas atividades. Observaremos, também, os impactos causados pelas políticas públicas orientando as práticas docentes em seu cotidiano. Para tanto, observamos, também, importantes contribuições nos estudos de Huberman (2007) no que diz respeito a “o ciclo de vida profissional dos professores” identificando variados elementos para a composição intelectual do *tempo* e da própria vida quando tempos destinados ao lazer são ocupados com questões profissionais.

Huberman (2007, p. 38-39) ressaltou a importância do estudo do conceito de “carreira”, pois ele permite a comparação entre as pessoas no exercício de uma determinada profissão ou de diferentes profissões. Trata-se, portanto, “de estudar o percurso de uma pessoa numa organização e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por elas”. Quando falamos em carreira, os conceitos de *tempo* e *experiência* também emergem, sejam nos marcos geracionais estabelecidos entre os diversos profissionais, sejam nas diferentes formas

que esses atores tiveram para desenvolver, cada qual em seu espaço específico, diretrizes para o melhor desempenho de seu ofício.

A busca pela profissão docente, embora seja operada em situações e motivações variadas, reflete a reação dos novos professores sobre a sala de aula “real” configurando-se de forma homogênea retratando estágios de “sobrevivência” e de “descoberta”, conforme apontou Huberman (2007, p. 39). Essas características são importantes para nossa pesquisa, pois na análise dos questionários respondidos pelos professores procuraremos visualizar um panorama desde o início da carreira do docente até o momento atual do exercício da profissão.

A realidade da sala de aula, denominada por Huberman como “choque do real” (2007, p. 39), marca de forma decisiva o contraste entre a formação idealizada apreendida nos cursos de licenciatura e o cotidiano da escola, tendendo a ser desestimulante. Além disso, o autor apresentou outros elementos que fazem parte desta confrontação inicial: a fragmentação do trabalho, a dificuldade em transmitir os conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, inadequação do material didático, etc. Problemas estes vivenciados, inclusive pelos grupos docentes pesquisados por nós. Pereira (1963, p. 196ss), no início dos anos 1960, também observou, em sua época, esses problemas quando pesquisou a escola primária em São Paulo.

Procuraremos observar, a partir da aproximação dos professores de filosofia do Ensino Médio, dois aspectos que, segundo o autor, são vividos em paralelo – o da sobrevivência e o da descoberta – sendo que o segundo é o suporte do primeiro. Huberman (2007, p. 40) verifica, ainda, perfis que abordam apenas um aspecto e outros ainda que não se limitam a estes como, por exemplo, a indiferença, serenidade, frustração, etc. Isso ocorre pois a implicação da escolha de uma identidade profissional gera a renúncia a outras identidades, e, neste sentido, perceberíamos outro problema: o professor de filosofia do Ensino Médio contextualmente negocia uma identidade profissional? O que é ser professor de filosofia de uma escola pública, no Ensino Médio? Existe a consciência coletiva deste grupo que se reconhece ou escolhe uma representação como tal?

No caso específico do ensino, o autor observou que a estabilização, após o momento inicial, tem outros significados como a pertença a um corpo profissional e a independência. Para Huberman (2007, p. 40), “estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento”. Existe uma trajetória presente relacionando o ciclo de vida dos professores de filosofia no Ensino Médio com seus

momentos geracionais variados, experimentando atividades docentes diversas e realidades escolares extremamente diferentes dos momentos iniciais de suas carreiras.

Os estudos de Huberman (2007, p. 57) refletem uma realidade próxima do professor secundário servindo de comparação com o grupo de professores pesquisado. O autor sinalizou o quanto é difícil estudar o ciclo da vida profissional pretendendo extrair dele “perfis-tipo, sequências, fases ou determinantes de um desfecho feliz ou infeliz”. Temos a consciência que dificilmente poderemos estabelecer relações estáveis entre grupos distintos, intelectuais e geracionais, ainda que pareçam partilhar traços comuns como sua formação, seus antecedentes, sua forma pessoal de lidar com o tempo regulador, sua experiência, e meios sociais.

É como se cada nova geração reinterpretasse a realidade social, sem compromissos prévios, e assim a transformasse mais facilmente. A partir desse momento, portanto, a vivência de cada nova geração será, simultaneamente, comum aos seus membros e diferente da vivência da geração precedente. (HUBERMAN, 2007, p. 57)

Para compreender melhor a posição social e profissional dos professores de filosofia que atualmente lecionam no Ensino Médio no Rio de Janeiro – suas trajetórias, experiências, abordagens teóricas, métodos e reconhecimento de suas atividades – nos atentaremos, também, ao conceito de *geração*.

A delimitação do *tempo* de entrada no serviço público, ou mesmo no tempo de docência, nos ajuda a assinalar a *experiência* que um determinado grupo docente desenvolveu a partir de uma série de políticas públicas em seus momentos distintos marcando sua atividade docente. Podemos citar como exemplo a modificação na matriz curricular fazendo com que os tempos de aula da disciplina não fossem os mesmos no decorrer de espaços curtos de tempo, como será analisado no terceiro capítulo. Podemos perceber como as mudanças nas matrizes curriculares impactam na atividade docente e na vida dos professores, pois diversos deles, a partir dessas alterações, passam a dividir o tempo total de sua matrícula em vários colégios, para completá-la²⁸.

Posto isto, a partir das reflexões expostas delimitaremos o conceito de *experiência*. Como apresentamos na introdução deste capítulo, o ato de criar um conceito não é fácil e gera consigo problemas relacionais e tensões intrínsecas. Para tanto, apresentamos alguns pensadores para nos auxiliar neste desafio. Diferentemente do conceito de *tempo*, que tantos

²⁸ Os estudos de Silva (2014) demonstram os impactos das políticas públicas em relação aos tempos de aula na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Trataremos deste tema mais detalhadamente no terceiro capítulo.

olhares convergem para uma determinada associação entre o próprio *tempo* e o *movimento*, definir *experiência* para o campo pedagógico exige habilidade maior, por conta de sua natureza e do rigor necessário requerido por esta investigação.

Podemos dizer que *experiência*, no sentido da pesquisa pedagógica com foco na profissão docente, pode ser considerada como *um processo sequencial no qual os professores se relacionam com saberes e espaços determinados por meio de uma atividade de aprendizagem, sintetizando cognitivamente uma mudança de algo distinto daquilo encontrado anteriormente*. A *experiência* não é somente acumulação temporal de atividades realizadas ao longo de um período.

A experiência docente é marcada por uma interação entre o professor e o ensino, fenômeno legitimado pela escola, causando um explícito impacto em sua vida, pois, profissionalmente, o professor transporta para ela a síntese gerada pela ação pedagógica, pela qual a capacidade cognitiva humana transforma a sociedade. Esta *experiência* possui em si o caráter dual de ser fonte e fornecedor de conhecimento, de ideias e de formação. A *experiência* permite ao docente vivenciar os problemas propostos, gerando desconforto, desânimo, ou como observamos, “choque de realidade”. Sob este prisma, observaremos a *experiência docente* inserida no processo de projeção, construção, reconhecimento e negociação da *identidade* de um grupo de profissional dotado de visão de conjunto sobre a vida social, colocando-se como intérpretes da sociedade.

2.4. SOBRE A IDENTIDADE

Quando reunimos os referenciais teóricos para construir este último conceito, cujo embasamento depende dos anteriores – *tempo* e *experiência* – divagamos sobre tantos outros conceitos interdependentes, como *carreira*, *trajetória*, *vivência* que, muitas vezes, ao invés de nos conduzir a determinados padrões de esclarecimento, igualdade e legitimidade, na verdade nos distanciam e evidenciam agrupamentos que, rapidamente, podemos observar e dizer: “esse não”. A sensação de pertencimento ou de não-pertencimento nos conduz a reflexões profundas daquilo que denominamos *identidade*. Embora não tenha ocorrido de forma consciente, este último conceito desenvolvido conserva dificuldades diversas que procuraremos problematizar algumas, uma vez ser seu sentido também demasiado complexo, mas necessário para nossa pesquisa.

Um exemplo para iniciar nossas reflexões é citado por Bauman (2005). No início de suas considerações sobre o conceito de *identidade*, ele apresentou um momento confuso vivido quando, ao receber um determinado prêmio, se viu bastante embaraçado para selecionar o hino nacional que iria embalar a entrega. Era de praxe tocar o hino nacional do pesquisador homenageado quando ele recebesse a condecoração. Bauman, impedido de lecionar em sua terra natal, perde sua cidadania por complicações políticas de guerra e segue para a Inglaterra. No momento da escolha, a incerteza veio à tona: escolheria o hino polonês ou o bretão? Se por um lado tinha nascido na Polônia e suas raízes estavam lá, por outro foi na Inglaterra que ele pode desenvolver suas pesquisas, adquirindo inclusive cidadania inglesa. Que *identidade* poderia assumir então? Frente a esse dilema, o sociólogo preferiu o hino da Europa, pois independente de se sentir polonês ou inglês, se considerava europeu.

Seguido desse evento, Bauman (2005, p. 19) afirmou, sem exitar, a complexidade e inexistência do problema: “as ‘*identidades*’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras inflamadas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas.” As questões seguintes partem, inclusive, do resultado obtido pela *negociação* da relação do *inter* com o *alter*, e ainda que possamos eleger determinada categoria / característica / profissão / personalidade / religião / etc. como *nossa casa*, o homem precisa reconhecer que nunca e em lugar algum ele se sentirá totalmente seguro. Por conta disso, por mais que tentemos nos aproximar de uma conceituação clara da *identidade*, uma das formas de conduzi-la é admitindo as tensões que emergem de sua própria construção.

Do mesmo modo realizado com os demais conceitos, partiremos das apropriações filosóficas do termo para posteriormente adentrar objetivamente na questão das *negociações identitárias* problematizadas, de maneira especial, sob a perspectiva dos estudos de Dubar (2005), representando um dos grandes estudiosos sobre o tema na contemporaneidade.

O conceito filosófico de *identidade* (do grego *ταυτότης*; lat. *identitas*), complexo e mais metafísico, pode parecer pouco nos auxiliar naquilo que pretendemos discutir nesta tese, mas nos aponta reflexões mais amplas, principalmente na terceira definição fundamental do termo. Em um primeiro momento, segundo Abbagnano (2012, p. 612), a *identidade* pode ser entendida como “unidade de uma substância”²⁹. No sentido da filosofia aristotélica, a

²⁹ O termo *substância* (do grego *οὐσία*) adquiriu na tradição filosófica dois significados básicos: o de uma estrutura necessária; e de uma conexão constante. O primeiro, pertencente à metafísica tradicional aristotélica, e o segundo, ao empirismo. No caso do nosso texto, consideraremos melhor a referência de Aristóteles afirmando-a como a estrutura básica do ser; aquilo que permite uma coisa ser ela mesma e nenhuma outra.

identidade determina a unidade de um ser, ou seja, se esta se refere a mais de uma única coisa, pois necessariamente “as coisas só são idênticas se é idêntica a definição da substância delas”. Em outras palavras, as características fundamentais de um determinado ser representa sua identidade. Se há outros seres com características semelhantes, podemos reuni-las em uma mesma *identidade coletiva*. No caso específico da profissão docente, este tipo de definição nos ajuda a pensar naquilo que é próprio de uma determinada categoria de professores, docentes de filosofia no Ensino Médio, e a partir daí poder refletir sobre a formação de uma identidade profissional. Um dos problemas encontrados nas respostas dos questionários aplicados com os grupos de professores, consiste na não visualização de muitos docentes de tais características, dificultando pensar sobre a *identidade coletiva* do grupo estudado, refletindo, inclusive, na representatividade docente, como veremos mais adiante.

A segunda definição filosófica considerada, do filósofo alemão Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716), afirma ter na *identidade* uma possibilidade de substituição. Será por meio da *identidade* que, se *A* e *B* forem idênticos, e *A* estiver contido numa proposição verdadeira, e se o substituirmos por *B*, a proposição resultante continuaria verdadeira. Este modelo lógico formal de definição é problemático quando transportado para o mundo social, uma vez que ignora as especificidades do Eu, já apontadas anteriormente, que assinalam as propriedades mais básicas da *experiência*. Se tomarmos como exemplo um docente *A* realizando sua atividade profissional em um bairro *x* da cidade do Rio de Janeiro, na rede estadual, e o substituirmos pelo docente *B* desenvolvendo suas atividades no bairro *y* (e poderia ser no mesmo bairro, e até no mesmo colégio), com base na *experiência* como traço determinante para a formação da *identidade*, mesmo participando de uma mesma formação inicial, não podemos afirmar que o resultado do processo pedagógico ocorrerá da mesma forma, pois a *experiência* é pessoal e sintetiza uma série de variantes que este tipo de formulação não prevê.

Diferentemente, Elias (1998, p. 40) desenvolveu uma teoria mais afinada com a realidade social e educacional. Para podermos falar de *identidade*, o autor sugere a observação de três conjuntos contínuos: “os sujeitos humanos, autores do estabelecimento da relação, e dois (ou mais) processos, dentre os quais um, para determinado grupo, desempenha o papel de conjunto padrão e quadro de referência”. Os professores, neste sentido, estão inseridos em um sistema de *temporalidade* e de *experiência*, caracterizando-os em suas atividades refletindo em um conjunto de modos de se aproximar e lidar com a realidade. A

capacidade de síntese atribuída ao grupo humano permite que suas ações sejam refletidas e dialogadas, não sendo, assim, somente reproduzidas no sistema educacional.

Se pensarmos o *continuum* como um processo agregador de elementos em um movimento de transformação, dificilmente ao substituir um professor, neste sentido, encontraríamos os mesmos resultados (mesmo os funcionários fabris desempenhando funções mecânicas podem determinar o ritmo do trabalho). Nas relações humanas, o *continuum* contribui na determinação de uma *identidade* coletiva dos indivíduos, ainda que estes não apresentem características semelhantes em sua atividade docente. Um exemplo importante é a autonomia observada por nós na determinação dos conteúdos aplicados pelos professores de filosofia do Ensino Médio: aquilo que nos pareceu ser um obstáculo, pode ser uma forma de composição identitária.

Ainda em Elias (1998, p. 57) observamos elementos para a composição de uma *identidade* individual, pessoal. O sociólogo considerou importante o aprendizado adquirido na vida humana a partir das *experiências* particulares. O aprendizado, para ele, é um processo que permite ao homem a internalização de conceitos amplos, como o *tempo* e a *experiência*. O exemplo apresentado pelo autor é o da consciência de uma “escala social etária sumamente precisa” admitida socialmente isenta de qualquer dúvida. Este tipo de introjeção se configura como importante elemento para a formação de uma *identidade social*, direcionando para as reflexões desenvolvidas nos estudos de Dubar (2005).

Este tipo de *identidade* se aproxima da terceira definição apresentada por Abbagnano (2012, p. 612) apontando para a formação da *identidade* como resultado de um processo *convencional* estabelecido ou reconhecido socialmente. Se considerarmos este viés, poderemos afirmar que dificilmente chegaremos à construção rígida de um conceito de *identidade*, pois aquilo que é convencionalizado pode se alterar ao longo do tempo, entre os grupos sociais, em relação às diferentes gerações, etc. Neste contexto, poderíamos apenas determinar alguns critérios inseridos em um determinado sistema linguístico. Este tipo de pensamento menos dogmático de *identidade*, segundo o autor, pode ser encontrado em F. Waismann³⁰ e em P. T. Geach³¹. Para eles, quando se pronuncia “*x* é idêntico a *y*”, não revela a expressão completa que daria conta do problema, mas sim “*x* é o mesmo *A* de *y*”, onde *A* é um nome cujo significado resulta de um determinado contexto. Em suma, o que faz com que determinada *identidade* seja reconhecida é a *convenção social*, linguística ou cultural, que temos de um conjunto de significados agregados e coincidentes.

³⁰ “Über den Begriff der Identität”, em *Erkenntnis*, VI, 1936, pp. 56 ss (*apud* Abbagnano, 2012, p. 612).

³¹ “Identity”, em *Rev. of Met.*, 1967, pp. 2-12 (*apud* Abbagnano, 2012, p. 612).

Neste sentido, Bauman (2005, p. 21-26) considerou a formação de *identidade* não como algo pronto a ser revelado, mas uma forma inventada, pois não foi “naturalmente gestada e incubada na experiência humana”, não é algo auto-evidente. A defesa do autor repousa no esforço de perceber a construção da *identidade* de modo forjado, uma vez que ela não pode ser encontrada na *Lebenswelt* dos homens, chegando a se apresentar apenas como uma “ficção”. Assim, ainda que se possa inventá-la, não passa de uma ideia inconclusa, visto o dinamismo da sociedade.

Outra ideia importante para a formulação do conceito de *identidade* é a noção de *habitus*³². Embora reconheçamos uma vasta e diversa apropriação deste conceito, encontramos em Bourdieu (2002, p. 261-265) o auxílio necessário para nossas reflexões. Para o autor, o termo é utilizado inicialmente para marcar a dinâmica da “interiorização da exterioridade” e “exteriorização da interioridade”. Em outras palavras, o *habitus* é o modo de a sociedade transferir aquilo que ela é na consciência do indivíduo, sob a forma de disposições duráveis e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir. No caso de um grupo social particular, como entendemos o grupo profissional estudado, Bourdieu entendeu por *habitus* a inclinação de seus atores para selecionar respostas de um repertório cultural particular, de acordo com as demandas de uma situação ou de um determinado campo. Diferentemente do conceito de “regras”, o hábito tem a vantagem de permitir o reconhecimento por seus usuários da extensão da liberdade individual dentro de certos limites estabelecidos pela cultura, nos conduzindo a pensar nas *negociações identitárias*.

Modos mais simples de identificação ocorrem quando se posiciona o indivíduo em um determinado intervalo de *tempo*. Os símbolos numéricos apresentados para a marcação e regulação do *tempo*, como, por exemplo, as próprias faixas etárias, tempos profissionais, cargas horárias de trabalho, permitem uma aproximação daquilo que entendemos como *identidade* pessoal. Elias (1998, p. 57) argumenta que esses símbolos numéricos ficam impregnados de “significação biológica, social e pessoal” e por essa razão, desempenham um papel tão importante para a formação da *identidade* pessoal e também coletiva.

Como vimos, o *tempo* é considerado um dos elementos mais importantes junto ao conceito de *experiência* para a problematização sobre a *identidade*. Os “quadros cronológicos”, explicados por Elias (1998, p. 58), agregados pela sociedade aos seus

³² A ideia de *habitus* tem sua raiz em Aristóteles (do grego ἕξις) quando foi trabalhada pelo filósofo a ideia de *virtude*. Neste sentido, significa um estado adquirido e estabelecido do caráter moral orientando nossos sentimentos e desejos, tal como nossa conduta. Posteriormente foi utilizada por outros pensadores como Tomás de Aquino, Durkheim, Mauss, Weber, Veblen, Husserl, Schutz, Merleau-Ponty e Elias, já citado nesta tese.

fenômenos e toda construção de saberes, permite a humanidade se localizar e distinguir aquilo que faz parte de si ou não. Caso contrário, nada teríamos: a ideia construída de si pelo homem não seria a mesma, a observação da natureza seria outra, e a *experiência* certamente não ocorreria.

A principal teoria encontrada por nós para pensarmos as *negociações identitárias* foi desenvolvida por Dubar (2005, p. 133), cujos estudos, inicialmente, recusam a distinção realizada entre as *identidades individual* e *coletiva* para geração de uma *identidade social* como articulação entre elas. Em *A Socialização – Construção das identidades sociais e profissionais*, o autor defendeu que o indivíduo se socializa interiorizando valores, normas e disposições que fazem dele um ser socialmente identificável, como, também, afirmou Bourdieu (2002, p. 262).

Outro caminho que podemos considerar define a *identidade* do Eu como um "sentimento subjetivo e tônico de uma unidade pessoal e de uma continuidade temporal que constitui o princípio mais profundo de qualquer determinação à ação e para o pensamento que eu possuo", como postulou o psiquiatra alemão Erikson (1976, p. 14). Para ele, a "identidade nunca é instalada, nunca é acabada já que aquilo que envolve o Eu é instável" (*ibid*, p. 20). A instabilidade do Eu é discutida pelo pensador onde ele afirmou, após largas experiências, que os indivíduos, em suas trajetórias pessoais, percorrem necessariamente tensões gerando rupturas naquilo que se concebia como a formação própria da *identidade*. No caso específico da adolescência, empiria de sua obra, as crises de *identidade* observadas foram tratadas como "fissuras internas do eu" (*ibid*, p. 87). Ainda que sejam estudos relacionados a um momento específico da vida humana de transformações, como é o caso da adolescência, podemos também operar com propósito algumas articulações com a *identidade docente*, pois ela abrange principalmente os momentos atuais dos anos 2010, onde percebemos alterações radicais no modo de trabalho do docente de filosofia, como trataremos no próximo capítulo.

Embora Dubar (2005, p. 135) tenha negado a divisão entre uma *identidade individual* e outra *coletiva*, ele percebeu, assim como Erikson (1976, p. 87), uma dicotomia intrínseca à *identidade*. Essa divisão "inseparável" pode ser explicada a partir do seu próprio entendimento como *identidade para Si* e *identidade para o Outro*. Essa dualidade inseparável é bastante problemática, pois se relaciona diretamente com o Outro e o seu reconhecimento, ou seja, "eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro". Esse conflito se amplifica quando nos conscientizamos das diferenças entre as experiências que temos de nós mesmos e as que o Outro tem de nós. Existe uma conexão puramente formal entre elas estabelecida por meio da

comunicação, da narrativa, da construção histórica para se forjar a *identidade* de nós mesmos. Neste sentido, a *identidade* nunca é dada, mas está sempre em processo de (re)construção e negociação sem sabermos ao certo onde chegará. A mutabilidade e durabilidade das *identidades* ocorrem na tensão entre o Eu e o Outro.

O esforço de Dubar (2005, p. 135) consistiu em tentar conceituar a *identidade* numa perspectiva sociológica, uma vez que as relações individuais “Eu-Outro” encontradas nas observações psicanalíticas são consideradas de forma a rejeitar o "ambiente envolvente", o conjunto das instituições e das relações sociais³³. Desta forma, o Eu se apresenta como “o elemento de um sistema fechado em relação dinâmica mais "interna" com o Id e o Superego”. A proposta de Dubar (2005, p.136) se pautou em restituir esta relação apresentada pela psicanálise entre a identidade para Si e a identidade para Outro, no

interior do processo comum que a torna possível e que constitui o processo de socialização. Certamente que sim se restituirmos esta relação identidade para si/identidade para outro ao Deste ponto de vista, a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 2005, p.136)

Dentro desta perspectiva, observamos a inversão do intrínseco e mais íntimo das relações humanas como a configuração do “mais social”, do mesmo modo que expressões individuais do tipo “mundo subjetivo” podem ser simultaneamente abordadas com “mundos vividos” e “mundos expressos”, apontando para uma apreensão empírica destas relações (*ibid*). Assim, podemos compreender a *identidade*, sua negociação, formação e ruptura, como *síntese* de um processo interno próprio do mundo social, uma tensão focada nos mecanismos de socialização nos quais o homem se insere e não em seu fundamento psíquico.

A dualidade, expressada pela representação identitária do Eu e do Outro se constitui, como afirmamos, por meio das relações sociais. Esta representação construída pelo Outro pode ser recusada pelo Eu, definindo-se assim de outra maneira. Em ambos os casos *identificatórios*, utiliza-se categorias socialmente disponíveis com significantes distintas. Dubar (2005 p. 137) denominou “atos de atribuição” aqueles que visam definir o tipo de pessoas que somos, ou seja, a *identidade* para o Outro; e “atos de pertença” aqueles que representam o tipo de pessoas que queremos ser, ou que somos, a *identidade* para si. Com

³³ "A psicanálise nunca conseguiu conceitualizar o ambiente envolvente de uma forma operatória" (Erikson, 1976, p. 20).

essa distinção, o autor nos convida a refletir sobre a correspondência necessária para a criação de uma *identidade*. Para ele, essa equivalência não se aplica diretamente, pois essas classificações, muitas vezes, não são coincidentes. A importância da identidade predicativa de si reivindicada por um indivíduo é "a condição para que esta pessoa possa ser identificada genérica e numericamente por outros".

Neste sentido, no processo de socialização, na interação com o Outro, o sentido da *identidade* passa a apresentar de forma clara aquilo que o indivíduo identificado é conduzido a aceitar ou recusar como foi concebido pelos outros ou pelas instituições. Outro estudo importante sobre o tema foi realizado por Howard S. Becker (2008) sobre a sociologia do desvio pesquisando os usuários de *cannabis* e músicos de *jazz*. A partir destes dois grupos particulares, ele pode notar que a *identidade desviante* se produz por meio de um processo (*career*) configurando uma relação entre um grupo e o indivíduo transgressor de determinadas normas estabelecidas por este mesmo grupo. Para além da simples transgressão, foi observada a forma como foi percebida pelos Outros produzindo uma singularidade, uma “etiquetagem” (*labelling*) realizada que configura o desvio. Assim, segundo a análise do autor, a *identidade desviante* é construída a partir de uma relação entre a identificação aferida pelo Outro e o reconhecimento do grupo desviante, assimilando o ato como estatuto principal de sua *identidade*, ou seja, aquele por meio do qual o próprio indivíduo transgressor se define e se identifica (Becker, 2008, p. 33-36).

Percebemos o desafio lançado na construção do conceito de *identidade*. São variados estudos agregando informações ao campo e suscitam dúvidas num encadeamento de observações grandioso e muitas vezes contraditório. Transitaremos entre algumas dessas pesquisas com a finalidade de buscar em determinados saberes a objetividade no tratamento específico do grupo de professores estudados nesta tese.

A *formação identitária* realizada por meio do processo de “etiquetagem” é denominada por Goffman (1975, p. 57-58) como “*identidade social virtual*” uma vez que ela não existe de fato, ou seja, diz respeito a uma interiorização realizada pelos próprios indivíduos; uma espécie de incorporação do “estigma”. Diferentemente, “*identidade social real*” é aquela que não pode ser pensada sem a análise das trajetórias sociais pelas quais elas se estabelecem. Esta construção de uma *identidade* para si é instaurada na história que os indivíduos “contam a si daquilo que são”, como apontou Laing (1972, p. 114), pois, para ele, as trajetórias sociais revelam tensões que conferem registros para a construção de características individualizantes.

Encontramos nessas formulações outros problemas, pois embora pareça que os processos de *formação identitária virtual e real* sigam a mesma rede de acontecimentos e percepções, não há obrigatoriedade de convergência entre eles, isto é, pode ocorrer uma incompatibilidade entre a *identidade* designada a uma pessoa e aquela que ela se autoatribui. Por isso, para Goffman (1975, p. 12), há necessidade de "estratégias identitárias" que possam amenizar essa discordância. O autor identificou duas estratégias que podem ser conferidas: i) as transações externas, onde o indivíduo procura acomodar a *identidade construída* para si mesmo com aquela produzida pelo outro; e ii) as transações internas, percebidas pelo indivíduo como necessidade de resguardar as *identidades herdadas* para a construção de novas identidades, mas procurando absorver a *identidade* do Outro para Si.

Essa última transação, a interna, se configura como um dispositivo essencial para o processo de socialização entendido como “produtor de identidades sociais” (Dubar, 2005, p. 140). Para o autor, a “construção das identidades faz-se, pois, na articulação entre os sistemas de ação que propõem identidades virtuais e as "trajetórias vividas"³⁴ no interior das quais se forjam as identidades "reais" a que aderem os indivíduos”. Deste mesmo modo, podemos analisar a construção das *identidades* tanto da perspectiva da continuidade entre as *identidades* do Eu e do Outro, quanto de suas tensões e rupturas. Em ambos os casos, percebe-se que são frutos de negociação entre a procura de uma *identidade* com os que a oferecem. O plano dessa transação é demasiado complexo, como já dissemos anteriormente, pois não há como fugir da “etiquetagem”³⁵ de *identidades* com base nas trajetórias individuais.

Como dissemos, não há nada que assegure a coincidência entre as *identidades* do Eu e do Outro, inclusive as instituições reguladoras como, por exemplo, o Estado ou a religião não são capazes de gerar uma conformidade entre elas, ou ainda entre os modelos passados e futuros. A proposta da *negociação identitária* se desenvolve a partir da articulação entre os dois processos estabelecidos de forma autônoma uma vez que “não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade” (Dubar, 2005, p. 143). O autor complementou ainda que a dinâmica das *negociações identitárias* se apoia em categorias singulares tanto para identificar os outros

³⁴ A noção de "trajetória vivida" designa a forma como os indivíduos reconstróem subjetivamente os acontecimentos da sua biografia social que julgam significativos.

³⁵ O termo “*labelling*”, traduzido por nós por “etiquetagem”, foi bastante utilizado pelos sociólogos que tomaram por base os estudos de Goffman (1975) e Becker (2008) sobre a formação identitária. Da mesma forma, tem sido também criticado por análises pautadas nas reflexões realizadas por Foucault.

quanto para identificar a si mesmo, pois são variadas as diversas interações conforme os espaços sociais ocupados ou as temporalidades onde se desenvolvem as trajetórias.

Ao estruturar as perguntas dos questionários para os docentes de filosofia, pensamos na importância de questões relacionadas ao ano de formação e ao ingresso na carreira para que pudéssemos operar com diferenças nas respostas dos professores de diferentes faixas temporais, se é que as mesmas poderiam ser observadas. Essa proposta foi iluminada pela existência de categorias sociais perpassando determinadas *gerações* e incidem diretamente nas *negociações identitárias* deste grupo de professores. Para Erikson (1976, p. 26), "a formação da identidade constitui essencialmente um problema de geração". Como também foi observado por Dubar (2005, p. 145), a trajetória possui um lugar e uma história bem demarcados que incide diretamente nas reflexões sobre a *identidade*. Em outras palavras, quando tornamos as discussões geracionais familiares, a origem das *negociações identitárias* de determinado grupo social pode também ser clareada.

Seguindo as orientações do sociólogo francês, essas categorias legítimas – *tempo* e *espaço* – inspiram o processo das *negociações identitárias* para si, ainda que não estejam engessadas, pois as *identidades sociais reais* são (re)construídas segundo um modelo geracional. O legado aproveitado para sua produção aponta para a interação de três subdivisões. A primeira delas nos remete às *identidades herdadas* da geração precedente, ou seja, um conjunto de “sentimentos” próprios recebidos como início de uma determinada identidade social. Posteriormente, assumimos as informações adquiridas das *identidades virtuais*, as escolares, configuradas no processo de aprendizagem “primário”. Por fim, as *identidades possíveis*, onde encontramos as profissionais, acessíveis durante a socialização “secundária”. Ainda que possamos dividir em categorias os processos para compreendermos a formação da *identidade social*, elas em conjunto, nos permitem antecipações nos auxiliando na *negociação identitária* (*ibid*).

A partir dos anos 1980 as discussões sobre a *identidade* passam a problematizar essa terceira etapa de socialização “secundária”, aquela relacionada diretamente ao profissional. Os estudiosos deste período começaram a lidar com as instabilidades vividas nas carreiras e nas trajetórias laborais como um fator determinante para a formação dos *processos identitários*. Se o emprego e as relações de trabalho estão cada vez mais centrais para a construção da *identidade*, a formação e o percurso deste profissional também estão estritamente a ela ligados. Ressaltamos que esta perspectiva não remete a redução do processo de identificação a somente estatutos de emprego ou mesmo a níveis de formação.

Sobre isso, Dubar (2005, p. 148) afirmou não haver regras para o desenvolvimento de uma trajetória, pois se algumas são assinaladas pela continuidade inter e intra geracional, outras podem se caracterizar pelas rupturas impedindo o retorno às *identidades* estabelecidas anteriormente. Mas, entretanto, não há como excluir dessa discussão o mercado de trabalho configurado, para o autor, como o “desafio identitário mais importante”, pois o mesmo é influenciado por culturas, níveis escolares e origens sociais distintas.

Para pensarmos as *negociações identitárias* do professor de filosofia no Ensino Médio, não descartaremos uma característica fundamental para a construção deste conceito. Ao lidar com uma *identidade profissional* consideraremos um modelo não aplicado somente ao “trabalho” uma vez que este faz parte de uma rede de interações da *identidade social*, mas, sobretudo pensá-lo como *projeção* – projeção de si no futuro. “O que eu vislumbro da prática docente que realizo? Será que eu me considero parte de determinado grupo de professores?” Muitos problemas relacionados ao mal-estar docente (Esteve, 2007) emergem do processo laboral de mudança que o professor não se dá conta. A antecipação de uma trajetória, quando esta é possível, nos conduz a uma lógica consciente da concepção da *identidade de Si*, pois ao enxergar uma carreira em sua globalidade, as possibilidades de operação com as diferentes situações condicionadas pelo trabalho se tornam mais claras e melhores. Desta forma, implicações como a *experiência* profissional, a estratificação social, as discriminações de gênero e raciais, refletem modos desiguais de lidar com as profissões.

Sob esta perspectiva, Dubar (2005, p. 150) construiu quatro questões fundamentais para as *negociações identitárias*, relacionadas ao mundo do trabalho:

- i) Quais os modelos de identificação social que atualmente dispõem os indivíduos que entram no mercado do trabalho para se definirem no campo do trabalho, do emprego e da formação?
- ii) As categorias sociais oficiais ainda constituem referências pertinentes?
- iii) Quem são essas pessoas coletivas de onde as pessoas individuais retiram o nome comum que as designa?
- iv) Quais são as "identidades de aspiração" que permitem projeções de futuro eficazes para a ação?

São questões centrais, também, para nossa discussão. A construção biográfica da *identidade social*, que contém certamente a profissional, deve considerar não somente as relações de trabalho estabelecidas no momento do seu ingresso “oficial”, mas remete às motivações substanciais de escolha e percurso na formação, para então passarmos adiante e

analisar as relações de trabalho e a participação (ou não) de atividades coletivas de organizações. Essas especificidades nos conduzem a uma aproximação melhor dos professores de filosofia, interagindo com seus pares, coordenadores e diretores, outros grupos de professores e também da comunidade escolar, negociando uma *identidade de trabalho* baseado em representações coletivas construídas no interior da escola. Diferentemente da perspectiva da biografia social, esse modelo, denominado “relacional” parte da ação recíproca de diversos atores no mesmo universo. Essas interações são relações sociais e também de poder, pois o lugar ocupado por cada indivíduo impacta em sua *experiência* estabelecendo tensões num contexto configurado de modo desigual.

Com base neste tipo de análise, Sainsaulieu (1985, p. 392 *apud* Dubar, 2005, p. 152) apresentou algumas modalidades importantes para se pensar as *negociações identitárias* profissionais construídas a partir das relações de poder presentes no ambiente profissional. São três dimensões figuradas nessa modalidade permitindo sua caracterização: “o campo de investimento”, considerado como "acesso ao poder", que nos permite observar os modelos de negociação, de afinidade, caracterizado pelo acesso ou de não-acesso a determinado espaço profissional; “as normas de comportamento”, que nos permite caracterizar os modelos relacionais como o individualismo (modelo "de refúgio"), unanimismo (modelo "de fusão"), solidariedade (modelo "negociador"), separatismo (modelo "de afinidade") e integração e submissão (modelo "promocional"); e por fim, “os valores” caracterizados pelas relações estabelecidas que justificam as *posições identitárias* de determinado trabalho como, por exemplo, econômico na pessoa do “chefe”, estatutário onde há clara regulação para o coletivo, a criatividade como registro da profissão, e as pessoas de sua rede relacional – chefe, os colegas – gerando afinidades ou oposições, segundo um misto dos valores precedentes.

A partir desse tipo de organização, pudemos perceber alguns conflitos, pois os indivíduos singularmente almejam determinadas *identidades* e o processo de reconhecimento pelo outro – outros grupos, instituições – nem sempre as consideram de modo semelhante. As tensões emanadas daí estabelecem uma espécie de *jogo identitário* onde os *espaços de identificação* são disputados e muitas vezes sobrepostos. Podemos observar, neste sentido, como o indivíduo em sua transação objetiva (cfe. Goffman, 1975) consegue negociar os investimentos dispensados à *formação identitária* e gerenciar suas pertencas conforme os espaços nos quais se insere.

É importante lembrar que,

o espaço de reconhecimento das identidades é inseparável dos “espaços de legitimação dos saberes e competências” associados às identidades. A transação objetiva entre os indivíduos e as instituições é, antes de mais, aquela que se organiza à volta do reconhecimento e do não-reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que constituem os núcleos duros das identidades reivindicadas. (DUBAR, 2005, p.155)

As imagens de Si, apontadas por Dubar (2005, p. 155), variam conforme aquilo que é privilegiado em um dado momento de sua biografia. Por exemplo, podemos privilegiar determinados aspectos relacionados à habitação em detrimento ao espaço de profissão, ou ainda favorecer as relações pessoais na profissão, ao invés das profissionais no espaço associativo como aquele configurado no diálogo e na manutenção das identidades coletivas.

Dessa forma, percebermos a necessária articulação entre ambos processos identitários, objetivo e subjetivo. Se por um lado, a construção biográfica do indivíduo se configura como uma *negociação temporal de identidades* sociais e profissionais a partir de variadas categorias apresentadas pelas instituições (família, escola, trabalho,...) concebidas como acessíveis, por outro, o processo relacional se configura no reconhecimento “num dado momento e no seio de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação” (*ibid*). Em outras palavras, a articulação destes dois processos demonstra “a projeção do espaço-tempo identitário de uma geração confrontada com as outras na sua caminhada biográfica e o seu desenvolvimento espacial”. Assim, os modelos sociais desta conexão organizam, concomitantemente, a origem das categorias estruturantes do espaço das posições sociais e a temporalidade das trajetórias sociais.

Por fim, a definição geral da *identidade* construída por Erikson (1976, p. 26ss) como “espaço-tempo geracional”, consolida aquilo que procuramos problematizar nesta terceira parte deste capítulo. Neste sentido, não há uma *transmissão identitária* entre *gerações*, ou seja, de uma anterior para a seguinte numa sequência lógica de causalidades, mas ela é negociada e ressignificada por cada faixa geracional com base no que foi construído pela geração precedente. Mas sua especificidade incide diretamente no progresso das *estratégias identitárias* nas instituições atravessadas pelos indivíduos, cuja finalidade repousa na contribuição de uma transformação real. Esse modelo de *construção identitária* adquire importância particular no campo do trabalho, pois assume forte legitimidade para o reconhecimento da *identidade social* e para a atribuição do estatuto social.

Postas estas especificidades, cabe, portanto, construir um conceito de *identidade* com base nas reflexões expostas, nos permitindo operar com os problemas relacionados à profissão

docente, e, não somente para traçar a *identidade* pessoal deste professor de filosofia, mas a negociação de uma *identidade* social agregando, sobretudo, com a profissional. Neste sentido, podemos dizer que *a identidade se configura como uma construção social na qual se negocia a defesa de uma caracterização escolhida de Si e aquela determinada pelo Outro. Ela se estabelece no processo de socialização operando valores pré-estabelecidos, como normas e disposições, ainda que seja reconhecida a extensão da liberdade individual. Em outras palavras, a identidade se estabelece mediante um processo dialético entre os atos de atribuição e pertença considerando os modelos de etiquetagem, permitindo a articulação entre as identidades sociais virtuais e reais.*

Se por um lado, a *identidade social virtual* nos conduz a interiorização de “estigmas” por meio de transações externas acomodando construções identitárias de Si e do Outro, por outro lado, *a identidade social real se constitui a partir de trajetórias sociais herdadas das gerações precedentes, somadas às escolares primárias e secundárias profissionais, ressaltando outro aspecto permitindo compreendê-la também como projeção: investimento, comportamento e valores que caracterizam as negociações da identidade profissional docente.*

CAPÍTULO 3

A FILOSOFIA NA ESCOLA

A Filosofia se nutre da leitura, reflexão e discussão acerca de textos e questões densas. Apenas um tempo semanal com os alunos - como ocorre nos dois primeiros anos do Ensino Médio na rede estadual - inviabiliza por completo qualquer tentativa de análise acurada de temas filosóficos; dois tempos semanais nos ajudam um pouco mais, por óbvio, mas muitas vezes seguem insuficientes para a concepção de um cronograma que não se reduza à mera reprodução conteudística. É preciso inventividade por parte dos docentes para lidar com tal problema.

3.1. PERFIS E TENSÕES

Pesquisar determinado grupo de professores não é tarefa fácil. As especificidades apontadas por nós serão problematizadas com a finalidade de promover debates e suscitar outros olhares, ajudando-nos a compreender melhor as *negociações identitárias* observadas a partir dos professores de filosofia do Ensino Médio na escola pública do Rio de Janeiro.

A escola é, talvez, o lugar onde se concentra hoje em dia o maior número de pessoas altamente qualificadas, que se encontram relativamente protegidas dos confrontos políticos, das competições comerciais e das tentações gestonárias. Será que pertence à escola um papel primordial na tarefa de pensar o futuro? Provavelmente, sim. (NÓVOA, 1995a, p. 31)

Nóvoa (1995a, p. 31) refletiu sobre a tarefa do professor de um modo geral, mas podemos reconhecer nesse pensamento o caso específico do professor de filosofia. Para além da docência de outras matérias escolares, este professor lida com a produção de um pensamento voltado para o futuro, mesmo alicerçado em um legado sólido de contribuições sobre as distintas realidades vividas pelos filósofos de outrora. Não obstante, encontramos uma série de problemas que consideraremos a partir das especificidades da filosofia, enquanto matéria escolar, na análise de seu professor (*perfil, experiência e identidade*).

Primeiramente, gostaríamos de retomar os critérios adotados para a seleção dos professores de nossa pesquisa. Participaram cinquenta e sete professores, sendo vinte e dois professores do G1 (colégios da rede federal) e trinta e cinco professores do G2 (colégios da rede estadual). Para chegarmos neste quantitativo, realizamos contato com noventa e oito professores, trinta e cinco do primeiro grupo e sessenta e três do segundo.

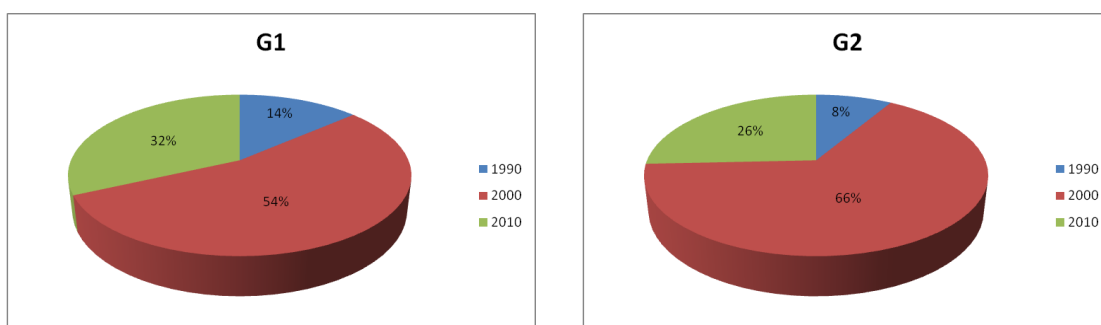
Estabeleceremos algumas aproximações e diferenças entre os professores de ambas as redes por meio de suas respostas. O questionário de vinte e nove questões pode ser dividido em cinco blocos distintos: eixos que nos permitiram possível mapeamento do professorado de filosofia para, não somente operar um estudo comparativo, mas perceber e analisar as tensões que atravessam essa atividade docente revelando as táticas desenvolvidas para lidar com os variados problemas específicos da sala de aula.

- i. Perfil: questões objetivas relacionadas à formação, ingresso no serviço público, quantidade de colégios que leciona, de turmas, de alunos frequentes, etc. Perguntas que nos forneceram informações básicas para traçar um breve perfil dos grupos de professores estudados em relação às condições de trabalho oferecidas por eles.

- ii. Tempo: questões onde os professores estabeleceram relações e refletiram sobre o tempo destinado à sua matéria, ao planejamento, à sua atividade e à sua vida pessoal.
- iii. Experiência: questões sobre como o professor desenvolve suas atividades com as turmas que leciona, a quantidade de alunos presentes, o modelo de filosofia adotado e as determinações legais que deve(ria)m ser contempladas, etc.
- iv. Identidade: questões sobre como as *negociações identitárias* se estabelecem, ou se constroem, para eles em relação ao grupo de professores, às associações e sua representatividade, aos demais modelos de pertencimento.
- v. Ensino de filosofia: questões onde o professor pode expressar seu entendimento sobre a matéria que leciona, o que ele entende por seu ensino, como os problemas referentes às condições materiais para o ensino da filosofia se apresentam em seu cotidiano.

Apresentaremos os gráficos e as tabelas estruturadas com as respostas objetivas. As respostas discursivas serão citadas conforme a necessidade da análise. As respostas completas de todos os professores se encontram no Anexo III (p. 256).

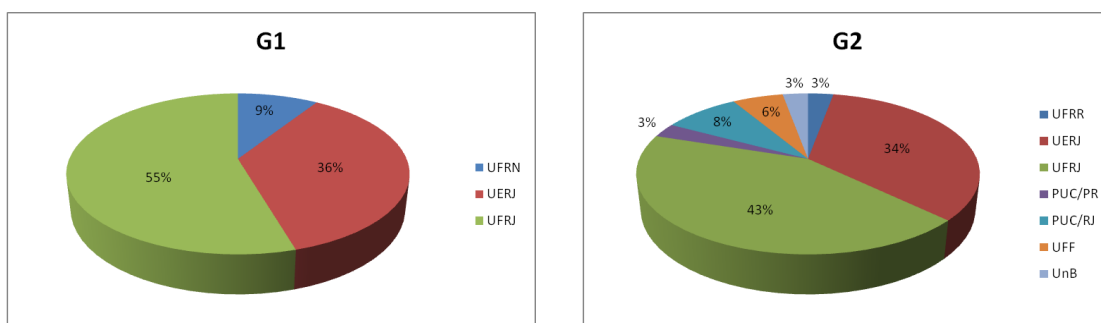
A primeira questão era pontual para distinguir os professores e inseri-los em um dos dois grupos da pesquisa, perguntando apenas se o colégio que ele lecionava fazia parte da rede federal ou estadual. Em seguida, perguntamos sobre o ano de sua licenciatura, pois pensamos que esse poderia ser um dado importante para estabelecer relações a partir de um recorte geracional.



	G1	G2
1990	14%	8%
2000	54%	66%
2010	32%	26%

Em ambos os grupos, a formação inicial por meio da licenciatura se deu para a grande maioria, 54% para o G1 e 66% para o G2, na primeira década do ano 2000, ou seja, entre cinco e quinze anos de formados. Ainda que essa diferença não seja expressiva, notamos uma maior incidência no G1 de professores mais velhos em sua formação e também mais novos em relação aos professores G2. Encontramos um grupo relativamente jovem em ambas as redes do Rio de Janeiro. Não devemos desconsiderar que a maioria dos contatos foi realizada por meio de internet (e-mail, rede social) e que alguns professores mais antigos não estabelecem contato através desses meios.

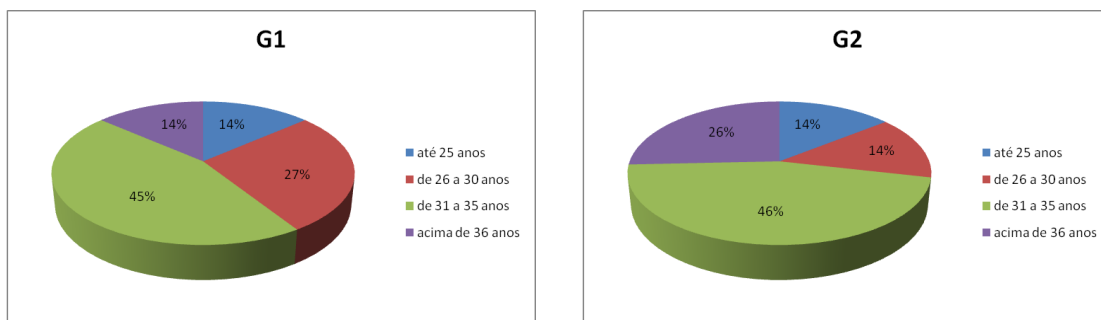
Perguntamos, também, a universidade da formação inicial desses professores para perceber se haveria uma proximidade institucional entre eles, principalmente entre aquelas que oferecem a licenciatura na cidade do Rio de Janeiro.



	G1	G2
UFRJ	55%	43%
UERJ	36%	34%
UFF	-	6%
PUC/RJ	-	8%
PUC/PR	-	3%
UnB	-	3%
UFRN	9%	-
UFRR	-	3%

A hipótese de que a maioria dos professores foi formada em instituições da própria cidade se confirmou tanto no G1, com 91% quanto no G2, com 77%. Encontram-se divididos em uma parcela maior para a UFRJ em ambos os casos, ou seja, é a universidade formadora mais presente rede pública pesquisada, totalizando 55% dos professores da rede federal.

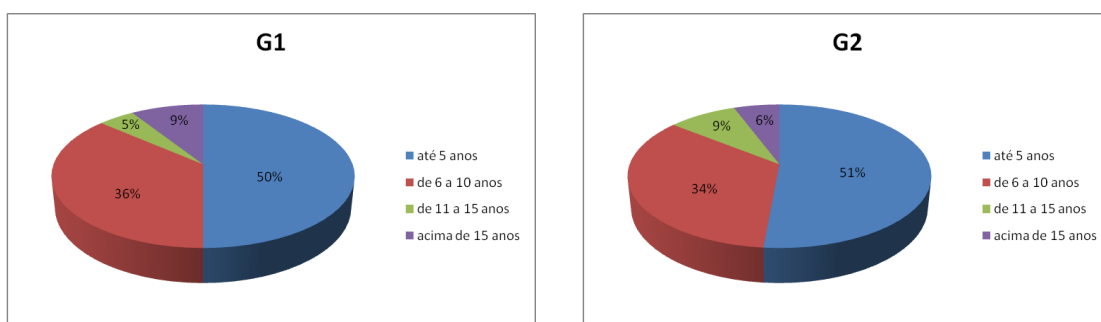
Também julgamos importante saber a faixa etária desses professores, pois, em sua maioria, eles apresentam pouco tempo de formação. Esse dado também foi concebido inicialmente com a finalidade de se estabelecer relações geracionais.



	G1	G2
Até 25 anos	14%	14%
De 26 a 30 anos	27%	14%
De 31 a 35 anos	45%	46%
Acima de 36 anos	14%	26%

A partir dessa variante, não encontramos diferenças consideráveis, uma vez que a maioria dos professores de ambos os grupos se encontram na faixa entre os 31 e 35 anos. Os mais jovens, de até 25 anos, possuem a mesma representatividade entre os grupos. A diferença se encontra, inversamente proporcional, entre os mais velhos do G2 e os da faixa entre 26 e 30 anos do G1.

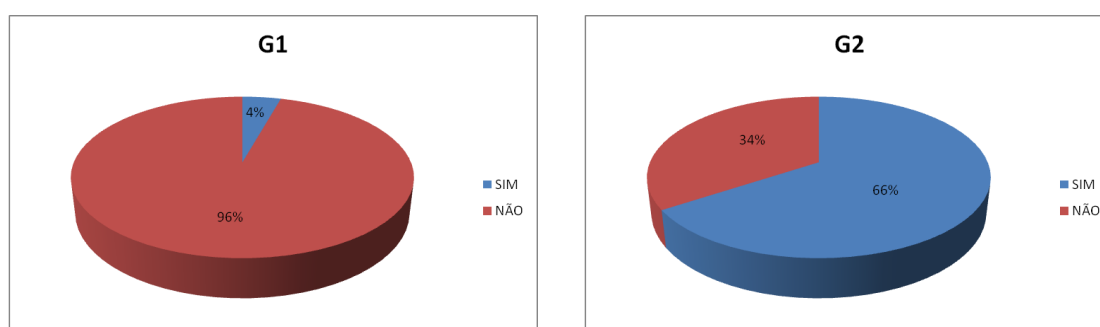
A questão seguinte também nos ajudou na construção dos perfis de ambos os grupos, pois pensamos que o tempo de docência na escola pública nos forneceria elementos de análise importantes.



	G1	G2
Até 5 anos	50%	51%
De 6 a 10 anos	36%	34%
De 11 a 15 anos	5%	9%
Acima de 15 anos	9%	6%

Embora grande parte dos professores tenha se formado entre cinco e quinze anos, a maioria deles está no serviço público há menos de cinco anos, apontando, para alguns, uma *experiência* de trabalho docente prévia à escola pública, como veremos mais adiante. Observamos, também, um número expressivo daqueles que ingressaram na rede pública entre seis e dez anos. Somado ao grupo de professores mais novos, podemos afirmar ser um contingente jovem não somente em formação, mas em *experiência* na rede pública, federal ou estadual, do Rio de Janeiro. Não podemos ignorar o fato desse contingente mais jovem estar, também, relacionado à promulgação da Lei Federal nº 11.684/2008, que estabelece a obrigatoriedade da disciplina em todas as séries do Ensino Médio.

As diferenças marcantes começaram a aparecer quando as perguntas dirigidas se referem às condições de trabalho vivenciadas pelos professores, como por exemplo, se lecionam em mais de um colégio.

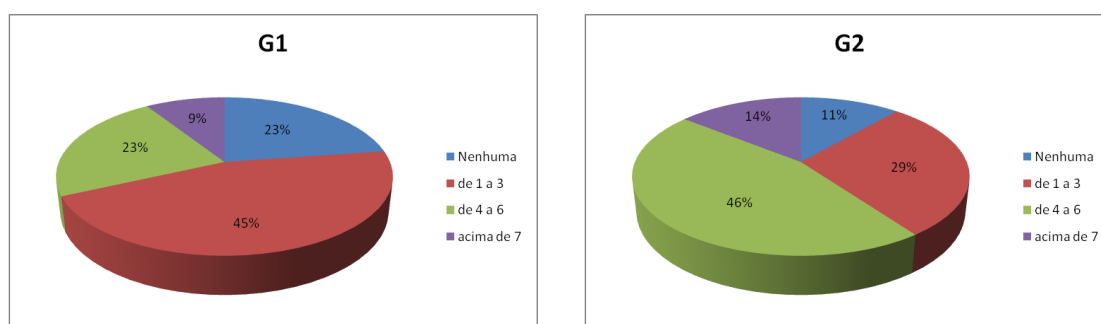


	G1	G2
Sim	4%	66%
Não	96%	34%

Somente 4% dos professores das escolas federais lecionam em mais de um colégio, enquanto 66% dos professores da rede estadual possuem essa realidade. No caso do G1, esse quantitativo mínimo se refere a uma divisão de carga horária entre unidades de uma mesma

instituição³⁶. O contingente representativo de professores estaduais que trabalha em mais de uma escola reflete, em parte, as condições de trabalho pelas quais esses professores se submetem, muitas vezes, para completar uma carga horária de doze tempos semanais, se dividindo entre duas ou três escolas lecionando, às vezes, em apenas uma ou duas turmas em cada uma delas. Por óbvio, as condições espaciais de trabalho vão incidir diretamente na vida do professor, seu deslocamento, quantidade de avaliações, etc. Acreditamos que esses impactos marcam decisivamente o desenvolvimento da disciplina tanto em seus meios quanto em sua finalidade. É uma realidade que salta aos olhos: são grandes obstáculos que o docente precisa enfrentar para a realização de sua atividade e de sua própria realização profissional: “*nosso trabalho encontra-se precário. Ficamos esgotados se tentamos fazer um trabalho bom e que significa algo para os alunos*”, sinalizou um professor do G2.

Em relação à sua experiência, perguntamos aos professores, independente do serviço público, se já lecionaram em outras instituições de ensino além da(s) atual(is).



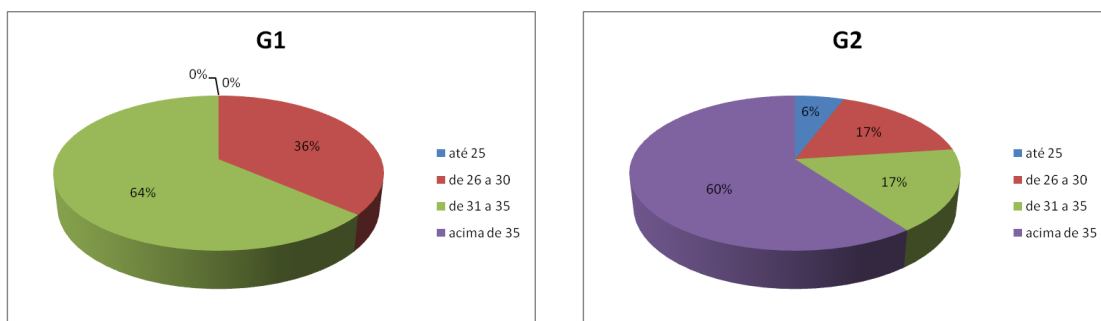
	G1	G2
Nenhuma	23%	11%
De 1 a 3	45%	29%
De 4 a 6	23%	46%
Acima de 7	9%	14%

Notamos também aqui consideráveis diferenças. Quase ¼ dos professores do G1 não possui experiência docente pregressa ao ingresso no serviço público, mas a maioria afirma ter passado por algumas poucas escolas. No caso do segundo grupo, G2, quase metade dos

³⁶ Alguns colégios da rede federal, como o Colégio Pedro II, que não se concentram em apenas um *campus*, o professor pode dividir sua carga horária em outra unidade, conciliando assim as necessidades do colégio e a possibilidade de cumprimento de sua carga horária. Geralmente quando o professor precisa trabalhar em dois *campi* distintos, sua carga horária é reduzida em pelo menos uma turma, isto é, dois tempos semanais.

professores já lecionaram entre quatro e seis colégios, quantificando uma importante *experiência*. Ao compararmos ambos os grupos, o percentual é quase inversamente proporcional entre os que tiveram a experiência entre uma e três escolas e entre quatro e seis. Sobre esses dados, afirmamos, mesmo frente a uma heterogeneidade entre os professores nesta questão, os da rede estadual lecionaram em um maior número de escolas que os outros. Não perguntamos se as escolas pelas quais esses professores passaram pertenciam ou não a atual rede de ensino representada por eles. A partir desses dados, podemos inferir que os professores de ambos os grupos seguiram trajetórias distintas revelando informações sobre o lugar que ocupam no sistema público de educação como, por exemplo, melhor qualificação (especialização, pós-graduação), mais tempo para os estudos para determinado concurso, etc.

Uma variável apontada por nós entre ambos os grupos é o trabalho realizado com certo número de alunos. Há um discurso comum de que com menos alunos em sala de aula, a atividade seria realizada de modo mais eficaz. O processo do filosofar na escola exige condições específicas de trabalho a serem consideradas, pois um elevado número de alunos afeta o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Seguindo esse pensamento, perguntamos sobre a média de alunos frequentes por turma que eles possuíam no ano de 2014.

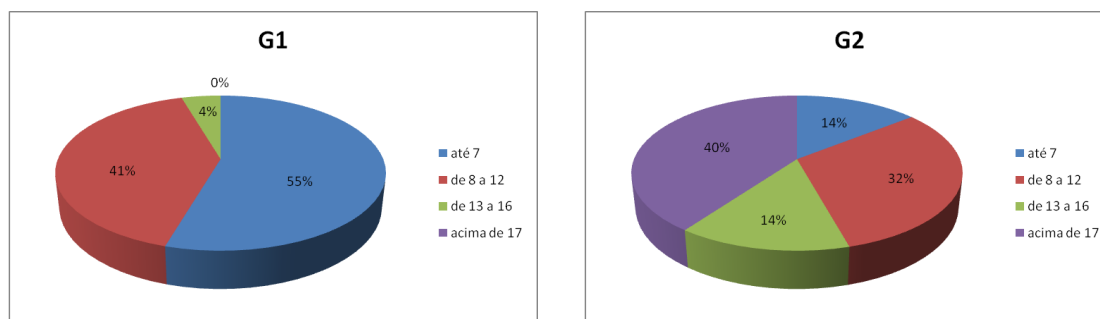


	G1	G2
Até 25	-	6%
De 26 a 30	36%	17%
De 31 a 35	64%	17%
Acima de 35	-	60%

Os colégios do G1 possuem turmas, em sua maioria, com até trinta e cinco alunos, podendo variar com turmas menores, entre vinte e seis e trinta. Não foram apresentados casos em ambos os extremos, ou seja, não possuem turmas pequenas com até vinte e cinco alunos e

nem mais numerosas com um contingente acima de trinta e cinco. A realidade encontrada nas escolas do G2 é extremamente diferente uma vez que 60% dos professores trabalham com turmas mais numerosas: acima de trinta e cinco alunos frequentes. Há um dado alarmante: se por um lado a maioria trabalha com turmas muito grandes, por outro, a rede estadual também possui alguns colégios com um menor número de alunos. Esse foi o caso apresentado pelos professores da FAETEC, que não são diretamente ligados à Secretaria de Estado de Educação, mas à de Ciência e Tecnologia, oferecendo tanto para o aluno e para o professor melhores condições materiais (inclusive salariais) e pedagógicas. Os alunos destes institutos passam por exames de admissão e são direcionados a cursos técnicos de escolha do próprio aluno. Diferentemente, os alunos ligados à malha das Metropolitanas realizam suas inscrições com três opções de colégio, podendo “cair” em qualquer um deles, segundo critério de contingente estabelecido pela Secretaria (inclusive muitos alunos são selecionados para escolas com cursos técnicos, ou o curso Normal – de formação de professores, sem ter escolhido).

Finalizaremos essa seção inicial com uma última questão referente à média de turmas lecionadas pelo professor no ano de 2014.



	G1	G2
Até 7	55%	14%
De 8 a 12	41%	32%
De 13 a 16	4%	14%
Acima de 17	-	40%

Os dados apresentados nos revelam, também, uma realidade distinta entre os grupos. Entre os professores do G1, 55% realizam suas atividades com menos de sete turmas. Um segundo contingente trabalha com uma média de oito a doze. O pequeno quantitativo de treze

a dezesseis e parte do segundo representa professores substitutos com contrato temporário realizando suas atividades em outras instituições, inclusive particulares. Impressionantemente e inversamente, a maior parte dos professores do G2, 40%, trabalha com mais de dezessete turmas, seguido daqueles que possuem de oito a doze, com 32%. Enquanto 55% dos professores da rede federal trabalham com menos de sete turmas, 86% dos professores da rede estadual trabalham com mais de oito³⁷. É uma diferença chocante, pois reflete claramente as condições de trabalho, extremamente importantes, que impactam, não somente no desenvolvimento da vida profissional docente como, também, na vida pessoal deste professor³⁸.

A partir desses dados, estabelecemos algumas relações para refletir sobre os perfis de ambos os grupos. Ao compará-los, percebemos semelhanças no que tange ao tempo de formação, à Universidade, ao tempo de docência, ao tempo de atividade no serviço público. Os dados se alteram quando nos aproximamos de suas condições de trabalho.

	G1	G2
Formação < 15 anos	86%	92%
Formação: UFRJ/UERJ	91%	77%
Idade entre 26 e 35 anos	72%	60%
Serviço público: até 10 anos	86%	85%
Lecionam > 1 colégio	96% NÃO	66% SIM
Experiência progressa	68%	75%
Nº de alunos	De 26 a 35	60% > 35
Nº de turmas	96% < 12	54% > 12

Os professores de ambos os grupos, em sua maioria, realizaram sua formação em menos de quinze anos, já amparados pela LDBEN 9.493/96. As principais universidades formadoras desses professores estão situadas na própria cidade pesquisada – UFRJ e UERJ. A

³⁷ Na rede estadual a escolha por turmas ocorre por critérios de antiguidade, geralmente. Os professores mais antigos tendem a ficar com as séries terminais por terem mais tempo de aula, e com isso, menos turmas.

³⁸ Há uma importante publicação intitulada *Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil* que consiste no resultado de uma pesquisa desenvolvida para a Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho – FUNDACENTRO – sob a coordenação das Professoras Aparecida Neri de Souza e Márcia de Paula Leite, do Departamento de Ciências Sociais na Educação – DECISE – da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Nela procura-se perceber o quanto a precarização do trabalho docente afeta sua saúde elencando problemas como distúrbios vocais, estresse emocional, síndrome de Bournout dentre outras questões relacionadas ao mal-estar docente.

média de idade dos professores é de até trinta e cinco anos, refletindo um contingente jovem, inclusive no serviço público, pois, em ambos os casos, sua maioria leciona nas instituições públicas há menos de dez anos, mas já tiveram experiências progressas em outras instituições.

Os professores do G1, de modo geral, não lecionam em mais de uma escola e possuem até doze turmas com no máximo trinta e cinco alunos. Em contrapartida, a grande maioria dos professores do G2 trabalha em mais de um colégio, com grande número de turmas compostas por mais de trinta e cinco alunos. As diferenças observadas nas condições de trabalho destes grupos impactam diretamente na atividade realizada e no ensino da filosofia na escola.

O desafio dos professores é enorme, como apontou Nóvoa (1995a, p. 31), pois além de configurar um numeroso grupo profissional é, academicamente, um dos grupos mais qualificados. O professor de filosofia reflete o projeto de autonomia “exigente e responsável” recriando a todo o momento seu grupo profissional. As reflexões sobre a profissão *professor* nos convidam a explorar olhares para um ciclo iniciado pela história desses atores.

No segundo capítulo desta tese formulamos os três conceitos centrais que julgamos ter maior importância para nossa pesquisa. Para além de nossa análise, eles podem fornecer elementos e inspiração para a escrita de outras histórias da educação. As ideias de *tempo*, *experiência* e *identidade* perpassam as mais diversas abordagens sobre a escola e seus agentes. Por isso, julgamos necessária a construção rigorosa de conceitos que nos ajudem a analisar o corpo profissional escolhido nesta tese. Como expusemos anteriormente, são conceitos complexos e importantes para as ciências humanas, para a filosofia e para a educação. Se o alicerce conceitual falhar de alguma forma, o edifício do conhecimento produzido fica comprometido e pode ceder a qualquer momento.

Inspirados pelas análises realizadas por Tardif e Lessard (2014, p. 111-112), procuraremos enxergar, nos apontamentos dos professores sobre a organização escolar, as marcas na finalidade da docência filosófica. Em outras palavras, observaremos suas condições de trabalho e os impactos destas condições em sua carreira, atividade e vida pessoal.

Para os autores, as “condições de trabalho” são compostas por importantes variáveis que nos permite a aproximação de “certas dimensões quantitativas de ensino” (*ibid*). Neste sentido, podemos citar como exemplo aquelas que foram observadas com os professores de nossa pesquisa: o tempo de trabalho, o número de horas dispensadas em sala de aula, a relação entre a aula e a quantidade de alunos presentes em classe, o trabalho excedente extra-escolar, a remuneração dos professores, a divisão das matrículas em diversas escolas, a quantidade de turmas influenciando na carga de avaliação a serem corrigidas, etc.

As condições de trabalho docente podem ser caracterizadas pelo conjunto de recursos utilizados pelos professores visando sua finalidade. Devemos observar ainda, lembram Tardif e Lessard (2014, p. 112) que “o ensino é um trabalho burocratizado cuja execução é regulamentada, mas que também repousa sobre a iniciativa dos atores e que requer de sua parte uma certa autonomia”. Se por um lado, encontramos uma visão oficial para o ensino – seu desenvolvimento e finalidades –, por outro, os professores de filosofia manifestam táticas próprias para lidar com a realidade escolar. E por serem realidades distintas, as atividades docentes se caracterizam por uma considerável pluralidade.

Sob esse aspecto, também concordamos com os autores quando afirmam que “a docência é um trabalho que podemos denominar *parcialmente flexível*”, pois diversos fatores têm sido abordados por nós e os limites desses dados, sejam quantitativos ou qualitativos, dependerão de tantas outras variáveis. Compreendemos “parcialmente” no sentido de que algumas tarefas são determinadas na organização escolar formalmente e pouca mobilidade há nessas questões, como por exemplo, o tempo de aula, a organização curricular, os parâmetros a seguir. Outras, porém, se encaixam facilmente na “flexibilidade” proposta como, por exemplo, o tempo destinado a preparação de aula, preparo e correção de avaliações, reuniões escolares. As atividades flexíveis também variarão de acordo com a experiência do professor e sua relação com o trabalho.

Para Tardif e Lessard (2014, p. 113-114), cinco fatores essenciais precisam ser levados em conta neste tipo de discussão e análise. São eles: fatores materiais e ambientais (onde se observa a natureza dos lugares de trabalho, alguns muito distantes da residência do professor, ou distantes entre si, quando se trabalha em mais de um colégio; a disponibilidade de recursos materiais para o desenvolvimento das atividades, etc.), fatores sociais (considerando a situação socioeconômica dos alunos, os índices de violência locais, a localização da escola, etc.), fatores ligados ao “objeto de trabalho” (relevância sobre o tamanho das turmas, a diversidade encontrada entre os alunos, turmas com alunos com necessidades especiais, etc.), fatores resultantes da organização do trabalho (organização do tempo de trabalho, o conteúdo programático, as obrigações do vínculo empregatício, as demais tarefas desenvolvidas na escola para além da sala de aula, atividades desenvolvidas à noite e nos fins de semana, etc.), as exigências burocráticas a cumprir (cumprimento de determinada carga horária, necessidade de avaliação dos alunos, possibilidade de atendimento aos pais, reuniões pedagógicas obrigatórias, tarefas administrativas, etc.). Esses fatores se apresentam integrados e não podem ser tomados isoladamente e nem, simplesmente, somá-los

para apresentar certo sentido nas pesquisas. Acreditamos, alinhados aos autores, em sua atuação conjunta.

Nos próximos subitens, apresentaremos como as condições de trabalho de filosofia se apresentam na escola, ressaltando, a partir do modo como as instituições lidam com a disciplina em seu currículo, as especificidades de cada grupo, destacando suas tensões.

Na segunda seção, traçaremos um perfil de cada grupo de análise, pois configuram realidades distintas, ainda que próximas, revelando o desenvolvimento de diferentes práticas, segundo a natureza pedagógica de cada instituição, mesmo pertencendo a mesma rede.

Na terceira, analisaremos os problemas enfrentados pelos professores de filosofia que dispõem de um tempo rigidamente estabelecido pelas políticas gestoras, indo de encontro à atividade filosófica: o tempo do filosofar e o tempo escolar são distintos provocando importantes fraturas na finalidade da filosofia em nível médio.

Por fim, analisaremos as tensões que perpassaram o ensino de filosofia, enquanto componente curricular, ao longo de sua história e como essa questão apareceu, ou não, nos documentos oficiais e nas políticas públicas, impactando na atual situação encontrada.

3.2. OS GRUPOS PESQUISADOS E A PRÁTICA DO FILOSOFAR

Nesta seção, apresentaremos as instituições que formaram os grupos cujos professores participaram de nossa pesquisa e o espaço ocupado pela filosofia em cada uma delas. Acreditamos que o lugar ocupado por uma determinada matéria escolar em uma instituição revela políticas e tensões, internas e externas, subsistentes em qualquer espaço educacional.

Embora algumas instituições tenham unidades (*campi*) em outras regiões do estado, realizamos nosso recorte na cidade do Rio de Janeiro. Por mais que se encontre certa uniformidade nas instituições organizadas em unidades, existe certa autonomia em relação à atividade entre seus docentes. Essa especificidade também pode ser observada entre os professores de uma rede mais ampla, como é o caso da rede estadual (também, neste caso, utilizamos somente os relatos dos professores que lecionam na cidade do Rio de Janeiro).

GRUPO 1 – G1

O primeiro grupo, como já foi exposto anteriormente, reúne professores das instituições federais. Além dos cinco institutos representados na tese, realizamos contato com

professores do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET, mas não recebemos retorno de seus docentes.

i. COLÉGIO PEDRO II³⁹

Fundado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II é uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. Ao longo de sua história, foi responsável pela formação de alunos que se destacaram por suas carreiras profissionais e influência na sociedade. Seu quadro de egressos possui presidentes da República, músicos, compositores, poetas, médicos, juristas, professores, historiadores, jornalistas, dentre outros.

Equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a sanção da Lei nº 12.677 de 25 de junho de 2012, o Colégio Pedro II conta com 14 *campi*, sendo 12 no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e um em Duque de Caxias, e uma unidade de educação infantil. Para nossa pesquisa, não foram consultados os professores de filosofia de Niterói e Duque de Caxias, mas somente para os que estão presentes nos *campi* que possui o Ensino Médio⁴⁰.

Com um programa de ensino de base clássica e tradição humanística, a instituição conferia a seus formandos o diploma de Bacharel em Letras, habilitando-os a ingressar no ensino superior sem prestar exames. Por décadas, o programa estabelecido pelo colégio foi referência nacional para outros estabelecimentos de ensino secundário.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 estabeleceu que o Colégio Pedro II passava a integrar o sistema federal de ensino.

Das instituições federais, o Colégio Pedro II é aquele que possui maior contingente de professores de filosofia. Esse número pode ser explicado pela própria estrutura desenvolvida pela instituição ao longo de sua história. Atualmente, os professores estão ligados ao Departamento de Filosofia, chefiados por um colega eleito por três anos, e também por Coordenadores de Filosofia em cada *campus*, passando pelo mesmo processo eleitoral. Atualmente, ao invés de votação direta, a equipe de filosofia decidiu que a escolha do chefe de departamento e coordenadores de disciplina seria realizada por rodízio, com a possibilidade de todos se empossarem os cargos.

³⁹ Informações completas disponíveis em http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html. Acesso entre os dias 02/07 e 20/07/2015.

⁴⁰ Os professores que participaram desta pesquisa lecionam nos *campi* Centro, Engenho Novo II, São Cristóvão III, Humaitá II, Realengo II. Realizamos contato com os professores do *campus* Tijuca II, mas não tivemos retorno de algum deles, após inúmeras tentativas.

Os professores possuem carga horária de dois tempos semanais por turma nas três séries do Ensino Médio, desde 2011. Anteriormente, havia apenas dois tempos semanais para a primeira e dois para a segunda, não havendo aula de filosofia para a terceira série⁴¹.

ii. ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO – EPSJV⁴²

A Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) foi criada em 1985 como uma unidade técnico-científica da FIOCRUZ dedicada a atividades de ensino, pesquisa e cooperação no campo da *Educação Profissional em Saúde*. Atua, portanto, com o segmento dos trabalhadores de nível fundamental e médio, que correspondem à maioria dos profissionais de Saúde no Brasil.

Mais do que uma área de atuação, a pesquisa na Escola Politécnica funciona como princípio educativo. Por essa razão, a instituição tem um Programa de Vocação Científica (Provoc), que incentiva alunos do Ensino Médio de escolas regulares a se interessarem pelas carreiras da investigação científica.

Em relação ao ensino, a EPSJV oferece cursos de formação inicial e continuada e técnicos de nível médio. Os cursos técnicos são desenvolvidos na modalidade integrada ao Ensino Médio. A formação geral correspondente aos estudos do Ensino Médio e são organizados nas seguintes áreas de conhecimento:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias;
- Ciências Humanas, *Filosofia* e suas Tecnologias.

O processo de ensino-aprendizagem se baseia na problematização, contextualização e sistematização dos saberes teóricos; no desenvolvimento de saberes operatórios e na iniciação à cultura do trabalho e da investigação científica, por meio de atividades disciplinares e interdisciplinares. Ainda que a instituição ofereça um curso de Ensino Médio voltado para o ensino técnico, a disciplina filosofia está presente com dois tempos de aulas semanais onde se desenvolve dinamicamente o conteúdo proposto, como apontam seus professores. Embora se planeje uma filosofia geral para este segmento, são inseridos os saberes específicos que os ajudam a pensar melhor sobre questões de natureza científica como a epistemologia e a teoria do conhecimento.

⁴¹ Alteração realizada a partir da Portaria n° 2014 de 23 de dezembro de 2010.

⁴² Informações completas disponíveis em <http://www.epsjv.fiocruz.br/>. Acesso entre os dias 02/07 e 20/07/2015.

iii. INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS – INES⁴³

O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos foi criado em meados do século XIX por iniciativa do surdo francês Eduard Huet.

Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo o INES recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, tornando-se referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos. A língua de sinais praticada pelos surdos no Instituto – de forte influência francesa, em função da nacionalidade de Huet – foi espalhada por todo Brasil pelos alunos que regressavam aos seus Estados ao término do curso.

Além de oferecer, no seu Colégio de Aplicação, Educação Precoce e Ensinos Fundamental e Médio, o Instituto também forma profissionais surdos e ouvintes no Curso Bilíngue de Pedagogia, experiência pioneira no Brasil e em toda América Latina.

O Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – CAp/INES oferece atendimento a crianças, adolescentes e adultos surdos, oferecendo aos alunos o ensino regular numa proposta bilíngue, sendo a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – considerada a primeira língua e a língua de instrução no currículo da instituição e a Língua Portuguesa como segunda língua, nas modalidades de leitura e escrita, objetivando levar o aluno a alcançar competência comunicativa. Ele é único em âmbito federal.

A grade curricular do Ensino Médio compõe-se das disciplinas da Base Nacional Comum e tem a Língua Inglesa e Língua Espanhola na parte diversificada. Embora o ensino no INES seja bastante específico principalmente no que se refere à linguagem de referência, a filosofia possui um papel importante para os alunos do CAp/INES. O professor dispõe para suas atividades dois tempos de aulas semanais, onde se expressa a preocupação para o desenvolvimento de atividades relacionadas à argumentação e crítica, despertando um novo olhar sobre o mundo, vencendo as limitações sensíveis existentes.

iv. COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO – CMRJ⁴⁴

A origem do Colégio Militar do Rio de Janeiro remonta meados do século XIX, quando em 1865 foi fundada a Sociedade do Asilo de Inválidos da Pátria, que acolheria os

⁴³ Informações completas disponíveis em <http://www.ines.gov.br/>. Acesso entre os dias 02/07 e 20/07/2015.

⁴⁴ Informações completas disponíveis em <http://www.cmrj.ensino.eb.br/>. Acesso entre os dias 02/07 e 20/07/2015.

militares feridos e mutilados na Guerra do Paraguai. Nesta proposta de criação do Asilo aparecia um colégio para os filhos dos militares, mas a princípio não foi criada a escola. Somente em 1888, foi instalado um educandário para os filhos dos militares, o Imperial Collegio Militar da Corte.

Na primeira década do século XX, o Collegio Militar participou na Exposição Nacional de 11 de agosto de 1908 e trouxe consigo o prêmio pela eficiência da ação educadora. Em 1912, passou a ser nomeado como Colégio Militar do Rio de Janeiro. Somente no ano de 1989, ano do centenário, foi admitida a primeira turma feminina, selecionada por meio de concurso público, pois até então o colégio era destinado ao ensino de meninos somente.

Mesmo conservando uma educação voltada para a disciplina com modelos rígidos, o Colégio Militar do Rio de Janeiro recebeu o prêmio de Personalidade da Educação, em 2010.

Não é fácil lecionar filosofia em um colégio militar, onde existe uma rigidez não somente disciplinar, mas também em relação à liberdade de expressão e da atividade docente. Aqui os professores de filosofia lidam com o mesmo problema encontrado na rede estadual, pois possuem as primeiras e segundas séries com apenas um tempo de aula e dois tempos semanais nas terceiras. Exige-se um planejamento rigoroso contemplando determinados temas que muitas vezes não se desenvolve o processo do filosofar. Há uma queixa dos professores em relação às turmas com apenas um tempo de aula, pois mesmo não conseguindo alcançar objetivos propostos, ainda precisam alterar o conteúdo planejado anteriormente.

v. INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – IFRJ⁴⁵

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ foi criado de acordo com a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, mediante a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis, seguida da integração do Colégio Agrícola Nilo Peçanha, até então vinculado à Universidade Federal Fluminense.

O IFRJ tem, na sua trajetória, atuado na formação de jovens e adultos na perspectiva de uma educação inclusiva tentando resgatar o direito ao conhecimento e à formação profissional de cidadãos.

Esse modelo, no qual se baseia a construção dos Institutos Federais, resgata o compromisso de socialização do conhecimento científico e tecnológico. O IFRJ se constitui

⁴⁵ Informações completas disponíveis em <http://www.ifrj.edu.br/>. Acesso entre os dias 02/07 e 20/07/2015.

em pólo de conhecimento, promovendo atividades culturais nas suas diversas expressões, como nas artes, nos esportes, nas ciências e nas novas tecnologias. Ele atua no apoio ao desenvolvimento regional, com forte atenção às novas tendências do mundo produtivo, desenvolvendo pesquisa em novos processos e produtos, na formação de novos educadores, envolvendo sua comunidade interna e atraindo a comunidade externa na tarefa de promover o desenvolvimento humano e uma formação profissional de qualidade.

O IFRJ se consolidou como instituição de referência em educação profissional, científica e tecnológica, integrando as ações de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na disseminação da cultura inovadora e em consonância com as demandas da sociedade. Atualmente, os *campi* do Rio de Janeiro são dois – Maracanã e Realengo, apresentando os seguintes cursos: no primeiro, Técnico em Alimentos, Técnico em Biotecnologia, Técnico em Farmácia, Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (EJA), Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Química; e em Realengo, o curso Técnico em Massoterapia (oferta exclusiva no Instituto Benjamin Constant).

Por serem cursos técnicos, suas matrizes curriculares privilegiam as matérias específicas de cada área e não possuem uma seriação como os cursos regulares. Suas matrizes obedecem uma gradação por meio de períodos que variam entre seis e oito, tendo como duração de três a quatro anos.

A filosofia é apresentada em todos os cursos nos dois primeiros períodos, como Filosofia I e Filosofia II, com carga horária de dois tempos semanais. O curso Técnico em Biotecnologia, além desta carga comum de filosofia, ainda apresenta no 6º período a disciplina Ética, também com dois tempos semanais. No caso do EJA, a filosofia aparece apenas no primeiro período, com dois tempos semanais.

GRUPO 2 – G2

O segundo grupo reúne professores de escolas da malha estadual de educação do Rio de Janeiro. Como a rede é bastante extensa, e agrega todo o estado, preferimos fazer contato com os professores da capital, espaço recortado para esta análise, e, para isso, selecionamos as três regiões administrativas denominadas “Metropolitanas”. Além delas, também conseguimos realizar contato com professores da FAETEC que, embora pertença à rede estadual, não está sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação, mas pela Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação.

A Secretaria de Estado de Educação, segundo o próprio governo⁴⁶, desempenha um papel relevante no cumprimento das políticas educacionais, buscando elevar o patamar de cultura da sociedade e fazendo uma escola pública democrática e de qualidade. Sua missão é assegurar uma educação que garanta o acesso, permanência e sucesso dos alunos dentro de sala de aula. Todo o trabalho dos profissionais que gerenciam a educação deve estar voltado para essa meta de propiciar condições para o seu desenvolvimento integral, promovendo uma escola pública de qualidade. As ações que norteiam o trabalho dos profissionais da educação estão voltadas para o funcionamento eficaz das escolas, pelo estímulo ao aperfeiçoamento dos professores, os recursos materiais necessários ao dia a dia da comunidade escolar e a orientação de todo o processo pedagógico, incluindo a valorização do magistério.

i. SEEDUC – METROPOLITANA III

A Regional Metropolitana III abrange basicamente os bairros da zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Pertencem a esta região administrativa 154 escolas, das quais 108 oferecem o Ensino Médio, totalizando 73.520 alunos. Além do Ensino Médio Regular, encontramos nesta região Educação de Jovens e Adultos, nas modalidades presencial e semi-presencial, assim como colégios em unidades socioeducativas e prisionais e também com educação profissional.

METROPOLITANA III								
Escolas	Ensino Médio		Educação de Jovens e Adultos - EJA				Educação profissional	
			Presencial		Semi-presencial			
	escolas	alunos	escolas	alunos	escolas	alunos	escolas	alunos
154	108	73.520	53	17.081	3	14.634	3	415

METROPOLITANA III			
Educação Especial		Unidades socioeducativas e prisionais	
escolas	alunos	escolas	alunos
-	-	3	397

⁴⁶ As informações e dados estatísticos citados nesta seção foram coletados no site oficial do Governo do Estado, disponíveis em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/>. Acesso entre os dias 02/07 e 20/07/2015.

ii. SEEDUC – METROPOLITANA IV

A abrangência da Regional Metropolitana IV compreende os bairros da zona oeste da cidade. Nesta região administrativa, são oferecidos, também, o curso de Educação de Jovens e Adultos, nas modalidades presencial e semi-presencial, assim como o maior contingente de colégios em unidades socioeducativas e prisionais. Contamos nessa região com educação profissional, além do Ensino Médio regular.

METROPOLITANA IV								
Escolas	Ensino Médio		Educação de Jovens e Adultos - EJA				Educação profissional	
			Presencial		Semi-presencial			
	escolas	alunos	escolas	alunos	escolas	alunos	escolas	alunos
141	100	90.032	56	17.252	2	4.769	3	1.694

METROPOLITANA IV			
Educação Especial		Unidades socioeducativas e prisionais	
escolas	alunos	escolas	alunos
-	-	16	2.068

iii. SEEDUC – METROPOLITANA VI

A Metropolitana VI que abrange as regiões central, sul, e parte da zona oeste. É a maior em extensão. Formada por 125 escolas, oferece educação em nível médio para 57.107 alunos. Conta ainda com quatro escolas de Educação Especial e uma em unidade socioeducativa.

METROPOLITANA VI								
Escolas	Ensino Médio		Educação de Jovens e Adultos - EJA				Educação profissional	
			Presencial		Semi-presencial			
	escolas	alunos	escolas	alunos	escolas	alunos	escolas	Alunos
125	76	57.107	49	13.921	5	22.620	5	945

METROPOLITANA VI			
Educação Especial		Unidades socioeducativas e prisionais	
escolas	alunos	escolas	alunos
4	221	1	170

Embora a disciplina filosofia esteja presente em todas as séries do Ensino Médio regular, vimos que os tempos de aula semanais, são muitas vezes mínimos para o alcance do objetivo desta modalidade de ensino, explicitado pela própria Secretaria de Estado de Educação, como foi exposto no início desta seção à respeito do G2.

DISCIPLINA FILOSOFIA			
CURSO	1ª série	2ª série	3ª série
Regular	1 TEMPO	1 TEMPO	2 TEMPOS
Normal Integral	2 TEMPOS	-	-
DISCIPLINA HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO			
Normal Integral	-	2 TEMPOS	2 TEMPOS

DISCIPLINA FILOSOFIA				
CURSO	Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV
EJA	2 TEMPOS	-	2 TEMPOS	-

A Educação de Jovens e Adultos – EJA apresenta um formato distinto de seriação: são quatro módulos semestrais divididos por áreas do conhecimento. A filosofia e Ciências Humanas ficaram destinadas aos primeiro e terceiro módulos, com dois tempos de aulas semanais, cada.

Podemos perceber inclusive, considerando a amplitude da rede estadual de educação, a heterogeneidade da atividade que pode surgir frente à realidade inteiramente distinta de cada instituição. Não conseguimos contato com os professores das escolas presentes em unidades socioeducativas e prisionais, mas foi-nos informado que a filosofia nesses colégios era apresentada de modo conjunto às outras Ciências Humanas – História, Geografia e Sociologia – por um único professor / “facilitador”.

iv. FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA – FAETEC⁴⁷

Responsável pela implementação da política de Educação Profissional e Tecnológica pública e gratuita no Estado do Rio de Janeiro, a Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, foi fundada em 1997. Atualmente, a Rede atende cerca de 300 mil alunos por ano em mais de 130 unidades de ensino, que somam a oferta no Ensino Técnico de Nível Médio, na Formação Inicial e Continuada / Qualificação Profissional e na Educação Superior.

Com um viés voltado para a inovação, ciência e tecnologia, a disciplina filosofia desempenha um papel importante em sua rede de escolas destinando para ela um encontro com dois tempos semanais. O programa é proposto e desenvolvido pelos professores do departamento que enfatizam ensinamentos de lógica, epistemologia e teoria do conhecimento, além de interessantes discussões acerca da estética.

* * *

Percebemos que mesmo inseridas em uma mesma rede pública de educação, as instituições possuem certa autonomia para lidar com seus currículos de diferentes maneiras, organizando a disposição e o tempo das disciplinas escolares, segundo cada realidade. Esse fato torna mais complexas as relações que podemos estabelecer entre os professores e a atividade que realizam, o modo de operar com o tempo disposto e suas negociações identitárias. Neste sentido, pensamos ser necessária a diferenciação entre o tempo escolar, esquadrihado e estabelecido politicamente, e o tempo do filosofar, processo de ensino proposto para o nível médio.

3.3. O TEMPO ESCOLAR E O TEMPO DO FILOSOFAR

Mesmo com tantas atividades propostas, mesmo com tantas metodologias disponíveis para o trabalho filosófico, o problema constante vivido pelos professores se localiza exatamente aí, aqui, agora – no *tempo*. Essa importante variável para o ensino de filosofia, como já desenvolvemos, impacta na atividade proposta pelo professor como, também, na constituição de sua *experiência*. Afirmamos que a configuração desse *tempo* está diretamente

⁴⁷ As informações e dados estatístico citados nesta seção foram coletados no site oficial da própria instituição, disponíveis em <http://www.faetec.rj.gov.br/>. Acesso entre os dias 02/07 e 20/07/2015.

ligada, também, às *negociações identitárias* do professor. A partir dessa tríade, observamos a profissão docente de filosofia até um impasse objetivo: o tempo encontrado na configuração da escola pode ser apreendido como o tempo de se fazer filosofia? Ao falar em “tempo mínimo”, “tempo de aula”, “tempo em cada turma”, “tempo de atividade”, são “tempos” *de um* mesmo espaço, mas não *para o* mesmo espaço. O tempo selecionado para a matéria, independente de sua *quantidade* dá conta dessa matéria, independente de sua *qualidade*?

Nesse sentido, gostaríamos de refletir pontualmente sobre a relação entre duas perspectivas distintas – a da escola e a do ensino de filosofia, que congrega os problemas levantados ao longo desta tese como, por exemplo, a função docente, mal-estar, crises identitárias, experiência, finalidade do ensino, etc.

O professor, no exercício de sua profissão, desempenha determinadas funções norteadas por finalidades precisas. Etimologicamente, o termo docência, do latim *docere*, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, como apresentou Veiga (2012, p. 13). Embora o termo represente um significado formal próximo do entendimento comum do ser “professor”, para a autora, docência não se limitaria exclusivamente ao trabalho dos professores em sala de aula, pois atualmente “estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas”. Eis o primeiro problema a ser considerado entre a organização escolar e a filosofia, enquanto componente curricular de nível médio.

A ampliação das funções no campo profissional docente e da filosofia como atividade reflexiva é cada vez mais perceptível: a sala de aula em si passa a ser apenas *uma das* funções do professor. A profissão, enquanto tal, é uma construção social e, por isso, é composta por uma realidade dinâmica, produzida pelas ações dos atores sociais, e contingente, pautada em atividades coletivas. Como qualquer outra profissão, a docência requer formação profissional condizente com seu ofício a partir dos conhecimentos específicos da disciplina, atenção às transformações e inovações da área, reflexão sobre as novas alternativas teórico-metodológicas e renovação permanente na sensibilidade estética e crítica dos alunos.

Neste sentido, o professor de filosofia, para além da sala de aula, precisa estar atento a uma série de especificidades que ultrapassa o simples domínio do conteúdo filosófico, pois existem variadas afirmações distinguindo o *professor de filosofia* do *filósofo*. Essa distinção, claramente estabelecida nas Universidades entre o licenciado e o bacharel em filosofia, reflete uma “desvalorização do trabalho educacional com a filosofia”, como observaram Gallo e Kohan (2000, p. 181). Os autores complementaram que a docência é tratada como uma indicação alternativa para quem não se adapta à pesquisa filosófica. Esse tipo de pensamento,

presente em grande parte das Universidades, desestimula a dimensão educacional da filosofia, pois distingue a produção do saber filosófico da simples circulação desse saber.

É importante ressaltar a dialética da prática filosófica. Embora estejamos considerando o professor de filosofia como um *mediador cultural transformador* e não apenas como um *intelectual*, como apontamos no primeiro capítulo, há de fato uma relação dialógica na prática da disciplina, pois a filosofia é sempre construída e ensinada ao mesmo tempo.

Um professor que apenas reproduza, que apenas diga de novo aquilo que já foi dito não é, de fato, um professor de filosofia; o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo. (GALLO e KOHAN, 2000, p. 182)

O processo do filosofar, ainda que por meio de uma série de conhecimentos já estabelecidos, se configura como produção filosófica e, por isso, não deve ser ministrado como simples repetição daquilo que os filósofos já pensaram. Percebemos nas aulas de filosofia, por exemplo, que seu resultado é distinto em diferentes turmas, pois acompanha a realidade cultural dos alunos, ainda que a partir dos mesmos estímulos. Há uma distinção analítica clássica entre o *processo* (filosofar) e o *produto* (filosofia) nas aulas de filosofia. Defendemos, alinhados ao pensamento de Gallo e Kohan (2000, p. 184), a complexa dialética da produção filosófica: a síntese da prática da filosofia como um produto dessa dinâmica, pois “não é possível fazer filosofia sem filosofar, nem filosofar sem fazer filosofia”.

Trazer esse processo para a realidade da escola pública, na prática, não é fácil. As bases legais estruturam parâmetros para a condução das matérias escolares em sua seriação. O modelo de ensino atual sobrecarrega e sobrepõe diversas matérias, configurando-se como extremamente conteudista quando, pensamos que poderia ser essencialmente conceitual. O tempo de aula escolar, ou se preferirmos, “a intocável ‘hora’ de aula”, como utilizou Pereyra (2014, p. 22), explicita um tempo educativo subordinado a um processo sincrônico ajustando-se à velocidade e intensidade dos anos letivos, com considerável aumento do calendário escolar, impactando em mais dias e horas de atividades na escola. Acreditamos que a velocidade marcada por uma *fugacidade temporal* não representa necessariamente o ritmo das aprendizagens ou os biorritmos dos educandos. A relação profissional com o tempo remontando o tempo fabril industrial, na visão do autor, não estabelece sincronia entre o considerado “tempo público” e o linear “tempo do relógio”. Se assim for, que discussões podem ser realizadas a partir do tempo escolar destinado a uma matéria?

As pesquisas desenvolvidas por Pereyra (2014, p. 25) constataram que um aumento significativo do *tempo* não se convertia objetivamente em maior rendimento em determinada matéria escolar. Observou-se que esse resultado somente era obtido entre os alunos com renda mais baixa. Para o autor, as reflexões sobre o *tempo* não devem se direcionar a uma maior quantidade de *tempo na escola*, mas sim para um *uso adequado do tempo disponível*. Por isso, é imprescindível a melhor exploração possível pelo professor do *tempo em sala de aula* que lhe foi destinado, uma vez que o sucesso da atividade proposta pode variar pelas condições de ensino, independente do tempo destinado. Isso é facilmente constatado em como determinadas turmas há um “rendimento” maior das aulas em relação às outras.

O aumento do tempo para atividade filosófica deveria ser pautado não somente a partir de uma mecânica curricular, como tem acontecido. Mas urge refletir sobre a qualidade do processo educativo no aumento desse tempo estruturado, principalmente em relação aos alunos com dificuldades e/ou limites de aprendizado.

Alguns dos professores pesquisados conseguem “*desenvolver e aprofundar as questões e conteúdos programados*” em seu plano de aula, dando conta de uma proposta planejada para aquele tempo mínimo. Outros, em sua maioria no G2, se queixam desse tempo, pois “*não são suficientes para se realizar um bom trabalho, qualquer que seja a matriz curricular*”, “*em turmas de mais de 40 alunos, formada por adolescentes, um tempo de qualquer matéria é desumano e nosso trabalho encontra-se precário*”, “*é inviável trabalhar o conteúdo e o processo de construção crítica do pensamento, bem como a introdução à reflexão filosófica em 50 minutos semanais. No caso de 2 tempos de aulas semanais a tarefa se aproxima do adequado, mas ainda não é o ideal*”. Defendemos, afinados aos professores, que **o tempo mínimo é um problema**. Mas ainda sim, sustentamos a ideia da disponibilidade de um *tempo real* para reflexão, planejamento e direcionamento das atividades docentes, principalmente, para os professores que dispõem de apenas cinquenta minutos de aula semanal com suas turmas. Sem planejamento e finalidades claras do ensino de filosofia em nível médio, o aumento de tempo de aula permaneceria infértil.

Há uma relação intrínseca entre o *tempo* e a *docência*, como apontou Hargreaves (2014, p. 56): “o tempo estrutura o trabalho docente e por sua vez é estruturado por ele”. Em sua pesquisa em Ontário, província canadense, ele observou que, a partir de acordos coletivos, os professores tiveram garantidos ao menos 100 minutos por semana para preparação de aulas e atividades, planejamento com os colegas, etc. Além do tempo de atividade específica de aula, os professores passaram a dispor de um tempo adicional que os permitisse romper o

isolamento de suas disciplinas desenvolvendo “normas de coleguismo” a partir de uma dinâmica própria inserida no ambiente escolar – *pela escola e para a escola*. O autor, neste sentido, constatou a importância do diálogo entre os pares, principalmente para as *negociações identitárias* desse grupo profissional. Além disso, as atividades coletivas proporcionaram momentos de reflexão e diálogo sobre os problemas vivenciados na escola, como a própria distribuição das matérias nas matrizes curriculares. Essa discussão, em nosso entender, precisa ser estabelecida não somente com os professores de filosofia, mas com todos os profissionais da educação frente às aceleradas mudanças sociais ocorridas e a defasagem estrutural da escola em relação a elas.

Se por um lado, o espaço de discussão entre os professores é importante e essencial para o desenvolvimento da educação, por outro, estruturalmente encontram-se barreiras para que isso ocorra de modo satisfatório. Percebemos relações incontornáveis de subordinação do docente, servidor público (federal ou estadual) ao Estado. Os estudos de Sá (2006, p. 104) nos inspiraram a pensar no processo ocorrido na escola tanto pela “revolução técnica” (como a seriação dos saberes e a utilização de livros didáticos), quanto à maquinaria ideológica do Estado presente nas políticas sobre os tempos e currículos escolares. As falas dos professores, principalmente da rede estadual (G2) remetem a essa determinação quando criticam a forma de lidar com a composição curricular e o tratamento dispensado aos professores (inclusive a representatividade sindical é questionada em suas negociações): “*o Governo retira os tempos de aula de filosofia*”, “*para o governo, um tempo por semana parece ser suficiente*”, “*os sindicatos não impedem as sanções ao movimento grevista promovido pelo Governo*”, “*o Governo encara a escola como um centro social que exista para bater metas e divulgar dados quantitativos que afirmam a crescente escolarização do brasileiro*”, “*o Governo não incentiva a formação continuada, compra e manutenção de recursos didáticos [...], o governo atrapalha devido o seu medo de apresentar uma disciplina crítica à juventude*”.

Esse é o espaço ocupado pelo professor: marcado por lutas e tensões. É o lugar disponível para o docente construir sua maneira de ser e conduzir-se na profissão, negociando identidades e definindo, a partir de sua *experiência*, o que quer (o que não quer) e o que pode enquanto professor, configurando um segundo problema dessa lógica temporal.

Hargreaves (2014, p. 66-67) realizou uma interessante distinção de formatação de “tempos” para se pensar a estrutura temporal escolar. Para o autor há dois modelos temporais a serem considerados: um tempo monocrônico e outro policrônico. O primeiro segue uma progressão linear a partir de tarefas bem definidas, compreendendo a realização das ações

uma de cada vez, em série, formando um conjunto de etapas coerente e estruturalmente definido. Neste modelo, as energias se voltam para o cumprimento de tarefas o mais rápido possível dentro dos prazos estabelecidos. Faz parte de uma “cultura masculina administradora”, presente claramente nas normas, legislações e organizações escolares. O segundo, por sua vez, se concentra na realização de múltiplas tarefas ao mesmo tempo, combinadas, frente à necessidade encontrada pelas mudanças no próprio sistema educativo. Esse modelo se insere em uma “cultura feminina da escola”. O choque entre ambas causa uma série de problemas presentes no ambiente escolar, provocando desacordos entre a prática docente e as organizações pedagógicas devidamente estruturadas.

A defesa pelo tempo monocrônico se pauta na objetividade da marcação de um tempo que, para além das especificidades escolares, é físico. Essa teoria é problemática, pois os estudos desenvolvidos por Einstein e Hawking já comprovaram que inclusive o *tempo físico* é relativo. Se assim for, não há como se valer das discussões sobre as leis naturais do mundo físico para justificar essa visão particular do *tempo*. Por isso, o debate deve seguir outra vertente: sua dimensão sociopolítica. A partir daí, pode-se pensar no “controle administrativo do trabalho dos professores e no processo de implementação do currículo”, como observou Hargreaves (2014, p. 74). Nesta perspectiva, dois elementos complementares se apresentam em relação à dimensão sociopolítica do tempo: a separação e a colonização.

Quando o autor trabalhou a separação, afirmou uma “separação do interesse, da responsabilidade e da perspectiva associada ao tempo entre o administrador e o professor” (*ibid*). Se para o administrador a sensação da passagem do tempo é mais lenta, para o professor ela ocorre de modo contrário: tudo parece ir rápido demais, pois além das mudanças percebidas no cotidiano da sala de aula, ainda precisa dar conta dos prazos administrativos, percebidos como ambiciosos demais, deslocados da realidade refletindo a colonização, entendida como “processo em que os administradores conquistam ou “colonizam” o tempo dos professores para seus próprios objetivos” (*ibid*, p. 78). Os professores criticaram, em praticamente todas as suas falas, o modo como a questão do tempo foi instaurada nos currículos. Para eles, não houve a reflexão necessária que vislumbresse a qualidade do ensino.

O terceiro problema emerge exatamente daí: existe um distanciamento entre o *planejamento administrativo* e sua *execução na sala de aula*. Defendemos, portanto, a importância da participação dos professores nos processos do desenvolvimento curricular, elaboração e distribuição dos horários a nível escolar, pois poderia refletir formas de tempo mais realistas. Mas não devemos nos esquecer: apoderar os professores é fazê-los interferir

em um sistema que cumpre objetivos políticos. A partir daí, gera-se uma nova questão: os professores, enquanto funcionários do Estado, se alinham a esses objetivos?

Quando se estabeleceu o retorno da filosofia com um *tempo mínimo* de aula, quais políticas perpassam tais diretrizes para sua prática se os documentos legais conferem-lhe uma finalidade destacada? É importante percebermos que o processo de “despolitização da ação educativa”⁴⁸ ainda está em andamento. Gutierrez (1988, p. 22) refletiu sobre o distanciamento da escola da realidade social como se ela fosse uma instituição a parte. Os problemas sociais vividos pela comunidade escolar também precisam aparecer no *tempo escolar*. Para o autor, “a escola faz política não só pelo que diz, mas também pelo que cala; não só pelo que faz, mas também pelo que não faz”. O que ela está fazendo e o que não está fazendo? Estas são reflexões para se repensar o modelo institucionalizado do papel das disciplinas e da função do professor, para que não seja reproduzido na escola pública um modelo de educação técnica ou ainda “um estilo aristocrático e barroco, reminiscência de épocas passadas, quando a escola estava a serviço exclusivo das classes abastadas”. O professor por estar em conflito entre a sala de aula e as exigências administrativas, entre o aluno e a direção, entre as atividades pensadas e o tempo para executá-las, entre um modelo de avaliação e o aprendizado, entre o tradicional e o inovador, é quem sofre a maior parte dos impactos dessas tensões.

O professor de filosofia, além dos conflitos acima citados, ainda apresenta especificidades na própria relação entre sua atividade e a matéria lecionada. Diferentemente de outras matérias escolares do Ensino Médio, onde são trabalhados determinados saberes encerrados neles mesmos, o docente de filosofia estabelece uma relação com o saber, e não “num saber”, configurando outro modelo da atividade docente, como constatou Kohan (2009, p. 73). Neste sentido, há uma relação absoluta entre o saber e nós mesmos, caracterizando o filósofo pelo “movimento que leva incessantemente do saber à ignorância, da ignorância ao saber, e um certo pouso neste movimento”, nas palavras de Merleau-Ponty (1986, p. 11).

A partir de seus estudos e inspirado em Derrida⁴⁹, Kohan (2009, p. 70-86) apresentou seis antinomias para se pensar o ensino da filosofia, por meio das quais podemos perceber o grande paradoxo que é o seu ensino:

⁴⁸ Existem movimentos que defendem uma escola sem “contaminação político-ideológica”, como, por exemplo, o movimento “Escola sem partido” (<http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em 05/01/2016.). É uma organização de extrema direita que se diz preocupada com a disseminação de ideias contrárias àquelas cultivadas em seu grupo. Os professores seriam “militantes travestidos” inculcando sua própria visão de mundo nos alunos.

⁴⁹ Texto escrito por Derrida para um colóquio sobre o ensino de filosofia em Nanterre, França, nos dias 20 e 21 de outubro de 1984, intitulado “Les antinomies de la discipline philosophique”, publicado em *Du droit à la philosophie* (1990). (Nota da própria obra)

- a. A autonomia necessária e impossível: por mais que haja, necessariamente, um apelo a autonomia do professor frente aos saberes e à estrutura, ela não se realiza;
- b. Transmitir o intransmissível: a experiência filosófica não é, ela mesma, transmitida, ensinada, mas sim experimentada – há a proposta de um “lugar” para pensar;
- c. Saber ou ignorar: Sócrates é o filósofo que “nada sabe”. Neste contexto, altera-se a relação que temos com a ignorância, não no ensino de um conhecimento, mas na transformação de nossas relações com o saber;
- d. O método e sua ausência: não há como fixar um processo metodológico para o ensino da filosofia, pois há uma pluralidade de métodos a se desenvolver conforme a realidade encontrada: há uma posição aberta sobre os métodos;
- e. Dentro e fora dos muros: compromisso com a transformação do pensamento para além da academia: uma filosofia acessível para maioria;
- f. Transformar e descolonizar: proporcionar uma reflexão sobre a possibilidade de pensar e viver uma nova ordem social.

Inseridos nesse contexto, refletiremos sobre as três últimas questões do questionário aplicado sobre os objetivos e desafios de seu ensino. Perguntamos para os professores: qual o principal objetivo da filosofia no Ensino Médio? Os professores do G1, cujas falas citamos, se expressaram quase unanimemente em torno das principais funções do ensino de filosofia:

Estimular e desenvolver a atitude filosófica de crítica e sobretudo autocrítica, através da qual se torna possível estabelecer maneiras criativas e construtivas de diálogo entre diferentes perspectivas sobre a realidade, promovendo desta forma a eticidade e a discursividade dos envolvidos.

Difícil responder em poucas linhas (como todas as demais questões, aliás). Dentre os vários que me ocorrem (melhor seria dizer os “principais objetivos”...), destacarei um: propiciar aos estudantes “recursos” (temas, questões, problemas, métodos, etc.) para pensar (o que quer dizer também: decidir) o que há de mais fundamental na (sua) vida e no mundo.

Oferecer aos estudantes novas possibilidades de pensar e viver a realidade, tomando como pressuposto que nossos valores e visões de mundo determinam a forma como nos direcionamos ao longo da existência.

Convidar o aluno a pensar por si. Ajudá-lo a aprender a aprender. Incitar à criatividade e desenvolver o pensamento crítico. Apresentar variadas formas de entender a vida, em distintos pontos de vista.

Convidar ao legado de uma tradição ao mesmo tempo em que estimula o aparecimento de algo novo, da reflexão e do pertencimento ao mundo humano.

Mais importante do que desenvolver habilidades argumentativas ou de análise conceitual, mas importante ainda do que desenvolver um possível espírito crítico, o ensino e a aprendizagem de filosofia no nível médio têm por objetivo o aprofundamento da consciência entre os alunos das grandes questões filosóficas, que promoveram e promovem o desenvolvimento intelectual de nossa tradição.

O objetivo mais apresentado entre os professores deste grupo foi o desenvolvimento de um espírito crítico e reflexivo direcionado para os problemas de sua própria vida, estimulando outro modo de pensar e também de viver. Os professores do G2 foram mais heterogêneos neste sentido e alguns afirmaram que:

O papel da Filosofia no Ensino Médio é trazer a possibilidade de transformação, da mudança do estado inicial do aluno por meio da produção de sentido, em que o aluno tenha a liberdade de, trabalhando com os conceitos, entrar no movimento filosófico por onde por ele for afetado, a fim de que possa apreender e estudar as filosofias, os conceitos que lhe parecerem interessantes. Esse papel propedêutico cabe somente à Filosofia e o professor tem o papel de, por meio da exposição dos diferentes movimentos conceituais, ofertar essa possibilidade aos estudantes.

A meu ver a Filosofia no Ensino Médio tem como objetivo central apresentar ao aluno novas interpretações acerca da realidade – visando uma formação crítica – e partir das quais é ressaltado ao aluno a importância que a problematização deve ter frente à resposta feita e acabada. A minha experiência como aluno de ensino médio que teve Filosofia na grade curricular (no Colégio Pedro II, entre os anos de 2005-2007) e agora como professor recém-formado aponta para os seguintes pontos cardeais: uma crítica radical da opinião, uma análise da ciência e uma crítica dos valores.

Acredito que contribuir para uma formação mais propedêutica dos estudantes, rompendo com paradigmas históricos, sociais e culturais brasileiros, contribuindo para que eles se apropriem de conceitos e ideias que vivem, mas nem se quer se dão conta que os vivem e que estes orientam as suas condutas. Acredito que desta maneira, eles poderão exercer sua cidadania. Não somente no sentido de reivindicar e garantir de direitos, mas de se situarem enquanto sujeitos históricos, sociais, culturais e políticos, que a realidade que por eles é vivida possui muito das suas posturas e práticas; que foram as suas gerações passadas que deram forma à realidade por eles hoje vivenciadas e que cabe a nós transformar a nossa realidade.

Principalmente a formação crítica e ética. Além de preparar o discente para compreensão do meio em que vive e sua qualificação para o trabalho e para estudos posteriores. Ter contato com questões, visões de mundo e análises que muitas das vezes são vetadas aos jovens por sua condição econômica, social e cultural.

Preparar os alunos para um mundo do trabalho, no qual a maioria, não todos, terão trabalhos precarizados. Fazê-los entender como funciona este mundo no qual ou já estão inseridos, ou vão se inserir em breve.

Em suas respostas, outros elementos foram encontrados, até mesmo por conta, acreditamos, da realidade também bastante distinta entre os alunos, as turmas e os colégios. Oferecer elementos que proporcionem um meio de transformação esteve muito presente, assim como instrumentalizar novos modos de ver o mundo que os cerca. Outros professores focaram em questões mais práticas como o exercício da cidadania, formação de valores e reflexões acerca do mundo do trabalho, realidade para alguns já inseridos neste meio.

Visto esses objetivos citados, confirmamos a tese formulada por Silveira (2007, p. 114-115) de que “a escola pública é o espaço privilegiado para a vitalização da filosofia e a realização de sua função social”. A função social exercida pela filosofia é percebida por grande parte dos professores, conferindo ao seu ensino o importante trabalho com elementos referentes ao desenvolvimento de um pensamento autônomo e crítico. O professor de filosofia assume, neste sentido, um papel primordial, pois ele se apresenta como mediador entre o aluno e o saber filosófico. Se essa mediação não ocorrer por meio do professor da escola pública, muitos alunos das camadas mais populares “ficarão alijados do contato com a filosofia”.

O professor de filosofia exerce uma função privilegiada na condução do processo filosófico a nível médio. Como vimos, o aluno da escola pública necessita do contato mais próximo com a matéria, mas para ambos – professor e aluno – a relação com a disciplina não é tão harmônica como se idealiza. Perguntamos, então, qual o maior desafio encontrado em lecionar filosofia na escola pública.

Despertar o interesse dos alunos, pois é uma disciplina ‘pouco cobrada’ fora da escola. E também bastante complexa, inicialmente o aluno pode ter uma certa relutância. A falta de bons materiais didáticos também pode dificultar um pouco.

Manter-me sempre aberto às demandas do alunado e animado em continuar estudando, ampliando meus horizontes de formação e reavaliando minhas práticas para não engessar a Filosofia como uma

espécie de “arqueologia de ideias”, mas procurar apresentá-la como um “pensar vivo” que deriva, sobretudo, de uma atitude (fundamental) diante do real, que é a de manter-se aberto àquilo que o próprio real pode ter para nos questionar, ampliar horizontes e reavaliar perspectivas de compreensão e práticas.

Dentre os vários que me ocorrem (melhor seria dizer os “principais desafios”...), destacarei um: nunca deixar de pensar se os recursos que usamos servem ao objetivo principal mencionado na questão anterior, bem como decidir que recurso usar em cada caso.

Como instituir em meio à vida prática e ao conhecimento, certa desconfiança, isto é, suspensão de um mundo de certezas e da suposta impossibilidade de afirmação de outros valores, que não aqueles disseminados por uma perspectiva imediatista, que incentiva a produtividade e encara o conhecimento como mercadoria, sujeita às leis de oferta e procura do mercado? Deste modo, o desafio é o de pensar, no trabalho filosófico, o estímulo ao diálogo e à escuta, em um momento em que a individuação assume forças extremas, atravessada pela produção de subjetividades geradas pelas mídias de massa, pelos dispositivos tecnológicos etc.

O pouco tempo de aula, que gera a falta de familiaridade com o aluno e mecanização do processo de aprendizagem. A Filosofia acaba por se transformar naquilo que critica: técnica, padrão, números.

Tornar os conteúdos da Filosofia efetivamente significativos para os alunos, apesar dos obstáculos impostos muitas vezes pela própria “tradição” do ensino de Filosofia.

Um dos maiores desafios apontados, dentre estar atento às demandas do ensino, pensar na utilização de recursos e o modo como a filosofia deve chegar aos alunos, o pouco tempo de aula, apareceu o “despertar o interesse”. O mesmo ocorreu com os professores do G2 percebendo a necessidade de ultrapassar uma importante barreira no ensino:

Não deixar a Filosofia só virar história da Filosofia, ou uma aula de memorização de dados, sobre filósofos ou conceitos de filósofos. E, portanto, ser mais uma disciplina “embrutecedora” que a escola oferece.

Combater uma sociedade utilitarista, que não vê consegue enxergar os meios, mas apenas os fins.

Para mim, o principal desafio de lecionar Filosofia é o de despertar a visão do aluno para uma leitura filosófica da realidade – visão que

possibilite que o mesmo possa, por si só, compreender os valores da tradição, desconstruir concepções dadas e voltar sua atenção para os focos de resistência aos modelos de pensamento hegemônicos. Um desafio que se apresenta como desdobramento do primeiro é, para mim, o de focar na tensão entre as diversas correntes de pensamento quando estas buscam responder um mesmo problema.

Tornar a disciplina prazerosa sem cair no clichê de super-herói ou de professor “coitadinho”, o professor “sem tempo” de aula.

A falta de respeito pela disciplina. A escola virou ponte para a universidade. Deixou de ser um lugar de aprendizagem no sentido mais amplo da palavra

O envolvimento do aluno com o processo de aprendizado, pois muitas vezes se volta o período escolar em formação meramente técnica e não reflexiva, ou ainda, um treinamento para exames de acesso às universidades sem considerar a formação do sujeito como autônomo.

Ao nos deparar com o desafio de despertar o interesse do aluno, lembramo-nos das reflexões realizadas por Grácio e Dias (2004, p. 6) onde eles reconhecem no mundo do aluno do Ensino Médio um universo antifilosófico:

Não tenhamos ilusões: a nossa tarefa navega a contracorrente das necessidades culturais dos nossos alunos. Nada neles ou, pelo menos, no comum deles pede filosofia. Damo-lhes o que não querem, o que não podem querer já (é cedo demais), e ensinar filosofia, seja qual for a concepção que desse ensino se tenha, é tentar criar um apetite que não existe. (GRÁCIO e DIAS, 2004, p. 6)

Estamos seguros que é uma visão pessimista e que, embora haja ressonância real, é uma realidade que o próprio ensino de filosofia precisa dar conta e, como disseram os professores, é um desafio. Por isso, realizamos uma última questão, perguntando um ponto positivo e um negativo da profissão docente de filosofia.

G1

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
<i>Paixão. Por mais complexa ou estranha que seja a disciplina para os jovens, transmiti-la com paixão faz toda a diferença.</i>	<i>Pouco estímulo à escrita e à leitura. A Filosofia depende da lida direta com textos, e o pouco interesse dos jovens em relação às páginas é um fator que sempre dificulta nossa prática. Cabe a nós fomentar também este hábito.</i>
<i>A Filosofia de alguma forma traz um</i>	

encanto para o aluno. É bonito e gratificante ver o estudante se apaixonando pela matéria e desenvolvendo um interesse por entender as diferentes questões.

Disposição para pensar (o fundamental) e transformá-lo em práticas de pensamento

Participar das descobertas e da desconstrução dos preconceitos.

Articulação do conhecimento filosófico com as questões contemporâneas, em diálogo constante com os estudantes e com as demandas de nosso tempo. Interlocução permanente com diferentes linguagens e modos discursivos, nas ciências ou nas artes, com especial atenção ao registro discursivo utilizado em sala de aula, de modo a não obstaculizar a participação dos estudantes no que é trabalhado por excesso de formalismo.

Em geral, as escolas disponibilizam apenas um tempo de aula para a matéria.

A estrutura (burocrática, inibidora do pensamento, rígida, meritocrática, excludente) que não raro caracteriza a escola (contra a qual precisamos, muitas vezes, trabalhar)

Falta de proficiência linguística dos alunos.

Ensino de Filosofia conteudista, que toma a Filosofia, principalmente em sua abordagem histórica, como um grande compêndio a ser destrinchado capítulo a capítulo, perdendo justamente o que caracteriza, por excelência, a força do ensino da disciplina: a persistência da questão e o exercício de desconstrução.

Os professores do G1 desenvolveram vários prismas em relação à atividade realizada. Percebemos que os pontos positivos mencionados se direcionam para uma afetividade do professor com seu aluno e do professor com o ensino. Dentre as respostas positivas foram citadas, também, a paixão em ensinar e perceber que há paixão em aprender filosofia; ver o processo filosófico como o reencantamento do mundo; ajudar a desenvolver a prática do pensar criticamente; desconstrução de preconceitos e imagens mal concebidas através da simples opinião; perceber como os jovens lançam mão da filosofia em seu cotidiano. Já os pontos negativos, muitos já mencionados inclusive em relação ao mal-estar docente e a precarização da profissão, reafirmam os problemas causados pela burocratização do serviço público; problemas na formação dos jovens ligados à leitura e à escrita, dificultando o andamento da disciplina; um ensino ainda bastante conteudista em detrimento do processo reflexivo e conceitual; limitação das atividades por conta do tempo reduzido de aula.

No G2, os professores também não foram econômicos ao descrever as partes boas experimentadas no ensino da filosofia:

G2

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
<p><i>Não ter uma regra muito engessada de “conteúdos” a serem ensinados, o que permite, eventualmente, trabalhar outras habilidades que não necessariamente são memorizar, com isso, é possível que ocorra, em casos isolados, um efeito inesperado, positivo.</i></p> <p><i>Autonomia do professor de filosofia para trabalhar em sala e fazer de suas aulas sua pesquisa, seus estudos, uma busca de um problema que o perpassa. O professor precisa ser afetado, ter afetos, para dar uma boa aula, a aula precisa fazer sentido primeiro para o professor e afetar primeiro a ele.</i></p> <p><i>A classe tem que resistir a todas as mazelas e fazer o possível para continuar ou novamente irão retirar a Filosofia do currículo escolar.</i></p> <p><i>Poder revelar aos alunos mundos diferentes daquele que eles estão acostumados, isto é, lapidar seus olhares para fazê-los exercitar suas reflexões sobre quem são e sobre o mundo em que vivem.</i></p> <p><i>A Filosofia tem uma penetração nos alunos quando discute questões existenciais do ser humano, os valores de certo e errado, bom e ruim, bem e mal. São perguntas que adolescentes se fazem o tempo todo.</i></p>	<p><i>É possível dar aula de Filosofia, sem, necessariamente, ter formação na disciplina.</i></p> <p><i>O pouco tempo de aula e a remuneração baixa dos professores do estado. O professor deveria receber mais e ter mais tempo de pesquisas e estudos.</i></p> <p><i>A falta de incentivo por parte dos órgãos do governo para com a educação e principalmente com Filosofia e Sociologia.</i></p> <p><i>Se decepcionar às vezes com a escassez de resultados pedagógicos bem sucedidos.</i></p> <p><i>A falta de base dos alunos que são formados no ensino fundamental, o vocabulário pequeno e o raciocínio lógico deficitários implicam na dificuldade de compreensão da linguagem filosófica, algumas vezes.</i></p>

Muitos aspectos positivos e negativos, para os professores do G2, estão articulados às políticas públicas no qual estão inseridos. Mas ainda sim reconhecem grandes ganhos para seu ensino como, por exemplo, a flexibilidade nos conteúdos e autonomia do professores para lidar com a disciplina; resistência dos docentes frente aos problemas burocráticos e estruturais nos quais estão submetidos; também a possibilidade de fazer com que os alunos enxerguem o mundo de outra maneira; diferentemente de outras disciplinas, acredita-se na penetração da

filosofia no cotidiano do aluno. Em contrapartida, foram sinalizados problemas relacionados a professores que lecionam a matéria, mas sem especialização na área; o problema do tempo mínimo; a falta de incentivo ao desenvolvimento de atividades diferenciadas pelo estado; a frustração quando os alunos não possuem bons resultados; o despreparo das disciplinas de base para este aluno que chega ao Ensino Médio.

A maioria desses problemas enfrentados pelos professores não são pontuais, instalados em um contexto específico, mas sistêmico. Em ambas as realidades observadas, enxergamos consequências que remontam políticas pregressas que impactam na realidade vivida por esses docentes. Neste sentido, refletiremos sobre o processo de *incorporação* da filosofia na escola e suas maneiras de mobilização para que lhe fosse garantido algum espaço.

3.4. AS TENSÕES DO ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA

Frente às mudanças nas matrizes curriculares no final dos anos 1980 e no final dos anos 1990, segundo Chervel (1990, p. 177), “tem-se manifestado uma tendência, entre os docentes, a favor de uma história de sua própria disciplina”, problematizando os olhares sobre o lugar ocupado por ela. Compreender a finalidade da disciplina em uma estrutura de saberes fragmentados, sob outras perspectivas, contribui para as reflexões sobre o papel político do conhecimento escolar da filosofia no Ensino Médio, pois concordamos que “a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que ‘não funcionam’ diante deste público”, como afirmou Julia (2001, p. 33).

O lugar ocupado pela disciplina e a complexidade de seu papel refletem o tratamento da filosofia, enquanto componente curricular, nas políticas públicas, assinalando sua presença e permanência em relação às mudanças educacionais ocorridas em âmbito nacional.

A visão oficial, presente nas legislações, estabelece parâmetros assinalando o papel das disciplinas escolares no processo educacional. Defendemos que os “vai-e-vens” da filosofia no currículo prejudicou as negociações identitárias dos professores, como observamos nas entrevistas. Se por um lado, a autonomia requerida pelos docentes atualmente e as ambiguidades legislativas proporcionaram uma liberdade na escolha de métodos e conteúdos para suas atividades, gerando uma independência marcada pela emancipação, por outro, causou-se um distanciamento entre os pares, pois não concebiam mais a necessidade de diálogo. Em outras palavras, a filosofia estruturada no currículo na escola pública aponta para uma atividade cada vez mais solitária, dificultando o fortalecimento deste grupo profissional.

O diálogo estabelecido entre passado e presente é necessário e fundamental para o alicerce dos estudos da história da educação. Ressaltamos, também sob este prisma, a concepção da historiografia nacional conflitando com diferentes noções, como apresentou Chartier (1990, p. 30-33), pois refletir sobre um determinado corpo documental “é, antes de mais, reagir perante os escritos que, na sua época, dela se reclamam” para podermos reencontrar um sistema de pensamento específico em sua complexidade e mudanças.

Para o autor, há uma linha de pensamento própria de determinada época constituindo a base para diversas criações nos mais variados espaços, produzidos em um mesmo tempo, influenciando uns aos outros. Em outras palavras, existem estruturas de pensamento subjacentes a cada época revelando as relações conscientes e transparentes “entre as intenções dos produtores intelectuais e os seus produtos” (*ibid*, p. 35). As concordâncias encontradas entre as produções de um período refletem o conjunto complexo de traços específicos que interagem construindo o “espírito do tempo”.

Numa dada época, o cruzamento desses vários suportes (linguísticos, conceituais, afetivos) dirige as «maneiras de pensar e de sentir» que delineiam configurações intelectuais específicas (por exemplo, sobre os limites entre o possível e o impossível ou sobre as fronteiras entre o natural e o sobrenatural). (CHARTIER, 1990, p. 37)

Nossa tarefa, nesta última seção, não é estabelecer uma análise aprofundada da visão oficial sobre o ensino de filosofia em nível médio, mas procurar compreender a realidade específica do currículo escolar como *fruto de seu processo histórico*. É importante refletirmos sobre a história da disciplina, pois encontramos uma lógica resultante de um processo tenso e contínuo, marcado por hábitos mentais⁵⁰.

Há um movimento de resgate da história dos problemas curriculares da filosofia para a compreensão do lugar ocupado por ela atualmente (os professores percebem que o tempo de aula mínimo é um grande obstáculo para o desenvolvimento da disciplina, mas desconhecem o processo histórico que a constituiu). Neste contexto, apresentaremos as conjunturas do ensino de filosofia na história da educação brasileira marcada por momentos de: presença efetiva, presença condicional e ausência. Pedagogicamente, nos apropriaremos dessas divisões e nomenclaturas estabelecidas por Alves (2002, p. 7-54) para desenvolvermos os períodos históricos do país e situarmos o contexto da disciplina em cada período.

⁵⁰ Para Chartier (1990, p. 38-39), hábito mental se constitui a partir de um “conjunto de esquemas inconscientes, de princípios interiorizados que dão a sua unidade as maneiras de pensar de uma época, qualquer que seja o objeto pensado.”

Dentre os estudos desenvolvidos sobre essa historicidade, além do aporte principal de Alves (2002), encontramos também em Cartolano (1985) e Paim (1984) importantes considerações sobre o caminho histórico da filosofia na educação brasileira. A partir deles, poderemos perceber as tensões presentes no percurso da filosofia enquanto matéria escolar.

O primeiro recorte temporal realizado por Alves (2002, p. 8-24) compreende o período Colonial até a República, onde se constatou uma “presença garantida”. A educação no início desse período ficou basicamente centralizada nas instituições administradas pela Companhia de Jesus. Em seus estabelecimentos, a filosofia era contemplada, embora não se apresentasse de forma clara com suas distintas linhas de reflexão, mas estava presente a partir de uma formação específica, segundo os interesses dos religiosos da companhia⁵¹.

O período pombalino foi caracterizado, principalmente, pela expulsão dos jesuítas de Portugal e suas colônias. As orientações da reforma pombalina visavam uma educação laica e liberal. A formação anterior foi substituída por “aulas régias”, isto é, aulas independentes sem a necessária vinculação a cursos e instituições. Em suma, com a saída dos jesuítas e do modelo centralizador de saberes, o ensino no Brasil Colônia retrocede “devido a não-criação de um organismo político-educacional alternativo ao mantido pela Companhia de Jesus”, como apontou Alves (2002, p. 15).

O período imperial foi influenciado por diversas mudanças políticas e ideológicas: a vinda da Corte portuguesa influenciou consideravelmente a estrutura do país e o modo de vida do cidadão brasileiro. Segundo Cartolano (1985, p. 27), o país dispôs de um grande investimento físico e intelectual para abrigar uma nova estrutura que pudesse subsidiar a administração pública naquele momento. Por exemplo, fundou-se a Imprensa Régia, a Biblioteca Nacional e uma Academia de Guerra. Com a abertura dos portos, a colônia entrou em contato com novas ideias, como as das primeiras revoluções burguesas que reconfiguraram o cenário ideológico da Europa.

O Colégio Pedro II, criado em 1837, era a única instituição de ensino secundário do Império que preparava seus alunos para o ensino superior⁵². Neste colégio a filosofia aparecia em duas séries de estudos: na quinta – juntamente com retórica e poética, história, ciências físicas e matemática – e na sexta, com retórica e poética, história, ciências físicas, astronomia e matemática (cfe. Alves, 2002, p. 23). Com a reestruturação do programa curricular do

⁵¹ Por óbvio, o ensino de filosofia neste período não era autônomo, crítico e de livre pensar. A base da filosofia lecionada era cristã católica encontrada na obra de São Tomás de Aquino.

⁵² Em 1858, Dom Luis da Conceição Saraiva fundou o Colégio de São Bento, chamado inicialmente de Externato de São Bento. Em seu primeiro ano de funcionamento, contou com cerca de 500 alunos que estudavam gratuitamente nos cursos Primário, Secundário ou Teológico.

colégio em 1841, a filosofia passou para o último ano dos sete do curso secundário, somado a um currículo de extrema erudição incluindo grego, latim, alemão, inglês, francês, geografia, história, retórica e poética, filosofia, geometria, matemática e cronologia, mineralogia e geologia, zoologia filosófica, desenho figurativo e música vocal (*ibid*). A filosofia se apresenta nestes primeiros períodos históricos do país como um curso introdutório ao ensino superior. Sua função não visada o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas uma maneira de oferecer elementos para um melhor preparo aos exames de ingresso ao curso superior.

Para o período iniciado com a instituição da República em 1889 até o golpe civil-militar de 1964, Alves (2002, p. 24-34) o classificou em relação à filosofia como uma “presença indefinida”. Esse período é marcado pelo pensamento positivista, cujo pilar estava na evolução do pensamento até o alcance do “espírito positivo”, qual seja, o conhecimento científico. O pensamento monárquico e religioso de “outrora” estava sendo substituído por ideias liberais.

A educação nas primeiras décadas da República ainda se instalava no banco dos favorecidos, sendo ela um importante veículo para a formação das novas elites para o novo Estado em formação: fez-se do ensino escolar um grandioso instrumento para sedimentar os princípios e valores necessários para sustentar a nova forma de governo. Com as reformas educacionais de Benjamin Constant, primeiro ministro da Instrução Pública e importante personagem de disseminação das ideias positivistas, a filosofia saiu de cena em 1890, pois os positivistas não acreditavam nela como uma matéria essencial, rompendo com a antiga tradição da formação clássica humanista, como observou Cartolano (1985, p. 35).

Para Alves (2002, p. 28), a reforma realizada por Benjamin Constant apenas iniciou o processo de “presença/ausência” da disciplina filosofia, observada ao longo do século XX. Na verdade, ocorreu, para o autor, apoiado nas reflexões de Nagle (1974), uma polarização do currículo da escola secundária entre uma concepção das “humanidades literárias ou clássicas” e a das “humanidades científicas”⁵³. Com isso, a disciplina perdia o privilégio: sua presença não era importante para a formação de um espírito prático e científico.

A Reforma Epiácio Pessoa, de 1901, conduziu o retorno da filosofia ao currículo: ela se encontrava presente nas aulas de moral e lógica, no sexto ano do ensino secundário,

⁵³ As diversas reformas passadas pela educação brasileira no período compreendido entre 1890 e 1930, a filosofia enquanto disciplina entrava e saía do currículo segundo as tensões constantes entre duas perspectivas: a tradição clássica e literária e o cientificismo positivista. O discurso dos partidários de uma educação centrada nas ciências baseava-se na ideia de que “o modelo mais adequado às exigências do mundo contemporâneo é aquele que se constrói à base do princípio da utilidade e proporciona a formação do espírito científico” (NAGLE, 1974, p. 119).

acentuando um caráter mais clássico literário. Com a Reforma Rivadávia Corrêa, ocorrida entre de 1910 e 1914, retirou-se novamente a filosofia do currículo escolar, atribuindo um novo caráter à educação do período, cuja plataforma ideológica encontrava-se relacionada ao ideário positivista.

Em 1915, ocorreu uma nova reforma instaurada por Carlos Maximiliano configurando o retorno da filosofia como um curso facultativo, podendo ser cursado separadamente dos cursos obrigatórios. Em seguida, a Reforma Rocha Vaz, de 1925 a 1930, estabeleceu o retorno da filosofia para o currículo de forma obrigatória, contemplada nos cursos do quinto e do sexto ano do curso secundário. A Revolução de 1930 e o Governo Getúlio Vargas também trouxeram modificações para a educação, apresentando uma finalidade sustentada pelo ideário político do Governo para sua manutenção do poder. A demanda por mão-de-obra qualificada pressionou a democratização do ensino, porém continuou havendo uma distinção da educação da elite na dedicação de um tempo consideravelmente maior aos estudos.

A Reforma Francisco Campos, em 1932, trouxe consigo uma mudança clara neste sentido: estabeleceu a criação de dois ciclos escolares, um fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos. A filosofia, neste caso, estava presente no ciclo complementar, preparando os alunos para o ingresso nos cursos superiores: filosofia para o curso de direito e lógica para os cursos de medicina, direito, odontologia e farmácia, engenharia e arquitetura.

Durante o Estado Novo, em 1942, a Reforma Gustavo Capanema reestruturou novamente o ensino transformando os ciclos de Francisco Campos em um primeiro período ginásial de quatro anos e um segundo de três anos denominado colegial. A filosofia, neste caso, era lecionada na segunda e na terceira série do colegial clássico, e apenas na terceira do colegial científico.

As portarias nº 966/1951 e nº 54/1954 alteraram a última Reforma *diminuindo os tempos de aula semanais de filosofia* em ambas as modalidades do colegial, chegando a apenas uma hora no científico. A partir desses documentos, percebemos que o espaço da disciplina estava cada vez mais à míngua no currículo escolar.

A última modificação pré-1964 foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 que descentralizou o ensino tornando a presença da filosofia no currículo optativo. Foram apresentadas algumas disciplinas obrigatórias – português, matemática, geografia, história e ciências, e outras optativas, como foi o caso da filosofia (presente como curso de “lógica”). A base legal não estabeleceu a carga horária disciplinar. No Art. 38º encontramos apenas o indicativo das seguintes normas em relação ao

tempo e as disciplinas: “vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas”. Ainda neste artigo, foi anunciada a importância da “formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva”, consolidada no período da ditadura civil-militar seguinte.

Se por um lado, havia alguma autonomia institucional em relação aos seus currículos, por outro, os mesmos deveriam ser estabelecidos junto às determinações estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação (no que diz respeito à distribuição das disciplinas obrigatórias) e pelos Conselhos Estaduais de Educação (na escolha livre das disciplinas optativas integrantes de cada curso), conforme o Art. 40º. Este tipo de política pública legalizadora já sinalizava as mudanças vindouras no país pouco tempo após sua publicação com o golpe civil-militar de 1º de abril de 1964.

As alterações curriculares não somente afetaram a presença da filosofia em diversas matrizes como houve um apoio legal para isso. O Art. 44º desta LDBEN deixou claro que o “ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos”, ou seja, a filosofia e seu professor estavam fadados ao arbítrio dos Conselhos Estaduais de Educação que optariam por selecioná-la, ou não, para suas matrizes.

Mesmo com essas modificações estabelecidas pela LDBEN nº 4.024/1961, o Art. 59º assinalou que a formação dos docentes para o Ensino Médio deveria estar condicionada à formação específica nas faculdades de filosofia, ciências e letras. E mais: “o provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de concurso de títulos e provas” (Art. 60º). Os professores de filosofia, formados em suas respectivas faculdades e aprovados por meio de concurso público estavam limitados para desenvolver seu trabalho por meio das políticas subjacentes nesta legislação. O que o Estado faria com esses professores presentes na escola pública, mas que não foram absorvidos pelos estados? Muitos deles foram desviados de função, lecionando outras disciplinas ou trabalhando com serviços burocráticos nas secretarias, direções e bibliotecas.

O período seguinte, o da ditadura civil-militar, é classificado por Alves (2002, p. 35-42) como um período de ausência definida, ou seja, a filosofia desaparece do currículo escolar. Na década de 1950 o país já sofria grandes alterações por conta da implantação de um modelo de Estado, cujo foco principal era a modernização. O país se reconfigurava e o currículo clássico não mais atendia às demandas de uma sociedade inserida em um crescente processo de urbanização. A formação de uma mão-de-obra especializada era uma das

necessidades do Governo Vargas e, com a ditadura instaurada, a filosofia perdera, definitivamente, o pequeno espaço que ocupava, sendo sumariamente substituída por três disciplinas criadas com *semelhantes finalidades*, segundo os documentos oficiais: Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira⁵⁴.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 estabeleceu uma nova formatação para o ensino de primeiro e segundo graus. Assim como na LDBEN nº 4.024/1961 precedente, os primeiros artigos assinalam os objetivos gerais deste período escolar, ressaltando que estes deveriam servir “a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Art. 1º). Esta legislação conferiu ao Conselho Federal de Educação a responsabilidade pela regulação de toda organização escolar – administrativa, didática e disciplinar – desenvolvendo e fixando normas consonantes aos ideais do Governo Militar.

A ideia de autonomia curricular deste período é problemática, uma vez que os estados somente poderiam escolher a parte diversificada dentre algumas poucas matérias já estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação, direcionadas às peculiaridades locais. A partir deste momento, a filosofia é extinta do currículo escolar do Ensino Médio até o final da ditadura. O relevo do currículo neste segmento foi o estudo da língua nacional aliado a “habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (Art. 6º).

Sobre as especificidades do Ensino de 2º Grau, o documento legal conferiu a esta etapa da educação a “formação integral do adolescente” (Art. 21º). Mas, se por um lado, a filosofia foi retirada de cena, por outro, incluíram no núcleo comum obrigatório, as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde.

Essa mesma lei estabeleceu novas regras para o ingresso dos professores e especialistas, exigindo “habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena” (Art. 30º) para lecionarem no antigo 2º grau. Era sabido que os professores de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Ensino Religioso não teriam formação universitária própria e por isso foram aproveitados vários docentes de filosofia, sociologia e história, alguns já afastados de sala de aula e

⁵⁴ Para maiores informações sobre essas disciplinas, encontramos vasta literatura. Entretanto, citamos as seguintes pesquisas que tratam do contexto no Ensino Médio: LEMOS, K. S. C. *A normatização da Educação Moral e Cívica (1961-1993)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2011; PUERUCCHI, L. *Saberes sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar: os livros de OSPB*. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2009.

desviados de função docente. Esses professores ingressaram no serviço público por meio de concurso de provas e títulos, obedecendo às exigências de formação constantes na lei, fazendo parte do grupo subordinado ao regime das leis do trabalho como qualquer outro funcionário.

Com a finalidade de visualizarmos melhor os momentos em que a disciplina filosofia esteve presente e ausente no currículo escolar, segue um quadro sinóptico de sua história.

PERÍODO	ANO	BASE LEGAL	SITUAÇÃO
Colonial	Até meados do séc. XVIII	Não há – <i>Ratio Studiorum</i>	Presente
	A partir do fim do séc. XVIII	Reforma Pombalina	Presente
Imperial	1837	Criação do Seminário S. Joaquim	Presente
	1841	Não há – Reformulação curricular	Presente
Republicano	1890	Reforma Benjamin Constant	Ausente
	1901	Reforma Epiácio Pessoa	Presente
	1910 – 1914	Reforma Rivadávia Corrêa	Ausente
	1915	Reforma Carlos Maximiliano	Facultativo
	1925 – 1930	Reforma Rocha Vaz	Presente
	1932	Reforma Francisco Campos	Presente
	1942	Reforma Gustavo Capanema	Presente
1961	Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024	Optativo	
Ditatorial	1964 – 1968	Não há – Golpe civil-militar	Optativo
	1968 – 1970	Substituição: EMC, OSPB e EPB	Ausente
	1971	Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692	Ausente
	1980	Parecer CEE/RJ nº 49	Optativo
	1982	Lei Federal nº 7.044	Presente

A filosofia no contexto do Ensino Médio assume um papel importante, ainda que de forma bastante restrita no currículo escolar. Em nosso entender, ela subsidia reflexões iluminando trajetórias de vida, propondo outras vias para suprir as necessidades e urgências do mundo contemporâneo no qual os jovens, cuja referência de valores se encontra desgastada

ou não existe, carecem de uma fundamentação para que possam dignamente exercer sua cidadania, como prevê a atual LDBEN nº 9.394/96.

Alves (2002, p. 55-107) caracterizou o período a partir desta legislação como uma “presença inócua” da filosofia, pois sua importância atribuída no documento não é percebida em sua efetiva ação pedagógica nos currículos do Ensino Médio da rede pública: “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Art. 36º, § 1, inciso III). O texto foi redigido de modo a possibilitar diversas interpretações, como explicamos anteriormente. Tentou-se amenizar esses problemas por meio da Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008, que determinou a inclusão da “Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”.

A legislação descreveu várias especificidades que poderiam ser atribuídas objetivamente ao ensino de filosofia em acordo com as demais, conferindo-lhe assim igual prestígio. Mas isso não ocorreu: em nosso entender, sua inclusão nas matrizes curriculares se realizou como mera conformidade legal. Se observarmos com atenção, podemos notar a importância da atividade filosófica para além do já citado Art. 36º.

Por exemplo:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 27º. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; [...]

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...]

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
(LDBEN nº 9.394/96)

A atual LDBEN nº 9.394/96, assim como as anteriores, não explicita a carga horária das disciplinas, nem tampouco demonstra a preocupação sobre um currículo mínimo. As orientações propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999) –

PCNEM contemplaram determinadas habilidades e competências a partir do ensino de filosofia, mas pouco auxilia na elaboração de um programa apontando os conhecimentos básicos que os alunos poderiam estar equiparados aos demais da educação pública⁵⁵.

Gostaríamos de situar nas bases legais o problema da valorização e/ou depreciação da atividade docente e o que ele representa tanto para o professor quanto para o processo educativo do Ensino Médio. Se por um lado, percebemos a amplitude do caráter filosófico embasando as legislações, por outro não encontramos essa significância no ambiente escolar.

Os professores do G2, grupo dos docentes de filosofia da rede estadual do Rio de Janeiro, assinalaram que seus alunos apresentam resistência para saírem de uma “zona de conforto” própria onde se encontram. E filosofia, para nós, é um importante instrumento para isto, causando incômodo e promovendo questionamentos. Para muitos, com apenas um encontro semanal, o processo do filosofar é debilitado e não apresenta para esses jovens uma “opção de saída” do lugar comum, pois muitos deles, segundo esses professores, não se sentem motivados a deixar o espaço ocupado e nem refletir sobre a maneira como pensam.

Por conta dessa realidade, os professores se deparam com situações inusitadas a serem dribladas para que a atividade docente ocorra da melhor maneira possível, tanto para eles quanto para os alunos. Quando se apresenta um conteúdo desconhecido, a primeira reação é a negação da possibilidade de vislumbrar um mundo diferente daquele habituado e normalizado, como por exemplo, um mundo de consumismo e inversão de valores, onde ter determinado *smartphone* ou tênis, os certificam a um círculo de amizade importante para eles. Esta aceitação, para o adolescente, é importante e necessária.

A atividade filosófica, neste sentido, os ajudaria a refletir sobre essas formas de aceitação que ocorrem por vias eticamente problemáticas. A ideia central do ensino de filosofia, neste nível, se apresenta como possibilidade para se enxergar o mundo de uma maneira diferente, oferecer um novo prisma. O filósofo francês Merleau-Ponty (1999, p. 19) afirmou que “a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo”. Se há necessidade de reaprendermos, é porque em algum momento o nosso olhar pode ter se desviado, e mais do que temos à “frente” dos olhos, a atitude filosófica nos convida a “voltar atrás” (*reflectere*).

⁵⁵ Algumas Secretarias de Estado de Educação, por elas mesmas, já estabeleceram determinados conteúdos que serviriam de base para um “Currículo Mínimo”, como é o caso do da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, no qual fiz parte da equipe de elaboração, que determinam habilidades e competências mínimas para a equiparação do ensino na rede estadual (ver <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo.asp>).

O início é sempre mais conflituoso, como a própria saída da caverna vislumbrada por Platão (2000, p. 319-324) quando nossos olhos, estando acostumados a penumbra, passam a enxergar a luz verdadeira, a luz da razão, os raios metafóricos da ideia do Bem.

Assim, o ensino de filosofia deve ser problematizado a partir dos PCNEM (1999, p. 44-64), confrontando o texto base com a realidade escolar explicitada pelos professores. Este documento procurou estabelecer parâmetros em relação à finalidade da filosofia no Ensino Médio, mas não traçou conteúdos específicos que orientassem aos docentes uma atividade mais uniforme.

Diferentemente das disciplinas de natureza exata, a filosofia não apresenta uma norma geral, ou mesmo uma visão única estabelecida como verdadeira. Encontra-se uma riqueza de formas distintas de observação e reflexão dialogáveis sobre a realidade. E dessa forma, um dos primeiros problemas enfrentados pelo professor, segundo os PCNEM (1999) é a utilidade desta disciplina. É importante notar que até neste ponto de partida não há uma ideia central a ser seguida, uma vez que diversos filósofos, inseridos em um contexto histórico-cultural próprio, procuraram desenvolver a questão⁵⁶.

É importante ter em mente a finalidade da filosofia enquanto disciplina escolar de Ensino Médio. Alguns professores de ambas as redes de ensino, estadual e federal, criticaram a questão de se ter um tempo de aula inadequado para a atividade docente e a administração de um conteúdo muito vasto. Lembrando a afirmação de Julia (2001, p. 33), as disciplinas escolares não são “nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar”. Neste sentido, não há como pensar a filosofia de modo acadêmico e isolado do contexto escolar. O ensino de uma disciplina não se reduz ao conteúdo e deve ser pensado a partir das finalidades educativas como, por exemplo, o desenvolvimento pleno do educando.

Sob este aspecto os PCNEM (1999, p. 45) estão alinhados com essas reflexões realizadas pelos pesquisadores da história do currículo, pois afirmam que

a nova legislação educacional brasileira parece reconhecer, afinal, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação de cidadania plena! (PCNEM, 1999, p. 45)

⁵⁶ Orientados por esses parâmetros, PCNEM (1999), desenvolvemos no primeiro capítulo de nosso livro didático uma reflexão que considera diversos olhares sobre este problema propedêutico: breves excertos de Platão, Aristóteles, Gramsci, Russell, Deleuze e Guattari, Heidegger, Merleau-Ponty e até do compositor Arnaldo Antunes foram utilizados como exemplos de pensamentos sobre “o que é a filosofia?” e como instrumentos para a base do filosofar (BAHIA, 2013, p. 8-29).

Mas, se por um lado podemos perceber um elogio ao ensino de filosofia e seu papel para o cumprimento das finalidades educativas, por outro, o *tempo* destinado à disciplina coloca o professor em xeque, pois deve estabelecer táticas para desenvolver um conteúdo que contemple as instruções legais do “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDBEN 9.394/96, Art. 35º) desses alunos.

Mesmo não determinando um conteúdo, o documento propõe algumas diretrizes a serem pensadas: “(a) que conhecimentos são necessários? (b) que Filosofia? e (c) de que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo? É preciso, primeiro, tentar aproximar-se de (b), examinar (c) e, só então, chegar à discussão de (a)” (PCNEM, 1999, p. 46). Há diferentes possibilidades de se problematizar seu ensino, transformando-o em uma realidade extremamente heterogênea. As habilidades e competências a ser desenvolvidas ao longo das séries do Ensino Médio nos apontam para essa diversidade:

- i. Ler textos filosóficos de modo significativo;
- ii. Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros;
- iii. Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;
- iv. Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes;
- v. Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais;
- vi. Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. (cfe. PCNEM, 1999, p. 50-63)

Há uma diferença de carga horária entre os colégios das redes estaduais e federais (inclusive entre colégios da mesma rede, como vimos no subitem 3.1.). Daí a complexidade de se pensar a atividade docente, as *negociações identitárias* deste professor e o que representa a fragmentação do tempo de aula em sua vida profissional, além, é claro, do cumprimento objetivo das finalidades previstas pelo ensino de filosofia nos documentos legais vigentes.

Os estudos sobre as matrizes curriculares iniciadas no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 procuravam analisar os abismos existentes entre o currículo formal (oficial) e o “real” (vivido nas salas de aula). Para Bittencourt (1999, p. 19) esse período de pesquisas é marcado também pela investigação das relações estabelecidas entre o conhecimento científico e aquele trazido pelos alunos através do “senso comum”, configurando assim “especificidades do conhecimento escolar”.

CAPÍTULO 4

OS PROFESSORES DE FILOSOFIA ENTRE OS DADOS E OS CONCEITOS

Quanto mais tempo para trabalhar com os alunos melhor, porém, tendo em vista as exigências formais da rede estadual, um tempo (de 50 minutos) é suficiente, isso tendo em vista uma condição ideal, o que não ocorre nos cursos noturnos por exemplo, que tem esse tempo espremido. O grande problema, a meu ver, das disciplinas terem apenas um tempo é a sobrecarga de turmas (e portando de alunos) que o professor acaba tendo que assumir. Assim, em uma matrícula de 16 horas, 12 horas são cumpridas em sala de aula. Se todas essas turmas forem de apenas um tempo, quer dizer que o professor terá 12 turmas, e, se cada turma tiver uma média de 40 alunos, isso resulta em 480 alunos. Havendo apenas 4 horas de planejamento. Esse é o maior problema, um acúmulo de tarefas extraclasse, que sobrecarrega o profissional.

3.2. OS PROFESSORES E O ENSINO DE FILOSOFIA

Lembro-me ainda das aulas proferidas na licenciatura sobre o “lecionar filosofia para o Ensino Médio”. Teoricamente, o ofício de professor de filosofia, a princípio, não nos ofereceria desafios maiores daqueles que já tínhamos apre(e)ndido nos quatro anos de graduação. As disciplinas pedagógicas se apresentavam como um propedêutico à lógica da educação escolar para nós, empolgados postulantes.

Como última etapa desse processo universitário, matriculamo-nos em “Didática Especial da Filosofia”: disciplina que discute as peculiaridades do ensino da filosofia no nível Médio. Esse momento era o ápice do curso de licenciatura e de nossa formação docente, pois era acompanhado de um estágio supervisionado que nos aproximava da prática na escola pública, onde poderíamos escolher uma instituição tanto na rede estadual quanto na rede federal de ensino. Naquele momento, eu dispunha um pouco mais de tempo e pude me dedicar a observar ambas as redes, acompanhando a realidade do Colégio Pedro II, no *campus* São Cristóvão III, e da FAETEC, na Escola Técnica Estadual Oscar Tenório.

Observamos, antes mesmo de sermos professores regentes, alguns desalinhos entre a legislação oficial, estudada na universidade, e a realidade escolar; entre a proposta da aula e aula propriamente dita; entre a finalidade do ensino e as condições materiais encontradas na escola pública. Se, por vezes, teoria e prática não estavam em concordância, percebíamos o desenvolvimento de táticas pelos professores para lidar com essas situações.

Neste sentido, observaremos e ressaltaremos as diferenças entre a apropriação acadêmica da disciplina filosofia e a realidade da prática escolar, a partir dos depoimentos dos professores de ambas as redes de ensino. Para tanto, pensamos na imagem de um rio com duas margens distintas e um curso de água natural e central que remontam, inclusive, o problema levantado no capítulo anterior (3.3.) sobre o tempo escolar x o tempo do filosofar:

VISÃO OFICIAL DO ENSINO DE FILOSOFIA (LEGISLAÇÃO)

PROCESSO (FILOSOFAR) E PRODUTO (FILOSOFIA) NAS AULAS

REALIDADE ESCOLAR E CONDIÇÕES MATERIAIS DE ENSINO

Pensamos que, para além dos problemas próprios do ensino de filosofia no nível médio, a dinâmica e a finalidade de sua atividade deve se apresentar de modo claro para os legisladores e gestores, associações e professores, pais e alunos. A partir daí, poderemos,

então, questionar a fratura interna que localizamos: por um lado as determinações legais e os parâmetros acadêmicos e, por outro a realidade da matéria e sua prática escolar.

O estudo dos problemas relacionados à prática docente nos oferece uma maior percepção das tensões presentes nos relatos dos professores, onde lógicas distintas atravessam as questões sobre a filosofia em sala de aula. Ao considerar dois prismas, um oficial e outro estrito da prática escolar, observamos nuances, por vezes paradoxais, que descortinam elementos intrínsecos à atividade filosófica em nível médio e o que ela representa.

Um dos problemas enfrentados por nós, constatado na fala dos professores, é o modo como o currículo, a disciplina e o conteúdo programático interagem e se configuram no sistema escolar. Algumas pesquisas atuais apontam para essa discussão com maior propriedade acerca das análises contemporâneas do currículo e sua história. Considerar o currículo como o produto de um complexo social será um dos caminhos tomados como referência desta análise, pois consideramos a existência de políticas públicas determinantes que oficializam como as disciplinas se apresentam no currículo escolar, impactando a atividade docente, o ensino de filosofia e sua finalidade.

Dentre as diversas análises, encontramos importantes contribuições sobre o tema e sua história, destacando os trabalhos de Chervel (1990), Goodson (1990; 1997; 2013a; 2013b) e Popkewitz (1997; 2001; 2008). Partindo do pressuposto de que a disciplina se configura a partir daquilo que se ensina, Chervel (1990, p. 179) a compreende como uma “matéria de ensino suscetível de servir ao exercício intelectual”, como já citamos. Algumas discussões são fomentadas acerca da denominação realizada nos currículos das “matérias escolares” ou se, ainda, podemos considerá-las “disciplinas”. Essa generalização desencadeia um problema complexo encontrado nos debates a respeito da filosofia no Ensino Médio e na construção de seu programa de ensino, dificultando o estabelecimento de diretrizes básicas alinhadas às legislações para a escolha de conteúdos a serem trabalhados. Nós professores, mediante esse descompasso entre os documentos gerados pelas políticas públicas e a realidade da sala de aula, encontramos-nos em encruzilhadas repletas de modos distintos de lidar com a disciplina afetando o ensino e a atividade pretendida e desenvolvida com nossos alunos.

Sob a análise de Forquin (1992, p. 28-49), ambos os termos – “disciplina” e “matéria escolar” – são utilizados de modo indistinto quando na verdade conservam especificidades em suas concepções. Pondera-se, neste sentido, a expressão “matéria escolar” por ser mais neutra e mais adequada aos primeiros segmentos de ensino que compõem a Educação Básica. É composta por uma série de conhecimentos direcionados para a iniciação e os primeiros

contatos com determinados saberes. Diferentemente, a “disciplina” deve ser aplicada aos níveis superiores, nas universidades onde se encontra a construção, observação e reflexão desses saberes contendo a “ideia de exercício intelectual e de formação do espírito”.

Alguns professores apresentam dificuldades em selecionar conteúdos, pois parece apenas um “ajuste” da disciplina estudada na universidade em uma linguagem facilitada para os adolescentes da escola pública. Há uma preocupação no início da docência em desenvolver métodos para dar conta dessa adaptação, quando na verdade os próprios documentos legais, como é o caso dos PCNs (1999), orientam outra forma de se trabalhar o conteúdo filosófico: menos acadêmico observando a finalidade da Educação Básica.

Encontramos propostas indicadas pelos professores sobre o currículo de filosofia a nível médio que nos remetem a “breves” cursos de graduação, oferecendo ao aluno um conteúdo enorme aquém do previsto na proposta legal. Para evitar esse problema, Goodson (1997, p. 20) afirmou a necessidade de verificação da prática e acompanhamento do professor de qualquer “matéria escolar”. Neste sentido, o papel da filosofia no currículo, no íterim das discussões sobre a profissão docente, revela tensões entre as formulações oficiais de ensino, as enunciações acadêmicas e a realidade escolar. O professor enquanto agente – promotor e divulgador – de um conhecimento estabelecido nas raízes estruturais da escola assinala modos de experiências distintos e *negociações identitárias* consonantes com essas mudanças.

A filosofia no Ensino Médio possui uma lógica disciplinar própria que nos aponta as diretrizes da atividade docente inseridas num terreno plural afetando diretamente seu ensino, como sinalizou Chervel (1990, p. 183-184), analisando sua *gênese*, sua *função* e seu *funcionamento*. Os problemas encontrados a partir desta tríade são resultantes de políticas educacionais que, muitas vezes, não se atentam às especificidades de cada matéria escolar como, por exemplo, a distribuição hierárquica dos tempos de aula para cada disciplina demarcando um espaço privilegiado de algumas em detrimento de outras. Sob este aspecto, questionamos os professores sobre a matéria lecionada: o tempo de aula destinado à filosofia é suficiente ou não? Essa reflexão, alicerçada pelas finalidades da disciplina, recorre à sua função e funcionamento, sem os quais a discussão é infértil e sem sentido.

Os estudos desenvolvidos por Bittencourt (1999, p. 10) nos inspiraram a compreender não somente o lugar de cada disciplina no currículo, mas de perceber como a tríade de Chervel (1990), apontada acima, é essencial para a análise dos dados coletados nesta tese.

Para a autora,

a presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional. (BITTENCOURT, 1999, p. 10)

Abrem-se possibilidades de lidar com o problema específico de cada disciplina, a partir de sua configuração – como foi o caso da filosofia em uma história curricular *sui generis*, se comparada às outras matérias nas matrizes ao longo dos anos. Bittencourt (1999, p. 10) assinalou a identificação e o papel dos sujeitos envolvidos na construção do saber escolar, importante viés para as pesquisas educacionais.

Foi somente nas décadas de 1970 e 1980 que, segundo a autora, os questionamentos sobre o currículo se estabeleceram de modo consistente nos estudos pedagógicos frente às transformações curriculares e democratização do ensino ocorridas a partir da década de 1960. Reconheceu-se o papel da escola e a importância de seu espaço de produção de saber não somente como reprodução de conhecimento recebido de modo autoritário e irrefletido. As análises deste período começaram a reconhecer a influência dos aspectos sociais na vida escolar, identificando os sujeitos envolvidos no processo educativo, encontrando em seus diversos meandros e em articulações diversas, a figura do professor.

Mediante os estudos desenvolvidos sobre o currículo relacionados à escola que se desenvolvia a todo o vapor na segunda metade do século XX, outras reflexões também ganhavam espaço: a profissão docente começava a ser objeto de estudos, pois a partir das mudanças no cotidiano escolar, o saudosismo de uma escola “tradicional”, mais eficiente e menos conflituosa, passava a fazer parte da memória do professor que iniciava uma possível *crise identitária* com turmas cada vez mais numerosas, de camadas sociais mais populares e extremamente heterogêneas – em seus marcadores étnicos, em suas opções religiosas, entre outros – ao mesmo tempo em que se encontram culturalmente mergulhadas em uma sociedade de consumo, ideologicamente formada pelos meios de comunicação de massas.

Essas transformações ocorreram em grande velocidade provocando um *choque entre as gerações*: gerações distintas entre os professores, gerações distintas entre professores e alunos e, ainda, gerações distintas entre filósofos, professores e alunos. Nesse processo de mudança, a escola passa a contar com outras exigências e habilidades a serem desenvolvidas pelos professores por conta deste novo cotidiano escolar.

Com o intuito de iluminar caminhos, podemos utilizar a noção de “cultura escolar”, desenvolvida por Julia (2001, p. 10). Para o autor, não há como compreender a escola

desassociada das relações, por vezes conflituosas, estabelecidas no ínterim das culturas que lhes atravessa como, por exemplo, a religião, a política e a cultura popular. Também atentamos para o fato de os modelos educacionais estudados serem produtos de um período histórico específico e, por isso, devem ser discutidos à luz de sua época. Neste sentido, a “cultura escolar” se apresenta como “um conjunto de normas que define conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Essas normas e práticas desenvolvidas visando finalidades objetivas podem variar de acordo com as épocas e as tensões de cada período histórico.

As fraturas ocorridas entre uma ótica disciplinar oficial e administrativa e aquela fecundada no seio das escolas podem ter sua gênese na ignorância da “cultura escolar”, ou ainda da dificuldade de localizá-la num ambiente marcadamente heterogêneo. As legislações e os parâmetros curriculares possuem um caráter amplo, dificultando sua apropriação no terreno da escola com realidades antagônicas imprevistas.

A atividade docente de filosofia, orientada pela finalidade descrita nos documentos oficiais, é um combate para o professor que se depara com condições materiais extremamente diversas daquelas almeçadas por ele no exercício de sua profissão, como constatamos em seus relatos. O *choque de realidade* é um desafio para o cumprimento da legislação.

Não há como pesquisarmos problemas relacionados a normas e práticas sem considerar o corpo profissional diretamente ligado ao processo educativo: *os professores*. Esses agentes recebem e obedecem a determinações para empregar variados dispositivos pedagógicos facilitadores do trabalho com um conteúdo específico.

Quando se fala em cultura escolar, expandimos esse conceito para além do conhecimento disciplinar estruturado nas matrizes curriculares, mas levamos em conta, também, os saberes aprendidos a partir da vivência cultural dos alunos difundida nos intervalos e recreios, nos bate-papos informais onde se identificam e se estabelecem relações interessantes com as culturas familiares.

Nessa integração entre o saber institucionalizado e a cultura adquirida e vivenciada pelos alunos, encontramos uma importante característica das aulas de filosofia apontada por seus professores, transformando o ensino como crítica da realidade e não meramente reprodutivo, como apontaram Bourdieu e Passeron (2014). Em nosso entendimento, a escola não deve ser caracterizada apenas como um instrumento ideológico da burguesia com o objetivo de mascarar os problemas e as diferenças sociais por meio de uma forma de

adestramento e normatização de saberes. Por óbvio, o currículo expressa uma série de políticas pragmáticas passíveis de problematizações. As desigualdades herdadas são sintetizadas no âmago da escola e o professor lida com essas questões de modo mais intenso por meio de sua atividade, não reproduzindo uma igualdade abstrata, mas, por vezes, estimulando o questionamento sobre o mundo vivido tal como ele é.

Ressaltamos sua importância por encontrarmos na configuração da cultura escolar três elementos distintos e complementares, como expôs Julia (2001, p. 14-15): o “espaço escolar específico”, os “cursos graduados em níveis” e seu “corpo profissional”. Mediante a complexidade dos problemas inerentes às matérias escolares, a aproximação do processo educativo nos auxilia na fundamentação metodológica de nossa pesquisa, compreendendo a filosofia no nível médio como produto de elementos articulados e dispostos. Para o autor, o conjunto teórico selecionado como base deve nos remeter às práticas no sentido das finalidades atribuídas à atividade docente e à escola.

Neste último capítulo, apresentaremos os possíveis diálogos entre as falas dos professores e os conceitos já formulados na segunda seção desta tese. Pretendemos, assim, adentrarmos melhor no problema docente que, como dissemos, funciona em sinergia. As histórias dos professores de filosofia podem ser visitadas a partir de suas práticas escolares marcadas pelos impactos de um *tempo* que assinala objetivamente sua *experiência*, conduzindo desta forma, as diversas tensões intrínsecas às *negociações identitárias*.

No segundo subitem, estabeleceremos as relações entre os *professores* e o *tempo*, problematizando os conflitos causados pela pulverização de um tempo mínimo destinado ao ensino da filosofia no currículo impactando a vida do professor: de que modo ele lida com a questão do *tempo* no cotidiano escolar? O que, em suas visões, isso impacta no *processo* e no *produto* de suas aulas?

Posteriormente, exploraremos o problema da *experiência*, apresentando como os professores reagem às tensões relacionadas ao tempo de aula fragmentado onde a filosofia não se adéqua nos moldes curriculares estabelecidos, pois, como vimos, o *tempo do filosofar* e o *tempo escolar* são distintos, provocando sérias fraturas na finalidade da filosofia. Além do mais, as práticas requeridas pelas escolas atualmente são próprias dos professores?

Por fim, analisaremos os problemas inerentes às *negociações identitárias*, compreendidas, não como algo acabado e construído, mas como um processo de negociação – entre os pares, entre instâncias de poder, entre modelos de pertencimento, entre crises

profissionais, entre as condições materiais do ensino, entre representatividade associativa, entre a precarização do trabalho docente.

Observamos nos professores de filosofia pesquisados uma disposição própria para certa liberdade de manobra sobre sua atividade – escolha de conteúdos, metodologia das aulas, tempo para o planejamento. Por mais que tenhamos determinadas estruturas curriculares, há uma dinâmica própria da atividade docente de filosofia que lhe permite transitar em diversos saberes sem que esses lhe sejam determinados na base legal.

3.2. OS PROFESSORES E O TEMPO

Sustentamos a ideia de que grande parte das tensões encontradas entre os professores de filosofia remonta o problema do *tempo*. Grande parte das reclamações ouvidas e proferidas nas salas dos professores diz respeito à “falta de tempo”: “não tivemos tempo para avançar com a matéria”, “faltou tempo para concluir o conteúdo”, “gostaria de mais tempo para corrigir provas”, “não tive tempo para pensar na próxima atividade”.

O problema do *tempo*, sob o olhar de Nóvoa (1995, p. 24), abrange diversos aspectos do trabalho docente a serem considerados. São tantos elementos articulados que constituem uma complexa rede desde a definição da carga horária e nomeação de turmas até a viagem entre os colégios, passando pelo *tempo* no serviço público e a estrutura específica da escola. Procuramos fugir de certas definições, mas quando observamos a maioria dos estabelecimentos de educação pública encontramos uma organização de salas de aulas onde as atividades ali realizadas são dispostas em fragmentos de breves cinquenta minutos.

É difícil, com a carga de trabalho que os professores de filosofia possuem, se identificarem com o local de trabalho, aumentando o seu *tempo* de permanência e interação com outros colegas. É difícil, mas não é impossível: alguns sistemas se organizam para que isso ocorra, outros ainda não perceberam a importância da identificação profissional do docente com o seu local de trabalho, ignorando assim esse dado. Ao encararmos a filosofia como a atividade do pensar, convidamo-nos à reflexão, enquanto professores, sobre o trabalho desenvolvido por nós mesmos. Por isso, tomaremos como ponto de partida o problema sobre o *tempo*.

Tardif e Lessard (2014, p. 116) afirmaram que “o tempo dedicado ao ensino propriamente dito, ou seja, ao trabalho em aula com os alunos (independentemente da forma pedagógica utilizada), constitui o âmago da tarefa docente”. Neste sentido, defendemos a

importância dessa variante no processo das pesquisas pedagógicas, independente de seus objetos, mas, sobretudo, naquelas desenvolvidas acerca da profissão docente.

Propomos a construção do conceito de *tempo* como *um tempo social que apresenta em si a noção de movimento, e em nosso caso específico, o movimento da atividade docente na disciplina filosofia*. Este *tempo* é assinalado objetivamente pelas especificidades do espaço escolar e do lugar de formação do professor compreendendo não somente as habilidades para a construção do conhecimento e do grupo profissional, mas também como revisitação da memória para, acima de tudo, refletir sobre sua atividade.

A construção do conceito de *tempo* traz consigo um modo de desvincular a ideia de *tempo objetivo* do *tempo vivido* na escola. Em outras palavras, sob a ótica de Hargreaves (2014, p. 63), o *tempo* marcado pelo relógio, por mais que esteja imbuído de objetividade, na verdade se constitui por meio de “um acordo subjetivo”, de uma convenção.

Há outro aspecto no tempo subjetivo. Ele não reside na constituição mesma do tempo, mas corre paralelo e é uma variação dos tempos lineares e organizados, do tempo “objetivo”. Isso é o que podemos chamar de dimensão *fenomenológica* do tempo. É uma dimensão onde o tempo é subjetivo, onde é vivido e onde tem uma duração que varia de pessoa para pessoa. O sentido interno do tempo pode variar em relação ao tempo do relógio e pode parecer “que voa” ou “que se arrasta” quando comparado. A vivência do tempo de cada pessoa também pode apresentar variações. O tempo frequentemente passa para nós de uma forma diferente da que passa para os outros. (HARGREAVES, 2014, p. 63)

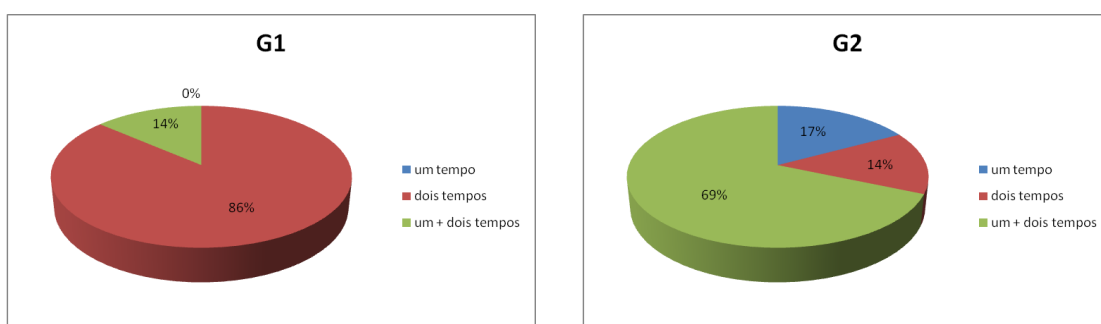
É bastante importante percebermos essas dimensões sobre o *tempo*, pois somente por meio deste aspecto fenomenológico, podemos nos aproximar das falas dos professores acerca de suas relações com *os tempos*. Assim como Hargreaves (2014, p. 65), notamos que os professores entrevistados partem de uma *experiência individual* adquirida ao longo de sua carreira. Por isso, cada um deles *experimenta o tempo* de um modo distinto, tanto entre os professores do mesmo grupo, ou em comparação entre eles. Os conflitos presentes nessa questão geram outras variantes, como encontraremos nas observações seguintes.

O *tempo*, como a atividade docente desenvolvida em um contexto social específico da escola, pode ser caracterizado de três modos distintos, como propôs Pereyra (1992a, p. 15): o “tempo de ensino”, o “tempo de escola” e o “tempo relativo à escola”. O “tempo de ensino” é o *tempo* objetivamente organizado segundo os modelos curriculares, destinando a cada matéria escolar determinada carga horária, a partir das bases legais. O “tempo de escola” se refere ao *tempo* em que estamos presentes na escola, mas não em atividade efetiva de aula

como, por exemplo, almoço, intervalos, projetos, etc. O “tempo relativo à escola”, por sua vez, compreende o *tempo de escola* agregado a outros deveres como trabalhos de casa, trajeto escolar, atividades extracurriculares. São perspectivas sobre as distintas formas de materialização da intervenção do *tempo na escola*.

O autor, em outro artigo publicado pela mesma revista, pretende incluir ainda duas referências sobre o *tempo*: devemos diferenciar e incluir nas discussões sobre o *tempo* da prática profissional docente o horário dedicado à “docência direta”, caracterizada pela interação com os alunos, planejamento em conjunto, organização de tarefas, etc., e o *tempo* de “dedicação profissional fora da escola” como a formação continuada, pesquisas, formulação de avaliações, participação em seminários e congressos (cfe. Pereyra, 1992b, p. 25).

Vejamos a partir de agora como os professores reagiram às questões relacionadas ao *tempo*. A primeira pergunta realizada neste sentido foi, objetivamente, direcionada para saber com quantos *tempos de aula* eles desenvolviam suas atividades semanalmente por turma.



	G1	G2
1 tempo	14%	17%
2 tempos	86%	14%
Ambos	-	69%

Na realidade da escola pública do Rio de Janeiro encontramos três tipos de carga horária destinada à filosofia no Ensino Médio. O professor, por sua vez, trabalha com essas realidades distintas: um tempo de aula semanal (50 minutos ou 40 minutos no ensino noturno), dois tempos de aula semanais (que variam entre as instituições: algumas com 100 minutos e outras com 90 minutos) e atividades em turmas com um tempo e outras com dois tempos, em uma mesma matrícula.

A diferença entre as redes é extremamente expressiva. No G1, 86% dos professores trabalham semanalmente com dois tempos de aula por turma, refletindo certa linearidade de carga horária entre as séries. Neste grupo ainda, 14% dos professores trabalham em algumas séries com um tempo de aula e outros com dois tempos. É uma realidade complexa para o planejamento das aulas e distribuição de conteúdo, pois as turmas com menos tempo possuem a metade do conteúdo das turmas com dois tempos, como acontece no G2. Neste segundo grupo, a realidade se inverte onde a maioria dos professores trabalha mistamente, com um e dois tempos de aula e em séries distintas. Esses 69% lecionam, geralmente, nas três séries do Ensino Médio, realizando planejamentos distintos, avaliações, atividades, etc. Ainda no G2, percebemos que 17% dos professores trabalham somente com um tempo de aula, ou seja, se possuírem uma única matrícula de 16h, 12h são de efetivo exercício⁵⁷ e se trabalham com um tempo por turma, eles possuem 12 turmas⁵⁸. Se for o caso de professores com hora extra ou duas matrículas esse número de turmas é dobrado, assim como também todo o trabalho extra-escolar. É um problema gravíssimo pois, para além da organização curricular, despreza-se a lógica da disciplina e as condições reais de trabalho deste docente.

Uma das questões que norteou o desenvolvimento de nossos questionários foi a respeito do tempo destinado à filosofia no currículo escolar, pois defendemos a hipótese de que a atividade docente e as negociações identitárias deste grupo profissional se relacionam rigorosamente ao tempo de aula semanal destinado às suas atividades.

Em um primeiro momento, pensamos que, uniformemente, as instituições de ensino da rede federal – G1 possuíam dois tempos semanais de cinquenta minutos para a disciplina filosofia. Quando recebemos os questionários, percebemos que essa uniformidade era ideal e não ocorria, pois encontramos professores deste grupo trabalhando com um tempo semanal. O mesmo acontece na rede estadual – G2, onde a maioria das turmas dispõe de apenas um tempo de aula de cinquenta minutos semanais, mas outras dispunham de dois tempos de aula. O que nos parecia uma realidade simples, se tornou complexa inclusive para podermos compreender o porquê dessa variação em instituições de uma mesma rede.

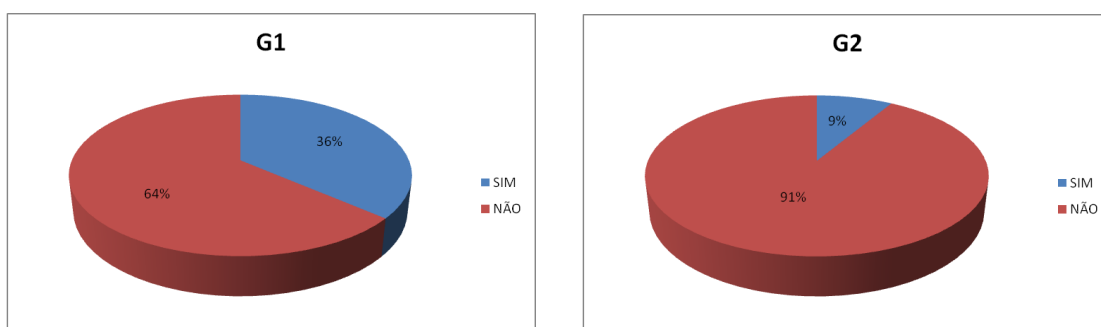
⁵⁷ Atualmente na rede estadual, os professores possuem carga horária de 16h (12h em sala de aula, somadas a 4h de planejamento), 30h (24h em sala de aula, somadas a 6h de planejamento) e 40h (30h em sala de aula, somadas a 10h de planejamento). Os professores entrevistados de filosofia têm carga horária de 16h e alguns com duas matrículas, totalizando 32h.

⁵⁸ A Secretaria de Estado de Educação destinou, até 2009, dois tempos de aula para a filosofia na primeira série (esses dois tempos passariam para artes na segunda série e posteriormente para sociologia na terceira). Em 2010, atendendo a Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008, determinando a inclusão da “Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”, passa a ter dois tempos de aula em cada série. Em 2012, uma nova reconfiguração na matriz curricular do Estado, faz com que a disciplina tenha um tempo na primeira série, um tempo na segunda e dois tempos na terceira.

O problema se amplifica quando neste universo heterogêneo o professor tem turmas onde desenvolve sua atividade com um *tempo de aula* e outras com dois tempos, às vezes no mesmo dia e no mesmo colégio. Como admitir a valorização requerida da disciplina pelos instrumentos legais, quando a matriz curricular na realidade encontra-se problemática?

Mesmo com uma carga horária reduzida (mínima!), procura-se dar conta dos seis principais eixos de habilidades a serem desenvolvidas por meio da filosofia. Para tanto, os professores buscam em diversas fontes o conteúdo necessário para o preparo de um material que contemple a legislação, aproxime o aluno das reflexões e o convide a discutir os problemas filosóficos de modo rigoroso e interessante.

Quando perguntamos aos professores se “para você, o *tempo* destinado a disciplina é suficiente para o ensino da mesma?”, claramente percebemos a diferença nas respostas, refletindo o tratamento do conteúdo e a qualidade da atividade docente em relação ao *tempo*.



	G1	G2
SIM	36%	9%
NÃO	64%	91%

Podemos notar entre os professores da rede federal, o G1, 36% desses docentes concordam que o *tempo de aula* destinado é suficiente para a atividade de sala de aula. Esse percentual é total de professores que possuem dois tempos de aula. Contra 64% daqueles que, mesmo trabalhando com os dois tempos, relataram não serem suficientes para o cumprimento da legislação e o desenvolvimento satisfatório de um conteúdo complexo, como o que se pretende no processo do filosofar.

Dois tempos de aula permitem desenvolver uma variedade de métodos (exposição, interação, dinâmica de grupo, etc) e dar conta dos objetivos do curso sem prejuízo da execução dos trâmites burocráticos (avaliação, controle de presença, etc).

Disponho de um curso de 60h/ano, o que me parece adequado para uma “Introdução Geral à Filosofia” (seja aos conteúdos, seja visando despertar uma “atitude filosófica” no alunado). [...]

Se por um lado alguns professores pensam que sua relação com o *tempo* está de acordo com o conteúdo programático proposto, outros, que realizam atividades semelhantes com os dois tempos de aula, possuem pensamento contrário:

Mais tempo poderia e deveria ser destinado à filosofia, seja como disciplina ou não, entre outras razões, pela vastidão de possibilidades (de pensamento) oferecida por ela, sua importância para a nossa história e, conseqüentemente, sua (possível) importância para a formação de estudante enquanto cidadão (no sentido daquele que tem um engajamento pensante na sua comunidade) e como singular.

O ensino de Filosofia requer um volume considerável de leitura de textos consideravelmente complexos, além de exigir, a cada dia, mais o uso de outros recursos que possibilitem a articulação destes conteúdos com a realidade concreta (filmes, debates, atividades). O tempo disponível restringe frequentemente às opções de trabalho do professor.

A preocupação de um maior espaço para desenvolvimento de outras atividades e não necessariamente o tempo de aula expositiva, como foi pensado inicialmente, foi uma constante apresentada pelos professores⁵⁹.

Já os professores do G2, em sua grande maioria, não acreditam que o *tempo* destinado às suas atividades seja suficiente: 91% dos professores disseram que deveria haver uma revisão do lugar real da filosofia no currículo, uma vez que sua finalidade não pode ser cumprida com apenas um tempo de aula semanal, resumindo-se muitas vezes em até vinte minutos de aula. Apenas 9% dos professores deste grupo de mostraram favoráveis a “fatia” do currículo destinada à filosofia. É importante sinalizar que este pequeno percentual favorável ao tempo de aula real é composto por professores de instituições que possuem em sua matriz dois tempos de encontro semanal. Não há consenso sobre o melhor número de tempos de aulas semanais para a disciplina. É certo que a carga mínima de um tempo de aula semanal não valoriza a atividade docente, mas pelo contrário, reflete uma depreciação em relação à matéria escolar e seu professor.

Quanto mais tempo para trabalhar com os alunos melhor, porém, tendo em vista as exigências formais da rede estadual, um tempo (de 50 minutos) é suficiente, isso tendo em vista uma condição ideal, o que não ocorre nos cursos noturnos, por exemplo, que tem esse tempo espremido.

⁵⁹ Todas as respostas coletadas se encontram organizadas por questões no Anexo III, p. 256.

O grande problema, a meu ver, das disciplinas terem apenas um tempo é a sobrecarga de turmas (e portando de alunos) que o professor acaba tendo que assumir. Assim, em uma matrícula de 16 horas, 12 horas são cumpridas em sala de aula. Se todas essas turmas forem de apenas um tempo, quer dizer que o professor terá 12 turmas, e, se cada turma tiver uma média de 40 alunos, isso resulta em 480 alunos. [...]

Se considerarmos o programa do departamento de Filosofia da minha unidade, sim. Todavia, caso se queira cumprir as exigências dos PCNs dois tempos semanais é inviável.

Alguns problemas levantados pelos professores sobre o *tempo* não são especificamente o *tempo de aula*, mas todo o trabalho extra que emana daí: maior quantidade de turmas, de correção de provas, número de alunos, etc. Inclusive, frente à segunda fala transcrita, nem dois tempos de aula seriam suficientes para o cumprimento da legislação, provocando outros problemas.

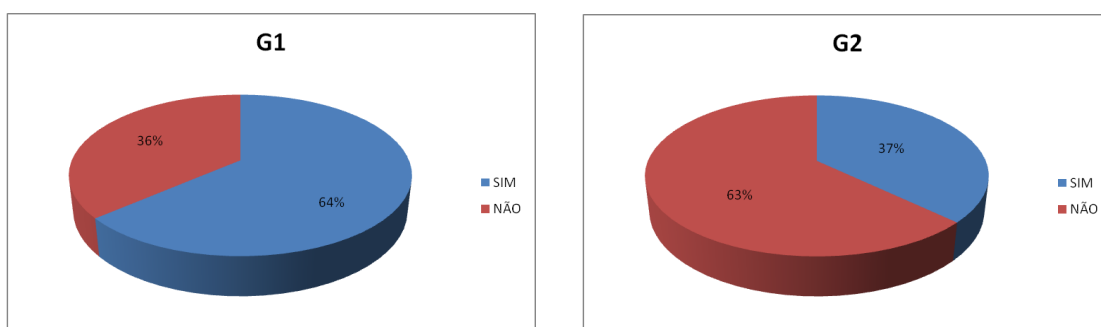
Deve-se ter tempo para trabalhar um conceito, gastar tempo com ele, como num movimento do próprio conceito. Ensinar filosofia é um processo lento, de trabalho, dar tempo para o conceito ser compreendido. E não é isso que temos nas escolas estaduais hoje, os conceitos são rapidamente passados sem que o aluno tenha tempo para digeri-lo e logo se passa para outro conceito e outro e outro... a fim de que o currículo mínimo seja cumprido. Deveria ter pelo menos dois tempos de aula por semana.

O tempo de aula das turmas de 1º e 2º anos (que possuem um tempo semanal) não é suficiente, pois conto com uma série de conflitos a resolver em sala de aula (relativos ao comportamento dos alunos) e também conto com a chamada presencial, que deve ser feita em sala de aula. [...] O tempo para a realização de trabalhos em sala ou testes e provas também é prejudicado. O resultado, nas turmas de 1º e 2º anos, de forma geral se traduz em aulas onde não consigo desenvolver o conteúdo de modo que o aluno se envolva nas questões filosóficas.

A partir dessas falas, constatamos o pensamento de Hargreaves (2014, p. 55) quando afirma que “o tempo é o inimigo da liberdade. Ou assim parece ao professor. O tempo dificulta a realização dos desejos, condiciona a satisfação das carências.” Percebemos esse tipo de sentimento nas referências ao *tempo*: “ele não nos auxiliaria”, “ele não permite a realização das maiores e melhores atividades que poderíamos desenvolver”. Por essa razão, atribuímos ao *tempo* uma dimensão fundamental que lhe é própria, pois, por meio dele, construímos e interpretamos nosso trabalho docente.

Ademais, variados problemas sobre o ensino de filosofia relacionado ao *tempo* apareceram nas vozes dos professores: deve ser desenvolvido a partir de conceitos? Da História da Filosofia? De debates de questões atuais? Não houve consenso algum. Mas os professores se preocuparam em problematizar o ensino conteudista com o tempo disponível. Para além, que sentido faria um vasto conteúdo filosófico sem o direcionamento efetivo do filosofar? A construção de um produto (a filosofia) passa pelo processo (o filosofar) na atividade em sala de aula.

Quando o lugar da disciplina na matriz curricular é tomado como problema, outros ainda se seguem por estarem relacionados com essa questão mais ampla do *tempo escolar*. A questão seguinte se preocupa com a tensão percebida entre o conteúdo e o *tempo de aula*: “o planejamento do conteúdo da disciplina está de acordo com o *tempo de aula* destinado a ela?”.



	G1	G2
SIM	64%	37%
NÃO	36%	63%

O planejamento é uma importante atividade onde o professor pode vislumbrar as relações entre o conteúdo selecionado com o *tempo de aula* destinado para a aula em determinada turma. As respostas entre os grupos se apresentaram de modo distinto e inverso. Enquanto 64% dos professores do G1 reagiram de modo positivo ao planejamento, 63% do G2, se apresentaram de modo negativo.

Os professores do G1 que se mostraram favoráveis, relacionaram o planejamento à prática escolar e ao modo limitado de lidar com a disciplina:

Ainda que o diagnóstico seja o da insuficiência quanto aos tempos destinados à disciplina, o planejamento do conteúdo precisa levar em consideração tais restrições. Não adianta planejar o que por ora não

pode ser cumprido, ainda que lamentemos profundamente. Aos discentes interessados na disciplina, ofereço sempre atividades extraclasse como forma de driblar o programa obrigatório.

Os planejamentos são construídos de modo a contemplar, semanalmente, os 90 minutos de aula destinados à disciplina, divididos, geralmente, em três momentos distintos. Eventualmente, todavia, pela dinâmica da aula ou grau de engajamento dos alunos nas discussões, parte do planejamento pode ser transferida para semana seguinte.

Outros, ainda, apresentaram problemas para além do planejamento, trazendo à baila problemas específicos sobre metodologia e didática:

Precisamos diminuir a leitura de textos para dar conta do conteúdo em dois tempos.

A adoção de uma abordagem predominantemente histórica e conteudística torna ainda mais difícil o bom aproveitamento do tempo.

Para os professores do G2, também se apresentaram falas a favor do planejamento, pois, para eles, há uma lógica disciplinar que deve ser considerada pelos professores:

Possuo 4 horas de planejamento (12h de aula + 4h de planejamento) e acredito que seja um tempo pequeno destinado ao estudo do professor e à elaboração de material para os alunos, bem como de correção de trabalhos, provas e testes. Entretanto, acredito que o tempo destinado ao planejamento condiz com o modo como a Rede Estadual de Ensino pensa o ensino de filosofia no quadro geral de disciplinas do currículo: pouco tempo para aulas corridas onde o professor não consegue desenvolver os conteúdos de forma plena.

Temos uma gestão de conteúdo democrática decidida pelos docentes efetivos da unidade, de modo que conciliamos conteúdo e tempo de aula.

A maioria dos professores do G2, entretanto, afirma que o planejamento do conteúdo da disciplina não está de acordo com o tempo de aula. Lembramos que grande parte desses docentes trabalha com um tempo de aula, semanalmente:

É pouco tempo para passar o conteúdo programado pelo plano de curso e pelo currículo mínimo, considerando que só há uma aula por semana.

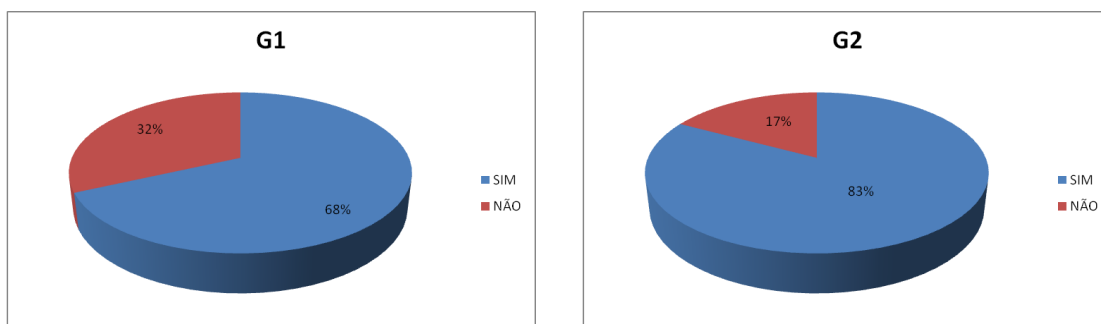
O professor tem que fazer uma escolha. Dar a aula e seguir o planejamento de forma fria, ou desacelerar o conteúdo para que o aluno compreenda de fato o ensino de filosofia.

Um fator importante sobre essa relação entre o planejamento e o *tempo de aula* é perceber se um *tempo* maior destinado à filosofia garantiria uma mudança efetiva na condução da matéria. Acreditamos, que o aumento de tempo “sonhado” não garante, por si só, uma mudança efetiva na educação. Refletir sobre o tempo do professor deve ser o ponto de partida para uma dimensão que ultrapasse a distribuição “técnica” de trabalho, do planejamento de aulas ou mesmo da estruturação de conteúdo.

Neste sentido, retornando a Hargreaves (2014, p. 61), “as distribuições do tempo também refletem configurações dominantes de poder e de status dentro dos sistemas escolares e da própria escola. Elas têm um significado micropolítico.” O trabalho do professor está para além da aula, do espaço escolar e da escola, mas, infelizmente, encontramos a concepção dominante de que ele se resume à sala de aula.

Nas manifestações discursivas sobre este problema, encontramos críticas a colegas jovens que não teriam experiência com a docência na escola pública, como afirma um professor com dois tempos de aula semanais do G1: “esse é um problema de experiência e prática que parte do próprio professor. Não devemos selecionar um conteúdo vasto uma vez que temos um tempo mínimo. É trocar os pés pelas mãos”.

A próxima questão diz respeito à alteração de conteúdo: será que os professores precisaram alterar o conteúdo previsto por conta do *tempo de aula* tecnicamente mensurado?



	G1	G2
SIM	68%	83%
NÃO	32%	17%

Essa realidade foi constatada por grande parte dos professores de ambos os grupos. A incidência maior foi do G2, totalizando 83% dos professores. Mas podemos constatar pelo

depoimento dos professores que possuem dois tempos de aula também esse tipo de problema, ou seja, não é exclusividade relativa ao *tempo mínimo*:

Algumas razões para mudanças: 1) rendimento (positivo, ou negativo) de uma turma; 2) o planejado não foi possível de ser executado; 3) a turma demandou outro conteúdo ou estratégia de discussão temática que não havia sido contemplado; 4) a troca de ideias pedagógicas com a Equipe sugeriram novos rumos.

Como mencionado anteriormente, por vezes, devido à dinâmica própria dos temas abordados e da avaliação da importância de garantir certos momentos de debate, leitura e discussão de textos ou utilização de algum recurso audiovisual, há de se fazer pequenas alterações de conteúdo. Cabe, porém, avaliar os rearranjos que deverão ser operados em um prazo mais extenso, tendo em vista estas alterações pontuais.

Embora não tenhamos perguntado objetivamente sobre o trabalho em equipe, pensamos que entre os pares poderia haver uma boa discussão acerca desses problemas, principalmente em relação ao conteúdo, planejamento e atividades a serem desenvolvidas tanto em suas aulas (quando houver tempo de alguma maneira) quanto com o auxílio de outras disciplinas em atividades interdisciplinares. A atividade filosófica se presta, muitas vezes ao importante diálogo que pode ser estabelecido entre o domínio de seu conhecimento com os demais saberes construídos, desenvolvidos e estudados, na prática pedagógica. Pode ser uma importante alternativa visto a amplitude do problema que a estruturação e a marcação do tempo na escola traz consigo, e a fundamental troca de ideias entre as disciplinas.

Outros professores do G1 sinalizaram que em seus planejamentos já estão previstos esse tipo de mudança, que pode ocorrer ao longo do ano:

O planejamento é feito levando em consideração o tempo disponível.

Os problemas que exigiram a alteração do conteúdo não se deveram ao tempo de aula propriamente, mas a algumas situações (típicas ou atípicas), como greves e feriados. [...]

Os professores do G2, além de citarem as alterações que realizaram, alguns deles justificaram suas atitudes e os prejuízos causados. Alguns se mostraram frustrados quando determinada atividade, planejada especificamente para certas turmas não puderam acontecer.

Sim, pois como se tem um único tempo por semana para trabalhar em sala, prefiro dar tempo ao conceito trabalhado, minha preocupação é que o aluno entenda o filósofo e movimento conceitual que ele faz.

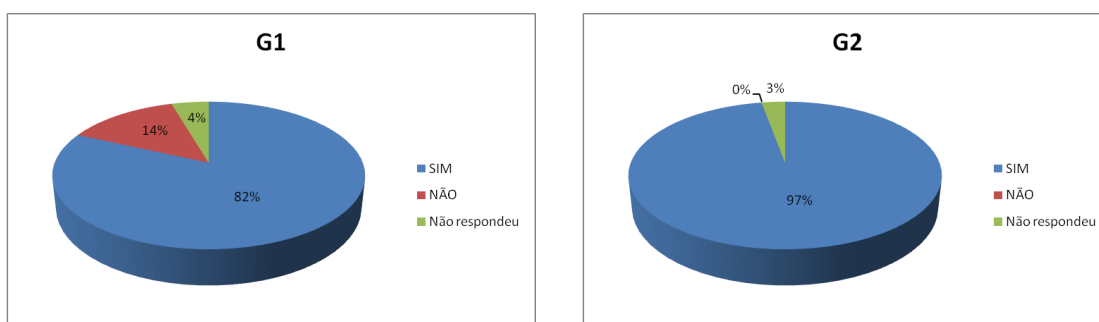
Infelizmente, tive que simplificar ou apenas citar certos conteúdos, porque além do pouco tempo destinado ao ensino de filosofia, as escolas onde leciono tiveram uma série de eventos no último bimestre, que se apropriaram de alguns tempos de aula [...].

Se por um lado a maioria dos professores precisou alterar de alguma forma seu planejamento, por outro, entre os professores do G2, alguns também previram situações de perdas de aulas que não geraram significativas alterações:

Faço planejamento anual e uso estratégias para que os alunos tenham acesso ao conteúdo independente da minha presença.

Fazemos nosso planejamento a partir do currículo mínimo da SEEDUC, não suprimimos ou substituímos conteúdos, apenas os ajustamos à quantidade de aulas previstas e aos recursos que dispomos.

Mesmo com um tempo limitado, alguns professores se esforçam no cumprimento da legislação oficial. As tensões em relação ao *tempo* afetam diretamente o ensino da filosofia. Perguntamos, então, se o *tempo de aula* destinado a filosofia afeta também a sua vida.



	G1	G2
SIM	82%	97%
NÃO	14%	-
Não respondeu	4%	3%

A grande maioria dos professores reconheceu essa afetação: 82% do G1 e 97% do G2. As justificativas dos professores se concentraram nas condições de trabalho geradas pelo *tempo mínimo* impactando diretamente em sua vida. Para os professores do G1:

Tempo insuficiente implica maior e excessivo número de turmas e alunos para a mesma carga horária e menos instrumentos didáticos possíveis de serem utilizados, aumentando a carga de trabalho, diminuindo a produtividade e afetando negativamente a motivação do profissional.

Afeta, sim, de várias maneiras: menos tempos significam mais alunos e, portanto, menor possibilidade de conhecer todos os alunos e turmas (o que sempre ajuda a preparar as aulas); ainda que se tenha apenas uma série, não raro o plano de aula precisa sofrer adaptações para se adequar ao ritmo, ao clima, ao humor, à dinâmica de cada turma, e isso demanda mais trabalho; maior número de provas para corrigir, o que toma tempo e tende a causar mais estresse; mais diários para preencher.

Se por um lado, a maioria dos professores julgou correta a afetação, por outro, alguns docentes se mostraram contrários, afirmando que o *tempo* é basicamente um problema de ensino e diz respeito mais ao aluno:

Não sei a é uma questão de afetar a vida. Adaptei-me ao processo, mas sei que trabalhar com mais tempo é benéfico para o aluno.

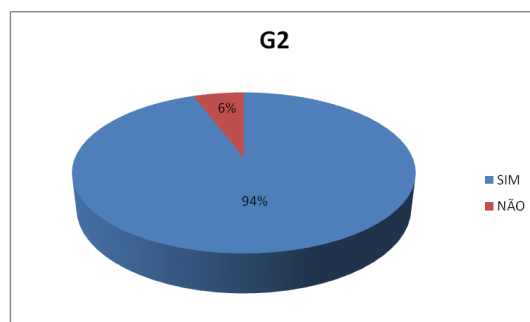
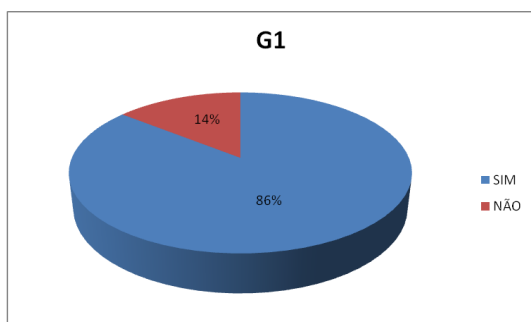
Afeta o ensino do aluno e não do professor.

Não houve resposta negativa a essa pergunta para o G2 (somente abstenções). Podemos extrair daí o quanto os professores com menos tempo de trabalho com os alunos se percebem impactados em suas vidas e carreira por conta das atividades limitadas ou pela carga de trabalho extraclasse que o exaure:

Sim, pois o tempo de aula destinado à filosofia converte-se em um número grande de turmas e alunos. Possuo um número extensivo de diários e avaliações a cumprir, onde conseqüentemente o tempo de preparo, tanto voltado às turmas quanto o pessoal, encontra-se reduzido. O professor fica mais preocupado com os prazos que ele deve cumprir do que com a criação de estratégias para o desenvolvimento do pensamento filosófico junto aos alunos.

O professor deve preparar-se para dar uma aula, gastar tempo com isso e as aulas acabam sendo como grandes laboratórios para o professor. Minhas aulas, por exemplo, são de grande importância para a pesquisa que estou desenvolvendo na Pós.

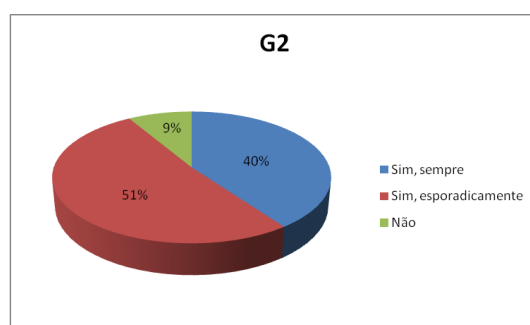
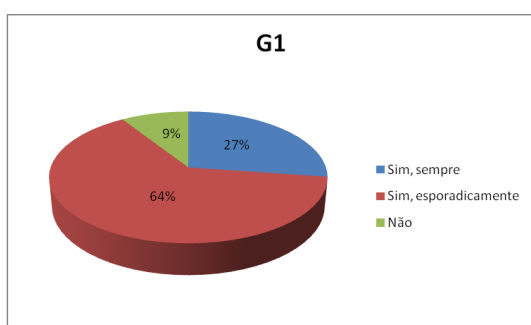
Enfatizamos: o *tempo* deve ser tratado de modo relacional. Reconhecemos que o professor além do seu trabalho, possui compromissos pessoais também temporalizados. Um problema encontrado é quando esse *tempo pessoal* se converte em *tempo de trabalho*. Por isso, perguntamos se os professores reservavam um *tempo* destinado ao lazer, semanalmente?



	G1	G2
SIM	86%	94%
NÃO	14%	6%

Para nossa surpresa, 86% dos professores do G1 e 94% dos professores do G2 reservam um *tempo semanal* para o lazer, pois, apesar das condições precarizadas de trabalho, há uma preocupação em manter uma qualidade de vida destinando um *tempo semanal* para si.

Confirmado o *tempo* destinado ao lazer, perguntamos se em algumas situações este *tempo* se converte em trabalho (preparação de aulas, correção de provas,...), pois muitas reclamações ouvidas repousam na interferência do trabalho em suas vidas pessoais, ou seja, não há limites rígidos entre o espaço pessoal e o profissional na vida do professor.



	G1	G2
SIM, sempre	27%	40%
SIM, esporadicamente	64%	51%
NÃO	9%	9%

Embora encontremos particularidades na *apropriação do tempo* em ambos os grupos, percebemos que em diversos momentos há um cruzamento entre os âmbitos pessoais e

profissionais. Tanto no G1 quanto no G2, a maioria dos professores constata interferência em sua vida pessoal das “obrigações” laborais. Para os professores do G1:

São diversos os finais de semana que temos que corrigir provas ou preparar aulas enquanto poderíamos estar com a família ou mesmo descansando.

Como trabalho e estudo (faço mestrado), qualquer tempo que tenho torna-se “sagrado” para realizar alguma dessas atividades. Em época de correção de provas, por causa da quantidade de alunos, tanto o meu tempo de lazer como o que tenho para me dedicar ao mestrado, ficam prejudicados.

No G2:

A quantidade de tarefas, em períodos de fim de Bimestre, sempre exigem tempo do professor que extrapolam as horas pagas pelo Estado para planejamento extraclasse. Não necessariamente esse período é de lazer, poderia ser de estudo, trabalho, família, etc.

O tempo de planejamento sendo curto (4h) e dado o grande número de turmas e alunos, esporadicamente destino meu tempo de lazer para tarefas relativas ao trabalho do magistério.

Se por um lado a maioria dos professores constata suas vidas pessoais “invasas pelo trabalho”, por outro, alguns poucos professores também conseguem lidar com esse problema, como é o caso deste professor do G2, cuja fala reproduzimos:

Uma vez que disponho de 50% de tempo de trabalho para atividades extraclasse, organizo-me de modo a não prejudicar momentos de lazer. Também temos a liberdade de montarmos nossas avaliações particulares, proporcionando melhor administração do tempo individual, tanto de trabalho quanto de lazer.

A partir desses dados, podemos perceber a importância dos estudos sobre o emprego efetivo do *tempo de ensino*, como nos inspirou Pereyra (2014, p. 22). A quantidade de *tempo* destinado, não somente às aulas propriamente ditas, mas seu planejamento, seleção e análise de conteúdos, escolhas metodológicas, torna-se extremamente relevante de ser abordada quando se pesquisa a vida dos professores.

Outros questionamentos surgem daí como, por exemplo, a sobrecarga de trabalho que deve ser considerada e, muitas vezes, não é quantificada como *tempo escolar*. Em quanto tempo de lazer os professores se ocupam com atividades ligadas à escola? Tardif e Lessard (2014, p. 135) afirmam que “se o ensino propriamente dito ocupa o essencial do tempo do

professor, é preciso vincular a essa atividade central a preparação das aulas”. A ideia sobre uma educação de filosofia extremamente conteudista também precisa ser repensada frente à disposição curricular no qual a filosofia se insere.

A chave, talvez, para os professores de filosofia pode ser, no final das contas, não exatamente uma maior quantidade de *tempo disponível* fora de sala de aula para o desenvolvimento de determinadas tarefas, mas sim como o *tempo* já disponível pode ser utilizado, e mais importante: quem deve controlar esse uso.

Neste sentido, por fim,

faz-se necessário devolver ao professor seu tempo, tanto qualitativa quanto quantitativamente, e dar-lhe a oportunidade de fazer coisas substancialmente educativas com esse tempo. Se fizermos isso, o tempo há não será o inimigo da liberdade do professor, mas seu companheiro de caminho e seu suporte. (HARGREAVES, 2014, p. 86)

3.2. OS PROFESSORES E A EXPERIÊNCIA

Quando pensamos em nossa *experiência*, remontamos na memória os colégios pelos quais passamos – turmas, alunos, metodologias aplicadas, seleção de conteúdos, reuniões de um dia inteiro onde muito se discutiu e pouco se decidiu. Esta profusão conservada constitui um acervo para refletirmos sobre nossas atividades do cotidiano escolar.

Retomando ao segundo capítulo, formulamos um conceito de *experiência* que pode ser entendido como *um processo sequencial no qual os professores se relacionam com saberes e espaços determinados por meio de uma atividade de aprendizagem, e que sintetizam cognitivamente uma mudança de algo distinto que havia*. Neste sentido, ela não é considerada como apenas acumulação realizada em um intervalo de tempo.

A *experiência* docente é impactada pela interação “viva” entre o professor e o ensino legitimado pela escola. Profissionalmente, o professor transporta para ela a síntese gestada no processo educacional, uma vez que esta atividade faz parte da capacidade humana de transformar a sociedade. Esta *experiência* possui em si um caráter dual: fonte e fornecedora de conhecimento, de ideias e de formação, pois oferece elementos para problematizar as condições de trabalho que lhes são expostas.

Por meio da *experiência*, projetamos, construímos, reconhecemos e negociamos uma forma identitária específica da profissão: dotados de visão de conjunto sobre a vida social, nos colocamos como intérpretes da sociedade. Para Sacristán (1995, p. 65), a prática docente deve

partir da adoção do conceito de *profissionalidade* que consiste no “conjunto de comportamentos, conhecimento, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Essa definição é o ponto de partida para discutirmos as práticas e os fins da escola, pois, neste sentido, a profissionalidade nos remete a um tipo específico de desempenho e conhecimento que buscaremos nos professores de filosofia estudados.

A *função docente* deve ser discutida, pois representa um problema sobre a *experiência* (caso não se estabeleça sua função, as relações escolares se fragilizam gerando mais tensões na prática docente). Ao introduzir a história da educação, Léon (1983, p. 225) exemplifica essa problemática a partir do professor prussiano do século XIX: ele é o “zeloso servidor do Estado, encarregado de formar os seus alunos na leitura da bíblia e na glorificação da dinastia dos Hohenzollern”. Encerra-se aí, sem ambiguidades, a função daquele professor.

O acelerado ritmo das mudanças sociais e as exigências do Estado impuseram ao professor a realização de tarefas que antes não existiam, gerando conflitos sobre sua função. Tanto as reformas escolares ocorridas quanto a “democratização” do ensino, alcançando grupos menos abastados, alteraram a função da profissão docente, segundo Léon (1983, p. 229ss).

Há um paradoxo, no século XIX, que gostaríamos de compará-lo à experiência e função do professor de filosofia. Naquela época,

um bom mestre-escola é um homem que deve saber muito mais que aquilo que ensina, a fim de ensinar com inteligência e com gosto... viver numa esfera humilde... ter uma alma educada... obter o respeito e a confiança das famílias... não ignore os seus direitos mas que pense muito mais nos seus deveres; que a todos dê o exemplo e a todos sirva de conselheiro. [...] O professor, respeitador das leis, deve ensinar a submissão e contribuir assim para o estabelecimento ou manutenção da paz social. (LÉON, 1983, p. 239)

O professor, visto por esse prisma, encontrava-se limitado em seu próprio ofício, pois reproduzia o modelo político do Estado mantido por determinada ideologia e ordenamento. A função da *experiência* pedagógica, em nosso entender, faz parte de um posicionamento político e, sobretudo, o professor é portador desse viés. O ofício filosófico tem como função a problematização da realidade – política – onde se encontram o Estado e as formas de governo.

A prática educativa reflexiva repousa aí. Na visão de Hameline (1995, p. 37) essa prática é composta por um “trabalho artesanal engenhoso, operação de salubridade mental e tentativa para assegurar um acréscimo de equidade”. Esses termos revelam a ideia de moderação que, segundo o autor, é um modo difícil de lidar com a realidade da educação. Há

uma ação e ela é moderada. Neste sentido, a atividade docente de filosofia precisa ser pensada como um *processo* (o filosofar) e não como algo estático, se principia, desenvolve-se e alcança um resultado – um *produto* (a filosofia).

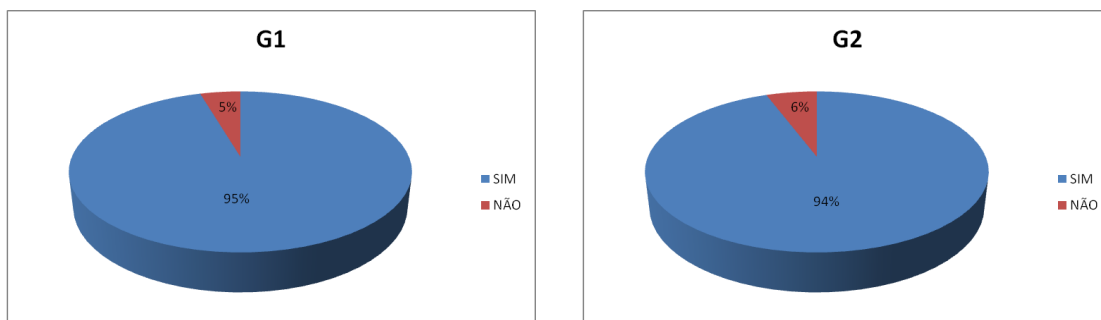
Encerramos o subitem sobre o *tempo* refletindo sobre a relação entre o acréscimo de *tempo de aula* de filosofia e aumento de qualidade em seu ensino. Hameline (2005, p. 47) também se preocupou com o “de mais” na educação: *fazer de mais* não representa *fazer o melhor*. A ideia de um *tempo* maior instaurada na crença de que existe um conteúdo filosófico enorme para ser trabalhado com os alunos é bastante problemática, pois, como já afirmamos, não há garantias de que um maior *tempo de aula* se transforme em uma aula melhor.

Os conteúdos de história ou de biologia aprendidos na formação universitária não são repassados inteiramente ao aluno, e por que de filosofia seriam? Chevallard (1985, p. 39) constatou que ocorre na escola uma “transposição didática”, onde os professores se apropriam dos saberes “científicos” e os redimensionam para a compreensão dos alunos. Neste sentido, os conteúdos escolares são apenas adaptações das disciplinas universitárias que as legitimam. Em outras palavras, a filosofia em nível médio seria apresentada como um “breve” curso de graduação. Sabemos da dificuldade de muitos professores na elaboração de um programa curricular pautado neste tipo de pensamento. Sobre esse aspecto, os PCNEM (1999) estabelecem alguns parâmetros, ainda que passíveis de discussões.

Um importante ponto de discordância a essa ideia da “transposição didática” pode ser encontrado, efetivamente, no trabalho de Chervel (1990, p. 180ss). Para o autor, as matérias escolares possuem relativa autonomia em relação às “ciências de referência”, pois participam da construção de um saber produzido pela própria escola refletindo uma “cultura escolar” que lhe é própria, pois a matéria escolar se constitui e se desenvolve a partir de objetivos adequados a sua realidade. Observamos a escola como *lugar de produção de um saber específico e não como mera reprodução (de ideologias, saberes, etc.) e metodologia*.

Neste sentido, propomos uma discussão sobre a *experiência* desses professores: se a escola é o lugar de produção de conhecimento, de que modo eles são construídos a fim de alterarem sua atividade, sua vida e a história da disciplina? O que o professor adquire com o processo educativo e o que ele transmite (se separarmos ambos os fatores)? Compreender o lugar da *experiência* e o modo como ela se constrói em nós nos permite observar nossa função, enquanto professores de filosofia, e a finalidade do ensino de modo mais amplo e conectado ao processo educacional.

A primeira questão sobre a *experiência* é, talvez, a mais simples. Gostaríamos de uma reflexão sobre sua relação com a atividade realizada: “para você, a *experiência acumulada* afeta no desempenho do professor de filosofia em sala de aula, no Ensino Médio?”



	G1	G2
SIM	95%	94%
NÃO	5%	6%

Quase a totalidade dos professores reconheceu a importância da *experiência* para sua atividade impactando em sua vida. Alinharam seus pensamentos à nossa definição, não somente como um acúmulo de atividades, mas como resultado de um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, cognitivo e prático, de ensino e aprendizagem. Podemos completar esse posicionamento cruzando as informações destas respostas detalhadas com as dadas para a Questão 4 (p. 127) e Questão 6 (p. 129), sobre o *tempo de docência* e número de escolas por onde os professores lecionaram.

A contagem temporal realizada, em anos de atividade, da maioria dos professores não é tão representativo: até cinco anos. O percentual acima de seis anos, no G1, também remonta os outros 50%. No segundo grupo, G2, essa realidade também pode ser conferida. Em suma, embora metade dos professores entrevistados seja iniciante na docência, outra metade acumula experiência representativa para pensar as dificuldades encontradas na determinação e compreensão da função e finalidade de suas ações no processo educativo.

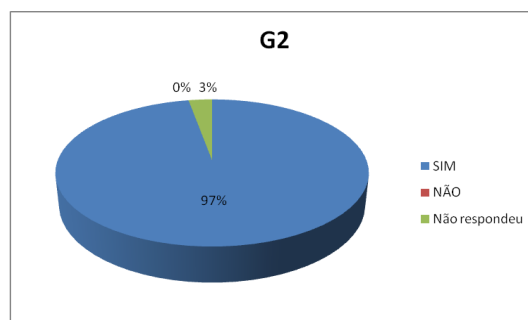
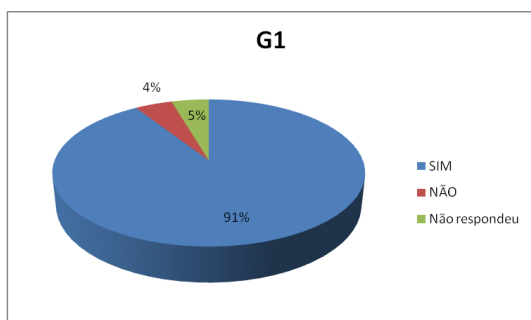
O número de escolas anteriores onde os professores já lecionaram também remonta *experiência* pregressa à atualidade, pois um índice pequeno dos professores de ambos os grupos, 23% do G1 e 11% do G2, não apresentou *experiência* anterior. Esses dados refletem as possíveis situações nas quais os professores já foram expostos e adaptaram suas atividades.

A aprendizagem mútua, acreditamos, ocorrida no processo educativo está presente, sinteticamente, na referência que o professor tem de sua própria *experiência*.

Retomando o pensamento de Dewey (1959a, p. 43), “ensinar é como vender mercadorias. Ninguém vende, se ninguém compra”. Para o filósofo, existe um paralelismo entre *o ensinar* e *o aprender*, pois o processo educativo se constitui em uma via de mão dupla, assim como o vender e o comprar. Neste movimento, sempre há o ensinar e o aprender em um processo contínuo. Essa visão pragmática é facilmente percebida um viés onde professores e alunos desempenham papéis distintos e antagônicos, por isso não há construção do saber como fruto da interação mútua. Nesta perspectiva, aprender é próprio de aluno e o professor é uma espécie de guia, um dirigente dos jovens para um bom condicionamento mental. São papéis distintos, pois somente assim o aprendizado pode ocorrer de modo satisfatório.

Acreditamos que atualmente não há espaço para esse modelo pedagógico, uma vez que as mudanças vivenciadas no ambiente escolar, principalmente na escola pública, não permitem que o professor possa agir somente como “guia”, e lidar com o aluno (sem luz) como aquele que busca o conhecimento. Este princípio filosófico reflete a finalidade da filosofia no Ensino Médio: *oferecer instrumentos que permitam ao indivíduo se incomodar, problematizando aquilo que o cerca, para então, a partir daí, construir criticamente determinado conhecimento*. Mas, a realidade da escola pública, no que se refere ao tempo de aula, inviabiliza a tarefa de desenvolver uma atividade filosófica. Com cinquenta minutos semanais, o professor não consegue realizar sua proposta e não tem clareza de sua função e finalidade do ensino. Assim, a filosofia se esvai entre os tempos pulverizados.

Posto isso, a questão seguinte procura perceber a conexão estabelecida pelos professores entre o tempo disponível de aula de filosofia e a atividade desenvolvida: “para você, o tempo disponível para a aula de filosofia afeta a atividade do professor da mesma?”



	G1	G2
SIM	91%	97%
NÃO	4%	-
Não respondeu	5%	3%

Os professores, em sua grande maioria, em resposta à Questão 10 (p. 181), expressaram que o *tempo* destinado para a filosofia não era suficiente para o seu ensino. Neste caso, quase unanimemente, as respostas foram afirmativas em relação à afetação da atividade docente pelo tempo de aula disponível (positiva ou negativamente). Tanto para o G1, em sua maioria, os professores atuam com dois tempos de aulas semanais, quanto para o G2, onde a maioria dos professores trabalha de forma mista, com algumas turmas com um tempo, e outras com dois. Algumas justificativas dos professores do G1 apontam para uma incongruência entre o tempo esquadrihado pelos gestores escolares para as matérias escolares e o tempo do filosofar, como já desenvolvemos no terceiro capítulo:

Um tempo semanal de aula é absolutamente insuficiente. A diferença quantitativa entre um e dois tempos semanais de aula engendra, ao fim, um salto qualitativo: com um tempo, não se pode fazer nada de significativo. Com dois, é possível oferecer um curso minimamente coerente.

Na situação em que seja destinado apenas um tempo de aula para o ensino de Filosofia, o professor lida diretamente com a inaplicabilidade de sua ação, na dificuldade de executar uma prática didática realmente eficaz.

O tempo de aula é um elemento fundamental em relação ao planejamento, ao trabalho com textos ou recursos audiovisuais. Nesse sentido, um tempo muito reduzido impossibilita que se trabalhe com outros elementos ou certas dinâmicas que exigem mais tempo em sala de aula, afetando diretamente na atividade do professor de Filosofia.

Os professores do segundo grupo também assinalaram especificidades que prejudicam o ensino, ainda que seja fonte de aprendizado. Muitos argumentos gravitam sobre os mesmos problemas como a impossibilidade de realizar certas atividades, adequação do professor, falta do aproveitamento do aluno:

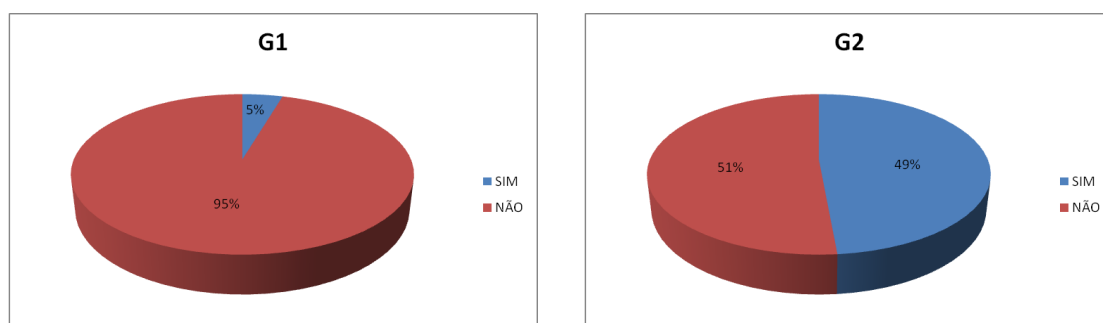
Pouco tempo de aula não nos dá a possibilidade de conhecer os alunos pelos seus nomes, de aprofundar os conteúdos, de interagir com a turma de uma maneira mais satisfatória para o processo de ensino aprendizagem, seja do professor\estudante, seja do estudante.

Com a carga horária reduzida, o professor precisa se adequar. À medida que ele ganha experiência, ele vai aprendendo a lidar com isso, sem se desgastar tanto, apesar de sabermos que nunca vamos aceitar essa condição, passamos a nos adequar.

A transposição pedagógica fica muito mais difícil, contudo, minha postura é: se der pra cumprir o currículo, ótimo. Se não deu, paciência. Procuro não rebaixar o currículo, embora isso seja quase impossível.

Daremos atenção a essa última fala. Em um primeiro momento, o professor se remete a “transposição didática”, ou seja, por óbvio, o tempo destinado à disciplina não dá conta de uma “adaptação” das disciplinas universitárias. Qual a finalidade da atividade desenvolvida? Outro item problemático é o modo de como colocar a culpa em outrem: “[...] *se der pra cumprir o currículo, ótimo. Se não deu, paciência*”. A culpa é do Estado pela falha pedagógica em relação ao currículo estabelecido. Como já citamos anteriormente, no caso específico do Rio de Janeiro, estabeleceu-se um Currículo Mínimo da Secretaria de Estado de Educação fruto de construção coletiva que passou por uma série de consultas públicas cujos professores emitiram pareceres a respeito de suas experiências até a redação final. Percebemos, através dessa fala, que não há sensação de pertencimento ao grupo, mesmo quando o currículo foi construído a partir de um processo coletivo entre os pares.

Vimos que os problemas próprios sobre a *experiência* recaem em tantos outros em relação ao *tempo mínimo* destinado à filosofia. Se o *tempo* se encontra de forma escassa, perguntamos, ainda, se “durante o ano letivo, houve momentos em que foi solicitada alguma prática na escola que você não considerou fazer parte do seu ofício?”



	G1	G2
SIM	5%	49%
NÃO	95%	51%

Pensamos que essa também seria uma realidade de ambas as redes públicas do Rio de Janeiro, mas não. Apenas 5% dos professores do G1 julgaram que algumas atividades solicitadas não estavam de acordo com a sua função:

A conhecida e consolidada prática de preenchimento de diário preenche também tempo demais dos professores, que poderiam, em uma época de informatização, empregar seu tempo de modo mais acadêmico e pedagogicamente produtivo.

Essa realidade se altera em relação ao G2 onde 49% dos professores afirmaram realizar tarefas deslocadas de sua função, como por exemplo:

Aplicar o Saerj (prova avaliativa do estado), pois não tem Filosofia. E lançar notas no sistema online da secretaria, visto que é um trabalho repetitivo, pois as notas, faltas e conteúdos ministrados já estão lançados no diário de classe.

Lançar notas no site “docente online”. Antigamente o professor simplesmente lançava as notas no diário. Quando essa ferramenta foi criada para auxiliar os alunos a consultar suas notas, deveriam empregar funcionários para lançar as notas no site, não transferir a tarefa para o professor.

A partir das respostas coletadas, surge outro problema: os professores têm consciência de sua função? Por exemplo, o professor do G1, cuja fala transcrevemos, citou o preenchimento do diário de classe como prática escolar “extra” de suas funções. A maioria dos professores possui a prática requisitada, mas poucos a reconheceram como algo fora de sua atividade. Da mesma forma, professores do G2 citaram a fiscalização do SAERJ e lançamento de notas pela internet, atribuições solicitadas a todos os docentes, mas também somente alguns as sinalizaram. Afinal, o que constitui o conjunto de atividades pedagógicas dos professores? Embora a filosofia apresente especificidades (e muitas delas não se ajustam ao sistema escolar), sua docência deve ser pensada de forma ampla.

Diversas tensões podem ser encontradas a partir da *experiência* relatada pelos professores. Observamos conflitos próprios na atividade docente de filosofia a nível médio que impactam diretamente sua vida, sua carreira, o planejamento da disciplina, seu bem estar, a qualidade das aulas, o conhecimento da “cultura escolar” e etc. A máquina burocrática do estado em relação à educação, segundo os professores, não contribui para seu crescimento profissional e nem o do ensino: são finalidades diferentes e muitas vezes contraditórias. Esse choque de “finalidades” incide diretamente na realidade escolar.

O professor de filosofia, principalmente ligado ao G2, é um profissional e atua em sala de aula. É inegável e facilmente constatado que seu desempenho não se esgota aí por conta de uma série de atividades extras desenvolvida por ele. Ademais, enquanto funcionário público, o docente também presta contas de seu trabalho de diversas formas. Todo esse *tempo extra* precisa ser contabilizado *intra*, fato que não ocorre. O *tempo privado* do professor acaba sendo *expropriado*, pois lhe é remunerado, basicamente, o *tempo de sala de aula*. Se ainda ele recebe algo a mais para demais atividades, como é o caso das poucas horas de planejamento, tanto esse tempo contabilizado quanto a remuneração por ele são insuficientes, causando o mesmo desconforto na relação entre o ensino (professor) e a escola (estado).

Enquanto na maioria dos saberes escolares está pronta e acabada, sendo transmitida ao aluno as descobertas mais importantes da humanidade, nas aulas de filosofia o professor se desafia a quebrar o paradigma de um saber absoluto para estimular a curiosidade do aluno a descobrir em si um apetite a ser saciado. O mundo repleto de mistérios deve estar a sua disposição para que ele possa se apaixonar e se lançar a investigação. Assim, voltamos a esbarrar no problema central quando se reconhece o espírito criativo dessa atividade docente: onde se encontra o *tempo* destinado para os alunos desenvolverem essas habilidades? Em outras palavras, qual o *tempo* disponível para que o jovem possa “reaprender a ver o mundo”? “O professor poderia conduzi-los a pensar com o tempo disponível”, responderiam alguns, sem atentar que essa é uma das mais difíceis habilidades: a capacidade de desenvolver o pensamento crítico. Voltamos a afirmar que dependente do problema específico do *tempo*, há o problema específico da *utilização desse tempo*. Essa é uma tensão que perpassa as relações entre as lógicas disciplinares e as lógicas burocráticas do estado. Enquanto não houver um processo de diálogo entre esses diferentes modos de pensar a educação, pouco poderá de fazer para alterar essa realidade.

Desenvolver o pensamento crítico é um grande desafio e não é tarefa exclusiva do ensino de filosofia, mas da escola como um todo: os diversos saberes com suas metodologias próprias, os demais profissionais da educação, aqueles que determinam certas políticas públicas para a educação – é uma atividade coletiva. Neste sentido,

“pensar” é uma palavra que exprime os diversos modos pelos quais as coisas adquirem significação para os indivíduos que diferem entre si. É preciso repelir a noção de que certas matérias são essencialmente intelectuais, possuindo, por isso, um poder quase mágico para adestrar a faculdade do pensamento. Pensar é ato específico, não um aparelho mecânico pronto, aplicável, arbitrária e indiferentemente, a todas as coisas, como um lampião a iluminar indistintamente cavalos, ruas, jardins árvores ou rios (DEWEY, 1959a: 53-54).

O professor desempenha um papel fundamental no desafio de ensinar a pensar. Dewey (1959a, p. 60) afirmava que algumas escolas não tinham o intuito de formar cidadãos livres e conscientes e por isso ofereciam uma educação mecânica com a finalidade de formar uniformidade de conduta. Cabe a nós, pensarmos, analisando a matriz curricular do Ensino Médio, sobre o lugar ocupado pelas disciplinas (e pela filosofia, de modo particular) e seus impactos sintetizados na *experiência* do professor. Podemos refletir, por outro lado, na manutenção “vital e energética da capacidade de maravilhar-se” independente do processo educacional no qual estão inseridos seus agentes: a capacidade crítica do pensamento pode e deve ser desenvolvida.

Os elementos que configuram a personalidade do professor e sua paixão influenciam de modo decisivo sua atividade, e o aluno não os distingue claramente: aquilo que é parte do professor, aquilo que é parte da disciplina ou, ainda, aquilo que impacta no aluno por conta da atividade do professor. Essa relação não é mensurada, mas acreditamos que deva ser considerada, pois ela “*aproxima* ou *afasta*” o aluno “de tudo que lhe apresentam”, como observou Dewey (1959a, p. 66). O professor mantém uma relação “quase inconsciente, de prazer ou desprazer, de simpatia e aversão” por sua atividade e, também, pela matéria que leciona. Encontramos, certamente, nas falas dos professores, paixão.

4.4. OS PROFESSORES E SUAS NEGOCIAÇÕES IDENTITÁRIAS

A questão mais complexa que nos colocamos nesta tese é como se dão as *negociações identitárias* dos professores de filosofia de nível médio frente aos problemas já levantados. Gostaríamos de retomar essa discussão a partir das vozes dos professores.

A questão – extremamente filosófica – “quem é você?” somente faz sentido no momento de poder escolher aquilo que te representa: uma escolha feita a partir de opções possíveis sustentada na realidade. Para Bauman (2005, p. 26) a ideia de *identidade* surgiu “da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia” para, a partir daí “recriar a realidade à semelhança da ideia”. Dificilmente, no mundo atual, essa semelhança é alcançada ou mesmo podemos recorrer a protótipos ideais. As *identidades* rígidas e perfeitas não funcionam mais. Neste sentido, preferimos a utilização de *negociações identitárias* (cfe. Dubar, 2005) ao invés de puramente *identidade*.

Os homens sempre partiram em busca de um *modelo identitário* no qual pudessem repousar e se situar. Mas, se falamos em negociação, o que está em jogo? Ainda utilizando a terminologia de Bauman (2005, p. 36), em uma época “líquido-moderna” onde o homem se encontra cada vez mais “mutante”, como é complexo falar de *identidade*! Ora, ela mesma representaria seu paradoxo: a autonomia do ser conquistada a “golpes de martelo” sendo substituída pelo “abrigo” formal oferecido pela *identidade*.

Se por um lado, uma *identidade* engessada não encontra espaço na sociedade atual, por outro, inserir-se em uma *rede de conexões* também não é simples. O *mundo docente* traz consigo elementos de aproximação e afastamento constantes, pois as condições materiais nas quais os professores estão expostos, as relações estabelecidas com o *tempo* e a *experiência*, tornam essas negociações cada vez mais complexas. Neste sentido, é mais fácil se *desengajar* que articular-se a um grupo: as ansiedades e aspirações são distintas, como percebemos nas falas dos professores. Há uma pluralidade de situações percorrendo o professor de filosofia do Ensino Médio da escola pública do Rio de Janeiro. E se a individualização é demasiado forte (quase isolamento), por conta das condições de trabalho, da lógica disciplinar, da cultura escolar, percebemos um caminho possível para identificação.

Na perspectiva de Nóvoa (1995a, p. 20), “a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico-político da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos da sua atividade”. As *negociações da identidade* se fundamentam na função e finalidade do ensino, da escola e da atividade docente. É preciso reconhecer esses elementos entrecruzados para pensarmos não somente sua *negociação identitária*, mas também em sua fratura: o choque ideológico entre o professor recém formado e a realidade escolar. Neste sentido, Lima (2012, p. 136) reconheceu a importância dos conflitos encontrados em sala de aula para a construção da ideia de pertencimento.

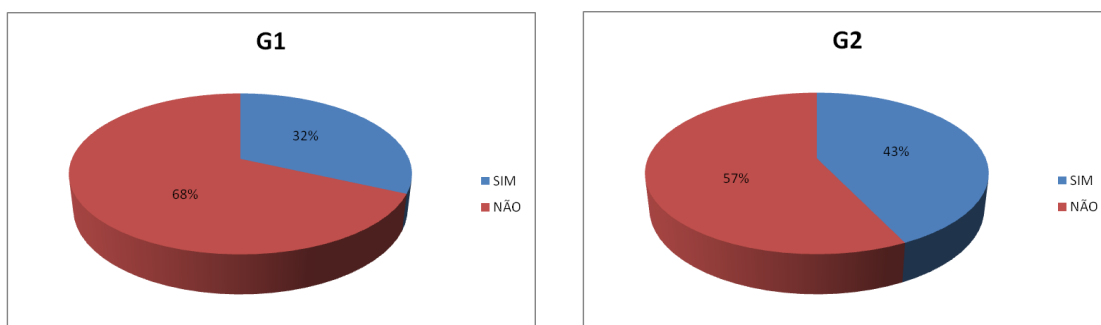
A autora especificou a necessidade do redimensionamento da formação do professor para o acompanhamento das mudanças sociais, pois sem ele a escola corre o risco de se esvaziar: “o professor que antes não sentia necessidade de refletir sobre si mesmo – sobre seu saber, seu fazer e seu saber-fazer – agora precisa não só dessa reflexão, mas dessa reflexão no espaço coletivo” (*ibid*, p. 137). Mas, há tempo para isso?

A crise instaurada no ambiente escolar é uma realidade para o professor de filosofia enquanto agente do processo. Para Nóvoa (2002, p. 22), o desenvolvimento de algumas competências poderia diminuir os impactos causados pela fratura identitária do professor

recém formado: “saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se”. Principalmente, as habilidades reflexivas sobre si não são estimuladas em seu processo de formação, gerando maiores problemas entre o modelo idealizado pelo professor e a realidade encontrada.

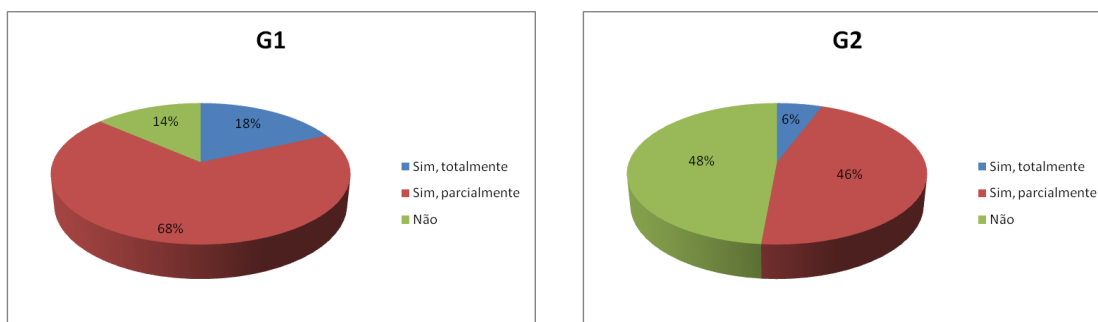
A construção social de um conceito de *identidade* emerge nos limites de uma crise. Mesmo constatando um real desequilíbrio na *identidade profissional*, não devemos ignorar a importância das associações e sindicatos no processo de *negociação identitária* docente, principalmente no caso específico da filosofia por conta de sua exclusão e reinserção no currículo do Ensino Médio.

Neste sentido, pensamos em analisar a representatividade das associações e sindicatos na vida profissional dos professores pesquisados. Perguntamos então, simplesmente, em um primeiro momento, se eles eram sindicalizados.



	G1	G2
SIM	32%	43%
NÃO	68%	57%

A maioria dos professores de ambos os grupos não é sindicalizada. Esse número é mais expressivo no G1, onde 68% dos professores não são sindicalizados contra 1/3 apenas de professores filiados. No G2, também o número maior se concentra entre os não-sindicalizados, mas a diferença é menor, pois 43% dos professores entrevistados são filiados ao sindicato. Os motivos da crença, ou não, na representatividade proposta, se seguem na próxima questão, quando perguntamos se eles se sentem representados pelos sindicatos.



	G1	G2
SIM, TOTALMENTE	18%	6%
SIM, PARCIALMENTE	68%	46%
NÃO	14%	48%

Embora um grande contingente não seja sindicalizado, alguns professores reconhecem a representatividade sindical na constituição de seu grupo profissional. No G1, somam-se 86% os que confiam nos sindicatos sua representação profissional, mesmo parcialmente:

(SIM, PARCIALMENTE) Os sindicatos são importantes para oferecer respaldo à classe docente e reivindicar as melhorias necessárias para o nosso trabalho - o que muito valorizo -, mas a inserção nos mesmos nunca me foi convidativa, uma vez que a condução interna dos problemas e o próprio ambiente não me atraem.

(SIM, PARCIALMENTE) “Parcialmente”, porque não me parece que a questão foi formulada da melhor maneira. O sindicato não existe (apenas e principalmente) para nos representar; o sindicato não são outros: cada um de nós, com nossas ações e, mais frequentemente, com nossas omissões, construímos e participamos desse instrumento de luta e formação, que a meu ver, se mostra, sempre mais necessário, dadas as batalhas que precisamos sempre de novo travar por uma educação – ainda que a forma como ele se estrutura tenha que ser sempre objeto de nossa prática pensante. Em todo caso, para mim, o sindicato é um dos espaços em que se pode pensar e exercer o pensamento enquanto prática estruturadora de (novas formas de) cuidado com o que é comum, com o que diz respeito à comunidade – com o que, enfim, se costuma chamar de política, mas que atravessa todos os campos de questões em que a filosofia “se mete”.

A segunda fala se refere ao sindicato não como uma organização “fora” do corpo profissional, mas composta pelos profissionais – ideia de conjunto e identidade, “instrumento de luta” e transformação: “somos o sindicato” (ainda que parcialmente). Também neste

mesmo grupo houve a defesa da falta de representatividade sindical, tomando como base sua própria experiência, desde a época de sua formação universitária:

Na época de graduação fui líder estudantil, participando do Centro Acadêmico e do Diretório Central dos Estudantes, tendo exercido cargo de representante estudantil em conselhos superiores da UFRJ junto à reitoria. Também, eventualmente, estive envolvido em atividades da UNE. Afastei-me do movimento estudantil na metade para o final da minha formação universitária por perceber uma grande distância entre o movimento, com os diversos grupos que o compõe, e os estudantes. Os movimentos sociais vivem talvez a pior crise de sua história, pois as discussões internas tornaram-se meramente disputa entre forças políticas e acordos para manter o poder, deixando de lado a grande massa que é a real razão para tais movimentos existirem. Não há um real interesse por mudanças da realidade. As novas lideranças, quando permanecem no movimento, estão movidas, muitas vezes, por interesses particulares em melhorar as próprias condições de vida, buscando conquistar cargos políticos na própria estrutura governamental. [...] Muitas lideranças sindicais que conheci na minha época de movimento estudantil hoje ocupam algum cargo em Brasília. Mesmo que os trabalhadores e estudantes se envolvam em peso nas discussões desenvolvidas pelos sindicatos e movimentos estudantis, a situação não vai mudar, pois os mesmos não conquistarão espaço, já que foi criada uma estrutura para que poucos que sejam ligados a partidos tenham um poder de intervenção.

No grupo dos professores da rede estadual, o G2, também foram apresentados argumentos a favor dos sindicatos e outros contra. Cabe ressaltar que o sindicato desse grupo representa não somente os professores da rede estadual do Rio de Janeiro⁶⁰.

(SIM, TOTALMENTE) Participo das discussões e movimentos do sindicato e me centralizo pelas decisões coletivas, ainda que eu venha a discordar de um ou de outro ponto.

(SIM, PARCIALMENTE) Ainda que o sindicato dos professores seja uma entidade ainda mais forte que sindicatos de outras categorias, nosso sindicato inviabiliza muitas questões referentes aos professores da disciplina de Filosofia.

(SIM, PARCIALMENTE) Creio haver um problema quanto ao modelo de representação sindical. Sou contrário ao modelo de proporcionalidade. Acredito que a participação de muito setores (da esquerda) inibem a

⁶⁰ No caso do Rio de Janeiro, existe um sindicato específico para os profissionais da educação do Estado, o SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do RJ, entidade que representa toda categoria de profissionais da educação pública, tanto no âmbito municipal quanto no estadual. Muitos professores por conta da amplitude das causas manifestas pelo sindicato, não confiam na possibilidade efetiva de representação e luta para os problemas vivenciados, e de modo especial para os professores de filosofia.

formação de um perfil do grupo que dirige o sindicato, impedindo assim críticas melhor elaboradas sobre sua conduta.

É importante notar que mesmo não concordando com todas as decisões coletivas tomadas, alguns professores confiam nas ações sindicais. Na segunda fala, ainda encontramos uma crítica em relação aos problemas específicos da filosofia que muitas vezes são inviabilizadas pelo próprio sindicato. Outros problemas foram apontados levantando uma reflexão sobre o modo de ação sindical:

O sindicato funciona mais como um nicho partidário político, em vista de marcar território na disputa de espaço dentro da política profissional, com isso muitas reivindicações são esquecidas e as que entram em pauta acabam apenas por formar uma pauta de aparências.

Percebo o sindicato como um lugar de “esquenta” para futuras candidaturas político-partidárias. Não vejo o sindicato consultando a base, não pelo menos nas escolas de subúrbio e de favela onde já trabalhei. Alguns dirigentes aparecem em época de eleição e de greve, com um discurso decorado, de “cartilha”, intransigente e arrogante, tentando convencer os professores a aderir às manifestações e a votar em determinadas chapas, mas sem tê-los consultado antes. Nas assembleias vemos os grupos reunidos por partidos ou correntes internas de partidos. É um jogo de forças cujo objetivo maior não me parece ser a valorização da categoria.

Alinhados ao pensamento de Nóvoa (1995a, p. 27), não há como negar, mesmo frente aos problemas apontados pelo professores em relação aos sindicatos, que “o movimento associativo desempenhou um papel primordial na construção da profissão docente”, e de modo especialíssimo, entre os docentes de filosofia. As associações de professores de filosofia – de modo especial a SEAF – se formaram em um momento da história docente com objetivos claros: um movimento identitário de um corpo profissional sem o devido espaço na educação brasileira por conta das inúmeras políticas da época. Assim, devemos notar que

“os professores são assalariados como os outros, os seus sindicatos são sindicatos como os outros: associações clássicas de defesa dos profissionais face aos empregadores e aos utilizadores e instrumentos de negociação das condições de trabalho, dos salários, das qualificações, do emprego, das férias, do estatuto, da carreira, da formação contínua, da reforma, da assistência social, etc.” (PERRENOUD, 1991, p. 31)

Se por um lado, os sindicatos e demais associações se apresentam como uma forma de representação do pensamento coletivo, por outro, há certo limite em relação às novas

necessidades dos profissionais da educação frente às mudanças sociais. Novas formas associativas têm surgido para tentar amenizar os impactos sociais causados nos primeiros modelos. Esses novos grupos se caracterizam, segundo Nóvoa (1995a, p. 27), por: grupamento próprio de uma determinada disciplina (associações de professores de história, filosofia, etc.), tendências pedagógicas presentes nos espaços de cooperação entre os professores, e vontade de exercer um novo poder profissional com a finalidade de reagir ao controle estatal cujos professores estão submetidos. Por óbvio, a legislação determinava aquilo que deve ser desenvolvido pelos professores nas escolas. O processo de *presenças* e *ausências* no currículo conduziu a um nível exaustivo de incompatibilidade entre teoria e prática que impulsiona a organização desses docentes caracterizada por certa autonomia obtida a partir da concorrência e disputa interna no espaço social correspondente ao campo específico no qual são determinados a posição social de seus agentes. A partir de meados da década de 1970, com a criação da SEAF, surgiu uma nova maneira de representatividade e resistência, enquanto associação docente de filosofia.

Frente à realidade de seu ensino, ausente no currículo em nível médio durante o período da ditadura civil-militar, um grupo de professores de filosofia organizou-se realizando constantes reuniões e promovendo eventos para que a ausência da filosofia no currículo escolar não fosse esquecida. A SEAF se apresentou como um centro de atividades para discussão de ideias e ações, compartilhamento de experiências e estudos. O espaço criado e desenvolvido por ela foi extremamente importante, pois através dele se abria a possibilidade de voz frente às políticas impostas pelo Estado. Denúncias e críticas eram divulgadas por meio das publicações dos *Cadernos SEAF* e dos *Debates Filosóficos*, de veiculação nacional.

A SEAF se empenhou na promoção de cursos e debates visando à elaboração de documentos que pudessem sensibilizar as autoridades da necessidade da reestruturação do 2º grau e, acima de tudo, da importância da filosofia no ensino escolar. Após essa pressão consolidada em 1978, em 1980, no Rio de Janeiro, a filosofia é reintroduzida no currículo do Ensino Médio⁶¹, mas professores de outras áreas obtiveram licença para ministrar a disciplina, gerando desconfortos que iam de encontro ao que defendia a SEAF. Esta foi a primeira vitória conquistada coletivamente pelos professores, por meio de uma organização associativa.

O desafio da SEAF, hoje, consiste em produzir filosofia pertinente com a realidade, atuando nas transformações das estruturas sócio-culturais e fomentando as atividades de seus membros tornando-os participantes desses processos. Os resultados das relações com as

⁶¹ Parecer CEE nº 49 de 21 de janeiro de 1980.

associações docentes apontam para a construção de uma atuação política, pois visam compreender o lugar da disciplina e sua revalorização no currículo escolar.

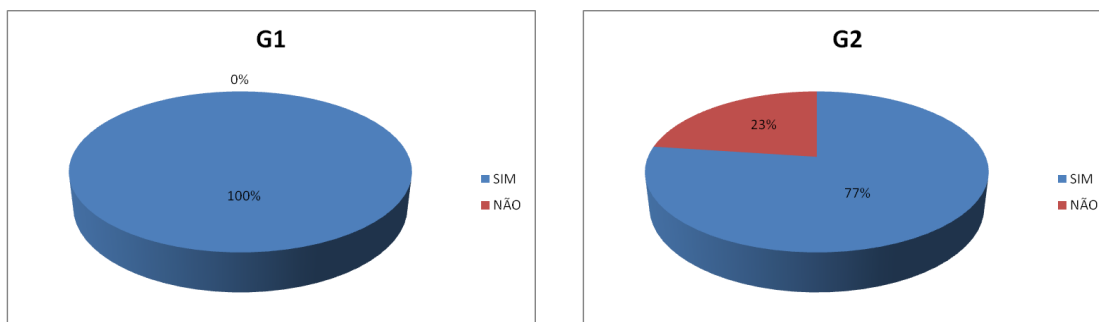
Outra contribuição importante para o amadurecimento de um corpo profissional foi a criação da ANPOF – Associação Nacional da Pós-Graduação em Filosofia, em 1983. Ela foi fundada durante uma reunião sobre pesquisa em Filosofia promovida pelo CNPq. Tradicionalmente, a ANPOF realiza encontros nacionais a cada dois anos, reunindo pesquisadores da área no Brasil e no exterior, com apresentação de conferências, debates e comunicações. Até a presente data foram realizados dezesseis encontros nacionais.

O crescimento nacional da ANPOF indica não somente a importância institucional adquirida pelas pós-graduações em Filosofia, mas também pela necessidade de uma política que coordene esforços e assegure a troca de informações. Com a intenção de evitar a dispersão dos trabalhos, de romper o isolamento das pesquisas, de promover discussões contínuas e sistemáticas entre os pesquisadores, a ANPOF promoveu a criação de Grupos de Trabalho (GTs) cujas atividades passam a desempenhar um papel central na estruturação dos Encontros. O GT “Filosofar e Ensinar a Filosofar”, presente desde o XII Encontro (2006), se empenha em discutir os problemas sobre o ensino de filosofia, apresentando trabalhos, relatos de experiência, atividades de pesquisa, seminários e publicações.

Os grupos de pesquisa e discussões criados por professores e pesquisadores (SEAF e ANPOF) não somente resistiram às alterações políticas da época como também se multiplicaram em diversos centros de estudos, encontrados em todas as regiões do país, investindo sistematicamente nas discussões sobre o ensino de filosofia, sua atividade docente, a formação do professor e, é claro, sobre a finalidade da disciplina em nível médio. O projeto PROF-FILO⁶² também conta com a parceria dos docentes de Institutos Federais. A integração estabelecida entre as universidades e as instituições de Ensino Médio oferece um diálogo importante sobre a atividade docente e a realidade de seus professores, agregando informações valiosas às pesquisas universitárias.

Sobre as associações, realizamos uma questão referente às duas maiores e mais importantes de filosofia – SEAF e ANPOF: já ouviram falar sobre elas? Caso afirmativo, em seu entender, qual a importância, se há, destas associações para os professores de filosofia no Ensino Médio?

⁶² O “PROF-FILO” é um Mestrado profissional em Filosofia, destinado preferencialmente aos professores de Filosofia que atuam nas escolas das redes públicas. Sua finalidade é a melhoria da qualidade da docência em Filosofia, oferecendo uma formação filosófica e pedagógica aprofundada voltada para o exercício da docência da Filosofia, em especial no Ensino Médio.



	G1	G2
SIM	100%	77%
NÃO	-	23%

Em um primeiro momento, uma questão que para nós seria de resposta óbvia, acabou trazendo importantes contribuições. No primeiro grupo, todos os professores disseram ter conhecimento das associações, mas isso não se refletiu nas respostas discursivas:

SEAF eu não conheço. Pela ANPOF, há a oportunidade de troca de experiências e ideias entre professores de Filosofia no Ensino Médio, possibilitando a revisão e atualização de práticas e teorias; sendo, por isso, de grande importância no cenário do ensino de Filosofia no Brasil.

A possibilidade de realmente criar fóruns que debatam a relação entre Filosofia e Ensino Médio e dediquem à questão a seriedade que ela exige, algo que hoje ocorre de modo por demais tímido. Prevaecem ainda as discussões de caráter acadêmico, normalmente ensimesmadas e negligenciadoras do magistério entre os jovens.

Na medida em que elas são instituições que se pode pensar em conjunto a estrutura do ensino como um todo, bem como tudo que envolve o magistério de filosofia no Ensino Médio, contribuindo para a construção de ações (de políticas) que visem a que este e aquela sempre melhorem (o que significa, entre outras coisas, e talvez sobretudo: não deixem de pensar radicalmente a si mesmas e construir práticas que deem corpo a esse pensamento); na medida em que podem constituir um bom ponto de encontro e de troca, bem como de fortalecimento para uma tradição de (ensino de) filosofia entre nós, tornando-nos mais fortes diante das lutas que temos a travar diante dos vários governos e da estrutura do Estado; nessa medida (e talvez não só nessa), enfim, são instituições importantes. A SEAF já tem um trabalho de décadas nesse sentido, e deu sua contribuição para a volta da filosofia ao EM; a Anpof, sobretudo com a Anpof-Em entrou também nessa discussão – com um tanto de atraso, mais entrou. Tanto quanto posso ver, contudo, falta em ambas o

reconhecimento de que trabalhar no Ensino Médio é já em si mesmo (ou pode ser, ao menos) uma prática filosófica, de pesquisa, investigativa, e que precisa ser respeitada como tal; falta reconhecer que o protagonismo nas questões que dizem respeito a este deve ser de quem está em sala de aula; falta, enfim, “quebrar” a hierarquia que ainda persiste (espelhada na diferente valorização em termos de remuneração, por ex., ou mesmo, infelizmente, na discussão do Mestrado Profissional em Filosofia) entre professor do ensino médio e professor universitário, entre quem tem mais e quem tem menos titulação, em nome de uma discussão mais horizontal e igualitária.

Alguns professores afirmaram desconhecer a SEAF, associação que lutou veementemente pelo retorno da filosofia ao currículo, estabelecendo diálogo entre professores do país para pressionarem as instâncias governamentais sobre a importância de seu retorno ao currículo. Fato que reflete um desconhecimento da história da disciplina e das lutas travadas para o seu estabelecimento atual. A ANPOF, de um modo geral, é mais conhecida inclusive por ser o canal de articulação entre as pesquisas realizadas pelos programas de pós-graduação em filosofia. Como todos os professores do G1 possuem ao menos o mestrado, em quase sua totalidade já participaram de algum evento promovido pela ANPOF.

A realidade do G2 é diferente: quase ¼ dos professores desconhecem as associações. Dos que conhecem ao menos a ANPOF, reproduzimos suas falas:

De grande importância para discutir o ensino de filosofia no Brasil e agora na ANPOF tem um GT de Ensino Médio, já fui à ANPOF e foi muito rico para mim, acho até que todo professor do estado deveria ir para ampliar sua visão sobre o ensino de Filosofia.

Tais associações representam um espaço comum onde os professores de filosofia do Ensino Médio podem refletir sobre suas atividades como pesquisadores-filósofos, mas também para a prática docente (a nível médio e universitário), uma vez que o encontro com diversos discursos filosóficos é grande. Vejo nestas associações uma possibilidade de “deformação” da formação inicial do professor de Filosofia.

Já ouvi falar da ANPOF; de SEAF, não. Fui ao congresso da ANPOF ano passado e foi uma experiência excelente. Pude trocar ideias com outros professores da minha disciplina, do Brasil inteiro, participar de um minicurso incrível, assistir a apresentações muito boas. Seria bom se o governo do Estado viabilizasse a ida de mais professores de Filosofia do Ensino Médio para este congresso.

Alguns professores do G2 já participaram dos eventos da ANPOF e apresentaram trabalhos em seus GTs. Outros ainda não conhecem e não ouviram falar, inclusive na SEAF.

Confessamos que para conseguir informações sobre a SEAF, sua história, seus documentos, não foi, para nós, tarefa fácil e em sua maioria foram coletadas a partir de trabalhos acadêmicos sobre a história da área (Alves, 2002; Cartolano, 1985). A importância da SEAF em relação à filosofia no Ensino Médio foi se apagando frente às vitórias conquistadas, principalmente a partir da LDBEN 9.394/96 e da Lei nº 11.684/08. A história da disciplina não pode ser esquecida, e mais, deve ser lembrada e atualizada, pois se a filosofia está no Ensino Médio nas três séries, de que modo ela está presente no currículo? Qual o tempo destinado a ela? Que impactos podemos perceber na vida do professor frente à realidade de precarização encontrada principalmente no sistema público de ensino?

O processo de escolarização da segunda metade do século XX trouxe consigo variados problemas incidindo diretamente nas condições do trabalho docente, reconfigurando-o. A partir da democratização do ensino das décadas de 1950 e 1960, as escolas receberam um grande contingente para as instalações já degradadas pelo tempo e falta de manutenção. As contenções nos investimentos públicos em educação contribuíram sensivelmente tanto para a queda do salário dos professores quanto para uma clara “sensação de decréscimo no padrão de qualidade do ensino”, conforme apontou Mattos (1988, p. 14-52).

Partiremos da seguinte hipótese: a “desprofissionalização”, “precarização” e a “flexibilização” da atividade docente de filosofia atualmente remonta o lugar ocupado pela matéria escolar desde a LDBEN nº 4.024/61, refletindo diretamente nas *negociações identitárias* de seu professor. Pautando-nos na historicidade da inclusão da disciplina, já exposta, pensamos que os problemas advindos das políticas públicas e das reformas educacionais precisam ser observados e analisados.

Pudemos observar, a partir das respostas dos professores, uma acentuada precarização e flexibilização da profissão docente. A esse respeito, Oliveira (2004; 2010) considerou o modo decisivo da reestruturação do trabalho pedagógico como consequência das novas demandas apresentadas à educação escolar, pois exigem adaptações desde a gestão até o trabalho último do professor, que tem seu raio de ação ampliado, conduzindo ao aumento do nível de desgaste e insatisfação desse profissional. Sob esse aspecto, a autora observou as relações estabelecidas pela precarização e flexibilização do trabalho docente com sua desprofissionalização e proletarização.

Para Oliveira, “os anos de 1990 demarcam uma nova realidade: o imperativo da globalização” (2004, p. 1129) em um período onde o conhecimento se abre para o “novo” e o “contextualizado” e as reformas escolares se tornam urgentes. Neste contexto, é promulgada a

LDBEN nº 9.394/96, conferindo à Educação Básica especificidades até então não previstas. A filosofia, neste documento, atinge seu ápice de importância sendo considerada de forma explícita e essencial, auxiliando a formação plena do indivíduo.

Se nos anos 1990 uma nova realidade social já se apresentava incidindo diretamente na escola, atualmente nos anos 2010 essas mudanças chegaram a extremos inimagináveis. Serres (2013, p. 17) analisou esse último período revelando as tensões emanadas entre a *polegarzinha*⁶³, a escola e a sociedade. Para o filósofo, a primeira etapa da educação a ser observada é o conhecimento desse aluno: quem está em nossas salas de aula? O que eles esperam de nós? O que eles precisam (e querem?) aprender? Deparamo-nos com mais problemas enfrentados pelos professores de filosofia por conta do *tempo*.

Além disso, os professores passam a desempenhar novos papéis na escola. Este tipo de exigência promoveu uma “desprofissionalização” cujo ofício de ensinar não é o mais importante, gerando, desta forma, a perda da *identidade profissional* já fragilizada, como apontou Noronha (2001). Oliveira (2004, p. 1132-1133) constatou ainda o apelo de gestões públicas para o “comunitarismo” no sentido de envolver a comunidade escolar na construção democrática da escola. Sob este prisma, o professor se vê desvalorizado, pois aquilo apresentado como sua principal função na escola, não é mais priorizado, como constatamos nas entrevistas, principalmente nas vozes dos professores do G2. Neste panorama, o docente se questiona sobre a legislação educacional “valorizando o magistério”, enquanto a política docente transitava em discussões sobre carreira, remuneração e capacitação (*ibid*).

Não percebemos, como afirmou Serres (2013, p. 19), que os “professores se tornaram os menos ouvidos dentro desse sistema instituidor dominante, rico e ruidoso”: ele não é ouvido nas legislações nem em sala de aula. O *tempo da informação* se alterou e os alunos vivem outra história. Para o filósofo, os jovens hoje em dia

são formatados pela mídia, propaganda por adultos que meticulosamente destruíram a faculdade de atenção deles, reduzindo a duração das imagens a 7 segundos e o tempo de resposta às perguntas a 15 – são números oficiais. A palavra mais repetida é “morte” e a imagem mais representada é a de cadáveres. Com 12 anos, os adultos já os forçaram a ver mais de 20 mil assassinatos. [...] Pelo tempo de exposição de que dispõe, pelo poder de sedução e pela importância que tem, a mídia já muito tempo assumiu a função do ensino. (SERRES, 2013, p. 17-19)

⁶³ O autor denominou *polegarzinha* uma jovem aluna, que poderia ser qualquer um dos alunos encontrados na escola atualmente. É a era do polegar. O aluno que possui uma velocidade nos dedos ao se comunicar com o mundo por meio de seus *smartphones* a todo instante e em todo lugar.

Essa realidade deve aparecer nas discussões atuais sobre a “precarização” do trabalho docente. Há um abismo separando a realidade do professor e a do aluno, pois

essas crianças habitam o virtual. As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à *Wikipédia* ou ao *Facebook* não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. Não têm mais a mesma cabeça. (SERRES, 2013, p. 19)

Em análise sobre as grandes transformações ocorridas pela invenção da escrita e depois aperfeiçoadas pelo advento da imprensa, Montaigne (1972, p. 163-166) deixou claro o seu posicionamento em relação à quantidade de conhecimento adquirido a partir daí: ele prefere argumentos mais rigorosos, elevando assim o espírito, a ter apenas uma cabeça cheia de “tudo” que nada representaria.

Para pensarmos sobre o processo de negociações identitárias a partir do ensino de filosofia apresentando questões diretamente relacionadas com seu professor, torna-se mais complexo analisar os problemas gerados pelo tempo para além da atividade em sala de aula. A reestruturação das atividades agrega funções que, em nosso entender, precisam ser revisados como, por exemplo, planejamento, avaliação, projetos, currículo, etc⁶⁴.

O problema se amplifica quando as questões relacionadas à profissionalização do magistério são observadas a partir de suas especificidades. Para essa discussão, Oliveira (2004, p. 1133) recupera Enguita (1991), onde, para ele, a profissionalização é a “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”. A autora, em sua análise, percebeu que esta definição vai de encontro à profissionalização no magistério, pois a luta pela profissionalização estava

⁶⁴ Nota-se na base legal (Art. 13º e 14º) a previsão de trabalho extraclasse exigindo uma disponibilidade de tempo muitas vezes incompatível ao trabalho docente.

“Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

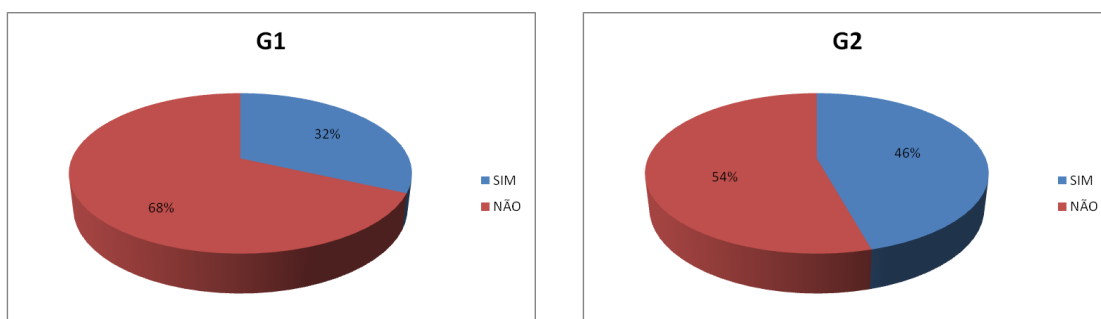
Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.”

estritamente relacionada à busca de “uma autoproteção dos professores e demais trabalhadores da educação”. Sob este prisma,

a constante ameaça de proletarização, caracterizada pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho, contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto-regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc. A discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho é o ponto fulcral. Assim, a profissionalização aparece nesse contexto como uma saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no seu trabalho e de desqualificação, ou seja, o trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção. (OLIVEIRA, 2004, p. 1133-1134)

Acreditamos na importância dos estudos sobre a “desprofissionalização” e “proletarização” do professor para compreendermos melhor os processos de “flexibilização” e “precarização” pelos quais os professores de filosofia também estão sujeitos. Sob essa perspectiva, perguntamos se os professores já passaram, de alguma forma, por *desencantos* profissionais em lecionarem filosofia no Ensino Médio.



	G1	G2
SIM	32%	46%
NÃO	68%	54%

Alguns professores já passaram por desilusões em relação à docência. O discurso recorrente, e aí pensamos na fratura identitária do professor estudado, gravita sobre as condições materiais de trabalho. Existe uma visão romântica do conhecimento e do saber

promovido pela universidade que não se encaixa na escola. A *aura* da disciplina se choca com a realidade da matéria escolar:

Com as condições de trabalho: tempos por semana, pressões externas que afetam o processo pedagógico (pressão por aprovação por parte de instituições públicas ou privadas (sobretudo as que são voltadas para o vestibular), rigidez no modelo institucional de avaliação), a própria estrutura meritocrática e excludente do Ensino Médio, o salário (dos colegas que não são da esfera federal, sobretudo), pouco tempo para pesquisa devido ao excesso de trabalho, etc. (Nada disso supera o encanto com uma boa aula, felizmente)

Esperava que os adolescentes fossem um pouco menos intolerantes. A intolerância criada pela falta de diálogo no Ensino Fundamental cria grandes dificuldades no progresso da disciplina.

A frequente desvalorização do saber efetivo e da formação plena (por professores e alunos) em função do cumprimento de exigências outras; uma grande imobilidade das instituições de ensino diante das transformações do mundo contemporâneo; as restrições por vezes impostas ao desenvolvimento pleno do professor (em seu estudos e projetos); a desunião, competição e disputa de vaidades por alguns profissionais, muitas vezes mais preocupados consigo próprios que com os efeitos reais de seu trabalho junto aos alunos e colegas.

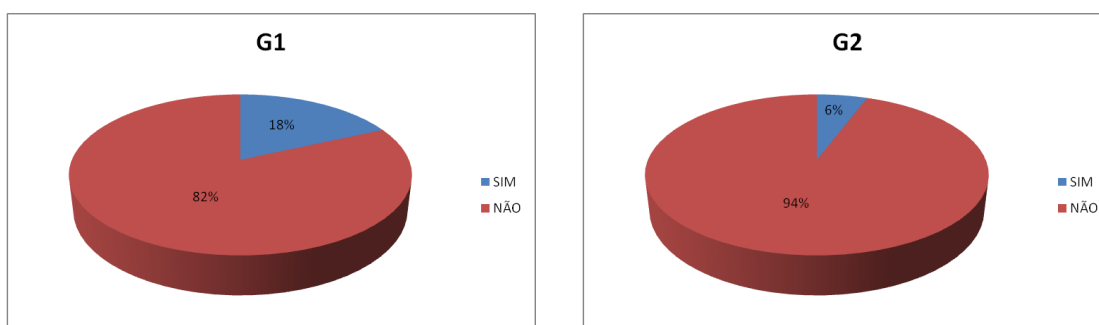
No G2, salvo as proporções das condições de trabalho, principalmente em relação ao tempo disponível para a realização de suas atividades, também houve falas semelhantes, principalmente em relação aos salários:

Salário baixo, profissão degradante, falta de respeito dos alunos e da direção, tudo leva a gerar o tal desencanto

Professor não é valorizado; salários baixos, péssimas condições de trabalho

Você entra no magistério na área de Filosofia sonhando em transformar realidades. Acredita poder expandir a capacidade reflexiva do educando. Mas o sistema impede isso, e é frustrante. Muitas vezes conseguimos fazer o diagnóstico, mas não conseguimos sanar os problemas.

O processo de “proletarização” do trabalho docente quanto o tratamento desses profissionais frente a outros setores do serviço público são marcados, dentre outros fatores, pelos baixos salários. Complementando, perguntamos então se “os professores de filosofia que trabalham em sua rede pública de atuação recebem uma remuneração justa?”



	G1	G2
SIM	18%	6%
NÃO	82%	94%

Em ambos os grupos a grande maioria se mostrou contrária à remuneração, inclusive salvaguardando as diferenças entre as cargas horárias e a quantidade de matrículas. Algumas falas dos professores do G1 tecem, ainda, comparações entre as duas redes:

Apesar de ter ciência de que a remuneração nas escolas federais é muito superior às estaduais, ainda assim considero que o professor deveria ser bem mais remunerado, e, portanto, mais valorizado em sua atividade, para podermos falar de uma remuneração justa.

Os da esfera estadual, em geral, recebem salários pífios comparados à sua formação, sua carga de trabalho, suas condições de trabalho e sua responsabilidade (com a formação) – e a valorização que por ventura ainda tem veio com muita luta. Também depois de muita luta (que segue), os da esfera federal têm sido mais valorizados se compararmos a remuneração de agora com a recebida ao longo da história. [...] Além disso, se comparada com a remuneração de outras áreas, muitas recebem muito mais sem ter o mesmo nível de formação (sem mestrado ou doutorado, por ex.). Se a isso acrescentarmos a importância da educação...

Infelizmente, a boa remuneração ainda é uma forma de incentivo para o professor. Se essa remuneração fosse melhor, ele poderia trabalhar em menos lugares, melhorar o planejamento das aulas, e qualificar mais o seu trabalho.

Os professores do G2 valorizam suas condições de vida em relação ao salário atribuído, pois “possuem família”, “investem alto na carreira”, “são extremamente

desvalorizados”. É importante perceber a conexão estabelecida entre a baixa remuneração e o prestígio da profissão atribuída pelo Estado, refletido nas políticas públicas para suas escolas:

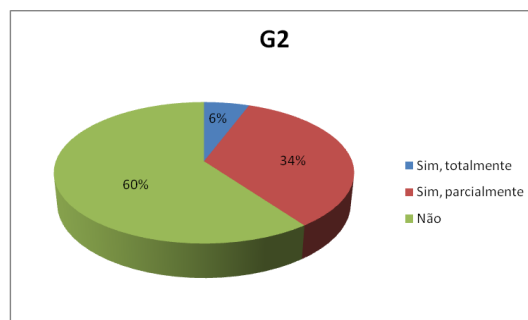
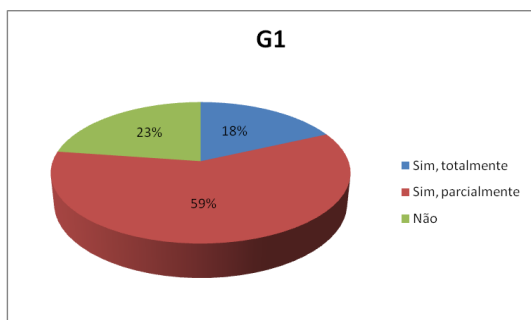
O salário de um professor do estado é muito baixo e se esse professor tem uma família e filhos esse quadro piora, é por isso que a maioria dos professores da rede estadual tem duas matrículas para conseguir sobreviver e isso acarreta uma grande sobrecarga de horas aula e turmas do qual ele não dá conta, ele não tem tempo para lazer e outras coisas pessoais, seu tempo está destinado todo à escola, ele não tem tempo, por exemplo para se preparar para as aulas, estudar, etc, e esse professor acaba estressado, desgastado e insatisfeito e isso acaba prejudicando a qualidade do ensino.

A remuneração por si só é muito baixa, mas meu maior espanto reservou-se ao conhecimento do bônus no salário que o professor 16h recebe ao completar uma especialização ou pós-graduação. Há uma desvalorização grande neste sentido.

Para uma profissão que requer muito tempo de estudo e que sua atividade de trabalho é estendida para casa a remuneração tinha que ser melhor. Inclusive, este fator desmotiva muitos profissionais.

Considerando o piso e plano de carreira, em especial para aqueles que possuem mestrado e doutorado, considero justo em relação ao piso se comparado com outras instituições públicas no país. Se considerarmos no geral, a remuneração dos professores no Brasil é relativamente baixa, sobretudo se o professor viver nos grandes centros urbanos como Rio de Janeiro.

Os professores associaram o baixo salário ao desânimo e às condições de trabalho. Sobre a valorização da docência de filosofia, não seria diferente, pois além da baixa remuneração, o professor encontra uma série de barreiras para o desenvolvimento de seu trabalho. Neste sentido, o tempo destinado à filosofia se torna inimigo da perfeição. E agora, “para você, o professor de filosofia no Ensino Médio é valorizado na escola?”



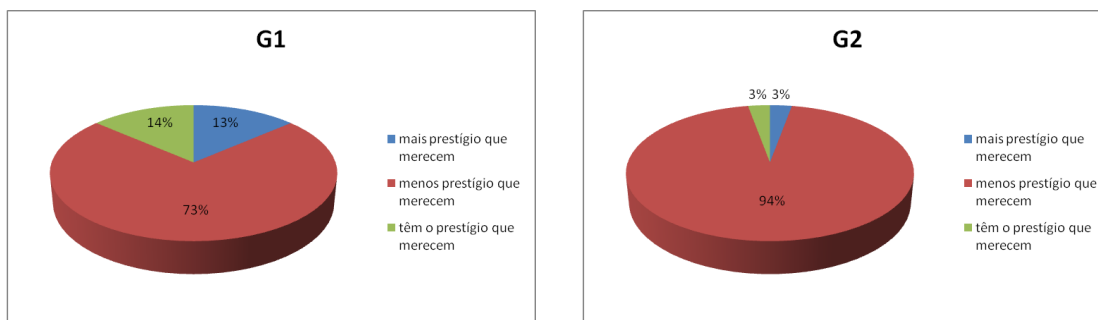
	G1	G2
SIM, TOTALMENTE	18%	6%
SIM, PARCIALMENTE	59%	34%
NÃO	23%	60%

A realidade encontrada nas condições de trabalho entre os professores dos grupos se reflete nas respostas: no G1, 77% acreditam que de alguma forma os professores são valorizados, total ou parcialmente. Este grupo é mais bem remunerado, com condições de trabalho mais favoráveis ao desenvolvimento da filosofia, inclusive em relação ao tempo de aula. Em contrapartida, 60% dos professores do G2 desacreditam dessa valorização pois são submetidos a condições de trabalho piores e fragmentadas, principalmente em relação aos baixos salários e ao tempo destinado à atividade docente.

O *tempo*, para Thompson (1998, p. 268), se configura como um modo encontrado de regulação da vida social e, por conseguinte, das lutas travadas em torno dele. A precisão da marcação vai alterar decisivamente a vida do homem comum sujeito à determinadas regras, condicionando-lhe a vida – de trabalho e de não-trabalho. A filosofia, sob este prisma, vive e apresenta as temporalidades assimiladas pelo capitalismo imersas na cultura escolar.

Essa percepção de *tempo*, alterada pela marcação milimétrica do relógio, não somente “aprisiona” o professor em um sistema de controle, mas se converte também em algo positivo para ele próprio quando percebe que essas “horas” podem ser negociadas, como apontou Thompson (1998, p. 272), “o tempo agora é moeda; ninguém passa o tempo, e sim o gasta”. Mesmo traçando uma análise das relações de trabalho do operariado inglês, podemos ser iluminados para pensar a relação entre a atividade docente e o tempo destinado ao professor.

Outra questão relacionada às condições de trabalho, valorização e remuneração se concentra na percepção dos professores sobre a ideia de prestígio. Segundo eles, os professores de filosofia têm mais, menos ou o prestígio que merecem na escola?



	G1	G2
MAIS PRESTÍGIO QUE MERECEM	13%	3%
MENOS PRESTÍGIO QUE MERECEM	73%	94%
TÊM O PRESTÍGIO QUE MERECEM	14%	3%

A grande maioria dos professores afirmou ter menos prestígio que merecem. Não há mistérios na apresentação desse resultado: basta-nos olhar para as respostas anteriores. Encontram-se retraídos: dispõem de um tempo mínimo para realização de suas atividades; não recebem o salário que, segundo eles, seria justo; as condições materiais de ensino não representam a importância legal atribuída a eles; na escola, frente às disciplinas com maior carga horária, reconhecem a secundarização de sua matéria, etc. Assim, 73% dos professores do G1 e 94% dos professores do G2 se ajustam no pensamento que o professor de filosofia tem menos prestígio, no ambiente escolar, que merece.

A “profissão professor” precisa “edificar normas de funcionamento e regulações profissionais que substituam os enquadramentos administrativos do Estado”, como observou Nóvoa (1995a, p. 29). E, se muito falamos em *negociações identitárias*, o tempo é este! O processo de profissionalização exige um olhar atento às tensões que o atravessam, mas a história da profissão docente continua desenvolvendo-se segundo processos contraditórios: proletarização crescente, expansão escolar, finalidades da escola (seu papel frente à reprodução cultural), contribuem para o processo de desprofissionalização docente. Percebemos que, há uma perda de prestígio e as imagens construídas precisam ser repensadas.

No fundo, o que está em causa é a possibilidade de um *desenvolvimento profissional* (individual e coletivo), que crie as condições para que cada um defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o conjunto dos professores projete o futuro desta profissão, que parece reconquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio. (NÓVOA, 1995a, p. 30)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE DE FILOSOFIA EM NÍVEL MÉDIO NÃO TERMINOU

No ensino médio da rede estadual esbarramos ainda no analfabetismo funcional, na falta do hábito da leitura e vocabulário limitado dos alunos. Par ler e compreender um texto filosófico ou mesmo questões filosóficas como temos nos livros didáticos, temos que, além de tudo tentar resolver essa deficiência que o aluno traz desde o ensino fundamental. Contamos também com o problema da desvalorização da Filosofia expressa na carga horária: um tempo semanal de aula para a primeira e para a segunda série. Outro agravante: mais de 40 alunos em sala de aula. Isso é negativo, pois facilita a dispersão e se torna difícil o professor perceber problemas individuais e orientar cada um dos alunos.

Professor do G2

Indiscutivelmente, analisar o professor de filosofia nas redes de ensino do Rio de Janeiro nos remeteu à nossa experiência. Refletimo-nos em cada fala sobre os problemas relacionados ao *tempo*, quantidade excessiva de turmas (inversamente proporcional ao *tempo de aula semanal*), planejamento diversas vezes alterado ao longo do ano, matéria não dada gerando uma bola de neve de conteúdos atrasados: esperança de um milagre institucional que salve os alunos destes últimos três anos de educação onde a filosofia se faz presente.

Constatamos mudanças nas características fundamentais do ser professor de filosofia ao longo dos anos, refletindo diferentes tensões presentes em sua *experiência* e finalidade. Por conta disso, aproximamos as trajetórias dos professores com suas *negociações identitárias*.

Um dos problemas encontrados na construção desta ideia consiste na representação do perfil ideal de professor que, desde a segunda metade do século XVIII, se apresenta nas discussões entre os intelectuais europeus, principalmente por conta do movimento de secularização e de estatização do ensino, conforme apontou Nóvoa (1995a, p. 15). Para o autor, esses debates coroaram as problematizações sobre o futuro das crianças e dos jovens confiados à escola e, acima de tudo, sobre a finalidade da educação.

A natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem um capítulo central da história da profissão docente. Simultaneamente com este duplo trabalho de produção de um corpo de saberes e de um sistema normativo, os professores têm uma presença cada vez mais ativa (e intensa) no terreno educacional: o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultam o exercício do ensino como atividade secundária ou acessória. O trabalho docente diferencia-se como "conjunto de práticas". (NÓVOA, 1995a, p. 15-16)

A figura do professor é central no ambiente escolar e suas práticas, sua formação, seus saberes, sua *experiência* e sua *identidade* profissional devem ser questionados. Há uma homogeneização provocada pela intervenção do Estado na educação, principalmente em relação à formatação e mecanização dos currículos realizadas em escala nacional. A estatização dos professores nos permitiu pensá-los como um corpo profissional específico, pois quando o Estado passou a zelar e a legitimar os agentes da educação, instaurou-se um processo de profissionalização da atividade docente, permitindo a delimitação de competências técnicas, servindo de base à convocação dos professores delineando, assim, a carreira docente de filosofia. Em outras palavras, o aval do Estado aos professores de filosofia, permitiu-lhes a regularização oficial da sua atividade, seu ingresso profissional e seu reconhecimento social. Percebemos a existência de conflitos entre nossa atividade e as

políticas planejadas para seu desenvolvimento. Os professores entrevistados, sem exceção, são funcionários públicos e suas ações refletem intencionalidades políticas, pois se apresentam como portadores de projetos e finalidades, figurando-se tanto como agentes culturais transformadores quanto agentes políticos.

Enxergamos nesses professores os protagonistas de uma historiografia do ensino onde, para além da disseminação de conteúdos, promovem o valor da educação. Percebemos, em seus depoimentos, a utilização de dois argumentos em defesa da função teleológica do trabalho desenvolvido por eles: “o caráter especializado da sua ação educativa e a realização de um trabalho da mais alta relevância social”, como também apontou Nóvoa (1995a, p. 18).

Não estendemos nossa pesquisa para a área de formação de professores ainda que reconheçamos a importância do papel das Faculdades de Educação (disciplina Didática Geral em Filosofia), pois as licenciaturas “ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum” (*ibid*).

Esta lacuna precisa ser sinalizada para possíveis pesquisas futuras, pois o trabalho realizado pelas licenciaturas desenvolve, em sua complexidade, elementos para as *negociações identitárias* dos professores que buscamos. Para tanto, notamos, também, a relevância das associações para lidar com as tensões profissionais marcadas pela formação, pois incidem diretamente na experiência docente e na escola, uma vez que ela representa o lugar de instrução e democratização do ensino, de progresso e emancipação social.

Se por um lado os professores de filosofia estão à frente de sua atividade pedagógica, por outro, encontram-se limitados por uma série de fatores que obstaculizam o bom funcionamento do sistema. Os problemas vivenciados na escola são relacionais – entre o professor e a escola, o professor e os alunos, entre os próprios professores, entre a vida pessoal e profissional deste docente. Tensões emergem do espaço e do *tempo escolar* assinalando decisivamente a experiência do professor. Neste sentido, encontramos nos depoimentos dos professores diversas situações de “mal-estar” como desmotivação, insatisfação profissional, desânimo, desinvestimento e indisposição.

Nas universidades, as disciplinas pedagógicas ainda são tratadas de modo secundário em relação às do bacharelado. Alguns professores depreciam abertamente a formação de professores para o nível médio. Encontramos nesse tipo de pensamento, a origem de um dos problemas discutidos por nós: a *fratura identitária* vivenciada pelo estudante de filosofia na escolha de suas próximas etapas – ser filósofo ou professor de filosofia?

A formação dos professores de filosofia acaba, por assim dizer, oscilando entre as duas perspectivas desenvolvidas neste capítulo: uma teórica, oficial com base na legislação e outra prática, vivenciada no cotidiano da atividade docente. Esses dois vieses acentuam mais a fratura identitária entre eles, pois muitas vezes não há uma conciliação.

Neste sentido, refazemos, à guisa de conclusão, duas questões inspiradas em Nóvoa (1995a, p. 28): os professores de filosofia, enquanto mediadores culturais transformadores, “são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio?”. E, ainda, será que “o saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico?”.

Os depoimentos coletados atestam o pressuposto de que “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”, como observou Nóvoa (1995b, p. 16-18). O “eu” analisado a partir dessa perspectiva conserva um universo singular, pois suas atividades revelam uma estrutura social no qual se inserem. Essas práticas são ao mesmo tempo “destotalizantes e retotalizantes” uma vez que individualizam a história social coletiva, gerada pela evolução profissional percebida no ambiente escolar. Para o autor, as *negociações identitárias* dos professores se sustentam particularmente pelos três “AAA”: **adesão**, **ação** e **autoconsciência**.

A **adesão** se relaciona aos princípios e aos valores próprios da cultura escolar. Os professores entrevistados relataram as especificidades do ensino de filosofia e suas necessidades em um ambiente escolar burocratizado, permeado por políticas que ignoram suas especificidades como, por exemplo, o *tempo de aula* destinado a ele. O processo do filosofar, como já dissemos ao longo da tese, não é facilmente determinado pelo esquadramento na matriz curricular. Os professores desenvolvem táticas para que as finalidades da filosofia em nível médio sejam alcançadas. A adesão é extremamente complexa para este grupo profissional, pois muitos não percebem claramente as normas ou os valores aos quais possam se apegar. Encontramos algumas relações que apareceram de forma constante como algumas queixas em relação ao tempo de aula, às condições de trabalho na escola pública, à quantidade de turmas, ao grande número de alunos, à precarização mais acentuada de seu trabalho, assim como também foram valorizados certos aspectos: o espaço para reflexão, diálogo com o cotidiano, certa autonomia de trabalho, a importância da disciplina para o desenvolvimento do jovem, proximidade da cultura escolar.

No campo da **ação**, encontramos as práticas pedagógicas desenvolvidas que compõem determinadas *experiências* que impactam o nosso modo pedagógico. Encontramos diversas *táticas* desenvolvidas pelos professores para lidar com os desafios impostos pela organização

do *tempo* em relação ao conteúdo que deve ser ensinado, como realizar um planejamento mais enxuto, diminuir as atividades mais dinâmicas, que exigem uma maior quantidade de tempo, trabalhar conteúdos mais próximos da realidade dos alunos, que também otimizam o *tempo* em sala de aula. Em relação às condições de trabalho, são realidades diversas que atravessam o *tempo pessoal*, como o lançamento de notas, reuniões pedagógicas, preparação de aulas, correção de provas, etc. Mas, os professores, em sua grande maioria, ainda reservam um *tempo de lazer*, independente do tempo extrapolado pelo trabalho. As *experiências* pregressas, neste sentido, contribuem positivamente para as ações desenvolvidas pelos professores, pois são registros de práticas bem sucedidas (ou não) que podem ser reproduzidas (ou não), segundo a realidade encontrada em cada prática escolar.

Por fim, a **autoconsciência**, focada no processo de reflexão conduzido pelo professor sobre a sua própria ação. Afirmamos que o *tempo* é um problema para o professor de filosofia e, para refletir sobre o ensino e sua atividade também se faz uso de determinado *tempo*. Tanto as queixas relatadas quando os aspectos positivos da docência filosófica remontam um processo reflexivo expressado pelos professores. A carga de trabalho cotidiana analisada a partir da autocritica dos professores é extremamente importante para a *dinâmica identitária* que temos observado. Eles se debruçam, na medida do possível, sobre suas práticas com o objetivo de ajustá-las e melhorá-las, mas também sobre sua coletividade, sua profissionalização e capacitação individual, pós-graduação e formação continuada.

Observamos as *negociações identitárias* como relações conflituosas, pois a partir delas se construirão as mais diversas formas de ser e de estar na profissão docente de filosofia em nível médio, articulando elementos próprios que constituem a história pessoal e profissional do professor. Neste decurso, o *tempo* é essencial – tanto o que quantifica a *experiência* quanto aquele demarcado nos quadros e matrizes escolares. Afirmamos, neste sentido, que o *tempo* é a categoria mais importante para compreendermos a *dinâmica identitária*, pois somente por meio dele se refazem os modelos antigos para a chegada das constantes inovações e mudanças, assim como também se constroem os mecanismos de adesão e autoconsciência.

Se o lugar das *negociações identitárias* é o lugar de conflitos, devemos considerar a relação do professor com o Estado como tal. Se por um lado, o licenciamento profissional pelo Estado representou uma importante conquista histórica do professor, por outro, acarretou uma subordinação profissional exclusiva, causando um “estrangulamento do professorado e do seu desenvolvimento profissional”, como apontou Nóvoa (1995, p. 25), e, por isso, é uma

relação que precisa ser revista. Concordamos com a importância da presença estatal no ensino, garantindo-lhe (formalmente) equidade social e serviços de qualidade, mas o papel de supervisão e acompanhamento não deveria seguir uma prescrição tão redutoramente burocrática e reguladora. Esse problema impacta diretamente na docência, pois os professores e suas associações não respondem a esses desafios de modo satisfatório.

Afirmamos, também, a existência de uma crise de identidade provocada pelo “mal-estar” docente (Dubar, 2009; Esteve, 2007; Léon, 1983; Nóvoa, 1995b). Os professores *sofrem* as mudanças sociais, as rápidas transformações no modo de construção e difusão dos conhecimentos. A filosofia, especificamente, lida com um conjunto de saberes que para muitos alunos parece desconectados da realidade e isso causa desinteresse pela matéria e descaso pela função desempenhada pelo professor. Acreditamos que o ensino conteudista é falho e permite esse desgosto pela disciplina que deveria ser melhor aproveitada. Um ensino conceitual, em nosso entender, é o mais viável para a realidade da escola pública que observamos, a partir das vozes de seus professores. Alguns deles conseguem estabelecer uma relação conceitual entre os principais temas filosóficos e a realidade dos alunos, o que, para nós, é essencial para o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade. Quando os alunos não enxergam a conexão que pode ser estabelecida entre aquilo que está sendo lecionado e sua vida, aquele conhecimento, em si mesmo, perde seu sentido. E assim, desmorona toda a finalidade proposta para o seu ensino.

Existe uma singularidade da disciplina relacionada à formação de um pensamento autônomo, livre reflexão, posicionamento frente à realidade encontrada atualmente, a partir do desenvolvimento de argumentações e críticas. Se assim for, os professores devem estar preparados para vivenciar problemas relacionados às especificidades da disciplina. Por exemplo, em setembro de 2015, na cidade de Sorocaba/SP, um professor de filosofia realizou uma atividade sobre os 40 anos do livro “Vigiar e Punir” de Michel Foucault. Os alunos produziram vários trabalhos, debatendo a situação das mulheres no presídio, a superlotação, a função social do sistema carcerário, a situação vivenciada pelas travestis presas, enfim, abordaram muitas questões e teve uma que gerou uma grande polêmica: a violência policial. Ao tomar conhecimento do trabalho, três integrantes da Polícia Militar estiveram no colégio em retaliação ao conteúdo trabalhado pelo professor. Houve grande movimentação nas redes sociais e reprodução do caso no meio acadêmico.

Dezesseis dias depois, foi noticiada uma manifestação organizada pelos alunos:

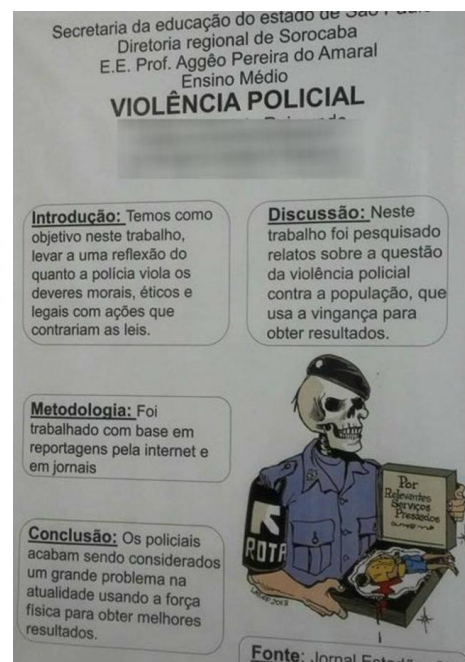
Cartaz de alunos em SP mostra caveira com farda da Rota⁶⁵

Na quinta-feira, 17, os alunos fizeram um protesto em frente à escola, pedindo respeito à liberdade de expressão. O trabalho foi realizado após um ciclo de palestras para alunos das disciplinas de história e filosofia do segundo ano do ensino médio. Segundo os autores, o objetivo foi "levar a uma reflexão do quanto a polícia viola os deveres morais, éticos e legais com ações que confrontam as leis". Os alunos informaram terem usado como fonte reportagens do Estadão sobre recentes ações policiais que resultaram em mortes de suspeitos.

Na nota, a PM questiona a qualidade do professor Valdir Volpato, que orientou os alunos - há um erro de concordância no texto de apresentação do trabalho - e alega que ele agiu "de forma discriminatória, propagando e incutindo o discurso do ódio em desfavor de profissionais da segurança". Ainda segundo a PM, "estimular trabalhos apenas com pesquisas em internet, matérias jornalísticas e material de criação confeccionado por pessoas parciais, está longe de ser uma metodologia aceitável". O professor informou que não se manifestaria.

A diretora da escola, Regina Viana, defendeu o trabalho, baseado no livro "Vigiar e Punir", de Michel Foucault, e disse que a exposição será mantida até o final, previsto para a próxima semana. Ela informou que convidará a Polícia Militar para uma conversa com os alunos, mas ainda não definiu a data. Nas redes sociais, a maioria dos internautas defendeu a liberdade de expressão, mas houve também defensores do trabalho da PM. A Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) em Sorocaba repudiou a interferência da Polícia Militar em matéria escolar.

(PM considerou cartaz ofensivo à corporação)



A partir daí, podemos lançar outras questões relacionadas à lógica disciplinar: os conteúdos filosóficos ferem outros setores da sociedade que se enxergam legitimamente no poder de interferir na dinâmica escolar, no conteúdo trabalhado, na metodologia desenvolvida pelo professor? O *campo* se posicionou frente a essa ocorrência?

Vários professores e intelectuais da área se manifestaram contra a ação arbitrária da Polícia Militar de Sorocaba frente à atividade docente desenvolvida. Se por um lado, o conteúdo trabalhado tange certos setores da administração pública, por outro, os setores da administração pública procuram interferir na presença (e permanência) da filosofia no

⁶⁵ Jornal "O Estado de São Paulo", reportagem de José Maria Tomazela em 18/09/2015. Disponível no site: <http://m.sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral.cartaz-de-alunos-sobre-violencia-policial-mostra-caveira-com-farda-da-rota,1764660>. Acesso em 22/09/2015.

currículo escolar⁶⁶. Por isso, é importante pensar sobre o lugar da disciplina na escola, pois o *tempo mínimo* para o desenvolvimento de suas atividades causa desconfortos sociais.

Certas atitudes tomadas frente à ação política ou a construção do futuro são paradoxais, pois o ensino ainda se estabelece na superioridade do letrado, conservando a imagem de uma sociedade tradicional e hierarquizada em relação ao saber produzido e à cultura na qual se insere. Há uma reafirmação dos valores mais nobres que justifiquem o magistério e a condução de uma matéria escolar, como a filosofia.

E assim, recaímos na mesma discussão sobre a evolução das funções do professor na atualidade, como sinalizou Léon (1983, p. 251-252). A série de contradições entre “as finalidades apontadas à escola e as condições e efeitos da prática pedagógica é cada vez mais vivamente sentida pelos professores”. Por isso, acreditamos na necessidade de investimento ideológico e científico, por parte do Estado, para assegurar uma efetiva formação política e também científica dos professores, complementada por um tempo extremamente essencial para o desenvolvimento de uma autoconsciência que tenha por objetivo, entre outros, analisar as relações entre o que está “escrito” e o que se “faz”.

As transformações refletidas na escola permitem a resignificação de seus agentes como transformadores qualitativos de uma determinada realidade. A atividade docente, dessa forma, se investe de sentido e o professor é percebido e valorizado pela sua prática e não somente por sua instrução e função.

No primeiro capítulo procuramos estabelecer alguns parâmetros em relação à abordagem realizada ao longo da tese. Focamos na construção de uma narrativa histórica que não se pautou em modelos academicamente “consagrados” pela academia, mas buscamos acompanhar os atuais momentos de discussão sobre a validade e o rigor das pesquisas históricas.

A construção de uma “nova” história, em nosso entender, deve ser percebida como uma real mudança de paradigmas frente às demais transformações que o mundo tem acompanhado. O acesso ao conhecimento mudou. O *tempo* é o da problematização. As questões retornam ao mundo comum e o passado se rediscute com as ferramentas do presente. Apontamos a escrita histórica como uma interpretação dos acontecimentos portadores de aspectos culturais, pois a realidade histórica é ao mesmo tempo social e culturalmente forjada. A ideia apresentada por nós é de uma “história vista de baixo” realizando uma análise dos

⁶⁶ O Projeto de Lei nº 6.003 de 2013, do Deputado Izalci Lucas Ferreira do PSDB/DF, visa “eliminar a obrigatoriedade de que Filosofia e Sociologia sejam tratadas como disciplinas obrigatórias dos currículos”.

problemas enfrentados pelos professores a partir de seus olhares sobre o *tempo* e o lugar que ocupam na escola – a voz dos comuns.

A base metodológica utilizada se apoia na perspectiva da *história do tempo presente*. Se por um lado ela oferece caminhos positivos para lidarmos com a realidade investigada, por outro, pode gerar uma série de problemas como inexatidão da temporalidade pesquisada, questões relacionadas à memória nos testemunhos dos agentes, a fugacidade dos acontecimentos, dentre tantos outros. Por isso, pensamos a partir de uma genealogia reveladora de interferências – choques e tensões – dos fatos, que originou a dinâmica necessária do mundo. A verdade histórica não é a verdade dos fatos, mas sim *uma* verdade ligada a *uma* verdade do discurso. Sob este aspecto, afirmamos que a história dos homens é a *história do devir*, e por isso não há *a* história, mas sim *as* histórias, construídas a partir de intencionalidades e funcionalidades frente a temporalidades distintas. Dessa maneira, fabricamos uma história com objetivo de acessibilidade, interpretação e compreensão dos acontecimentos segundo influência e determinação dos parâmetros estabelecidos pelas instituições. Para isso, fez-se necessária a escolha de uma metodologia que pudesse contemplar esses aspectos, ajudando-nos na composição dos “arquivos” da narrativa histórica. Consideramos a operação histórica como uma imagem invertida do tempo: partimos do presente para narrar o passado, ainda que próximo.

As trajetórias profissionais e biográficas dos professores nos conduziram a um paradoxo epistemológico, pois a partir de especificidades particulares poderemos reconhecer o social. Compreendemos que essa metodologia, assim como tantas outras apontadas e encaminhadas nesta tese, apresenta fragilidades, mas não podemos negar a importância heurística das histórias de vida e das relevâncias das experiências profissionais no campo da educação. Esses tipos de análise estão, cada vez mais, tomando corpo nas pesquisas em História da Educação. A partir dessas apropriações, pudemos transitar entre variadas disciplinas, conjugando uma compreensão multifacetada da realidade, relacionando outras metodologias e estruturas conceituais. São diversas abordagens (auto) biográficas que podem ser utilizadas como referência para os estudos com os professores.

Propomos outro olhar sobre a profissão docente. Nossa ideia, neste sentido, foi perceber o papel do professor como “objeto” e “sujeito” na investigação, apontando para a transformação atual da profissão docente. Assim, não houve como nos enquadrarmos em um tipo específico de análise, mas nos inspiramos em perspectivas já desenvolvidas, auxiliando-

nos com as questões sobre o professor de filosofia no contexto no qual ele se insere como agente e transformador de um processo.

Frente a análises de uma escola *reprodutora* pautada em “currículo oculto”, analisamos a função do professor de filosofia no Ensino Médio sobre duas perspectivas: a de *intelectual transformador* e a de *mediador cultural transformador*. A primeira definiria o papel do professor como um agente crítico do sistema pedagógico possibilitando-o construir projetos educacionais visando uma educação crítica como esferas públicas democráticas abertas ao diálogo e às mudanças. A segunda, encontrada por nós em nossa prática epistemológica, considera os professores como *mediadores culturais*, tornando inteligíveis as informações e produzindo, a partir de reflexões e sínteses, um novo saber. O saber docente é acumulado e integrado a outros aspectos da educação: são dinâmicos e se estabelecem por meio da experiência. Neste sentido, os professores desenvolvem *táticas* como uma maneira de amenizar as tensões próprias de seu contexto profissional, como o modo de lidar com o ensino no contexto da sala de aula.

Procuramos apresentar um espaço heurístico na fronteira de tantos saberes: contribuir para a história da educação a partir de reflexões que ultrapassam seu próprio campo. Pensar *sobre a vida* presente nas histórias de vida não é tarefa simples, mas tentamos iluminar o terreno para reflexões futuras a partir das análises realizadas sobre o professor de filosofia, compondo outros aparatos teórico-metodológicos.

A necessidade do rigor conceitual desenvolvido não excluiu a percepção que tivemos de que o professor se reconhece na história: aquela que ele conta a si mesmo sobre si mesmo. Da mesma forma, muitas vezes nos espelhamos em cada experiência vivida, cada momento resgatado desde as aulas mais remotas que tivemos em nosso nível médio, na formação universitária, e na luta *contra o tempo* em sala de aula, já como docente. Acreditamos que a prática da educação se confunde, muitas vezes, com nossa própria vida, pois é na história de vida que se constrói o lugar da educação.

Finalizamos o primeiro capítulo realizando uma revisão bibliográfica das produções específicas sobre o professor de filosofia, o ensino de filosofia, as bases legais para dialogarmos com outras realidades, fundamentações teórico-metodológicas e, acima de tudo, perspectivas.

No segundo capítulo, desenvolvemos a necessidade de se questionar a formação dos conceitos, pois os mesmo são significados de modo distinto ao longo dos tempos. Primeiramente, propomos o desenvolvimento da uma *história do conceito*, uma vez que ele

carrega em si especificidades culturais próprias de seu *tempo*, e por isso é considerado único, produto de uma realidade singular. O conceito pode ser entendido como fruto de determinada rede de saberes estabelecida por relações históricas a partir de significados propostos. Ele se apresenta como uma composição de outros variados conceitos comparando a realidade passada precedente e sua construção atual realizada no presente. É *uno* e *indistinto*, pois seus componentes não são separáveis e fazem parte de um todo relacional de significado, coincidência, correspondência e acumulação.

O primeiro conceito construído foi o de *tempo* conservando em si a associação com o *movimento*. Sua percepção pressupõe um poder de síntese acionado e estruturado pela *experiência vivida* de seres dotados de racionalidade. O *tempo* possui uma dimensão física e social e não deve ser concebido separadamente, pois se configuraria em abstrações sem utilidade. Na ação pedagógica escolar, o *tempo* de cinquenta minutos, configurado como a hora/aula, é medido pela atividade docente naquele período encerrado pelo encontro semanal. No caso específico da disciplina filosofia no Ensino Médio, podemos considerá-lo como *um tempo social que apresenta em si a noção de movimento – a atividade docente da filosofia*.

Posteriormente, desenvolvemos o conceito de *experiência*, como parte do vivido constituindo um arcabouço pessoal e intransferível que, associado a outros fatores, assinala o modo de vida do professor transferindo informações em rede determinando gerações de ensino, formas semelhantes de pensar a disciplina, metodologia de trabalho e a própria educação. A *experiência* nos permite construir um legado, pessoal e social, mediante acumulação através do *tempo* possibilitando aos homens sua identificação enquanto tais – por meio da *experiência* negociamos nossa *identidade*. *Vida, experiência e aprendizagem* não são concebidas separadamente, pois simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos. A *experiência* consiste em um processo sequencial no qual os professores se relacionam com saberes e espaços determinados por meio de uma atividade de aprendizagem. Ela é marcada pela interação entre o professor e o ensino, fenômeno legitimado pela escola, impactando sua vida, pois transporta para ela a síntese gerada pela ação pedagógica. Possui em si o caráter dual de ser fonte e fornecedor de conhecimento, de ideias e de formação. A *experiência* permite ao docente viver os problemas propostos, gerando “choque de realidade”.

Para finalizar esse capítulo conceitual, finalizamos discutindo as formas de conduzir o conceito de *identidade* é admitir as tensões que emergem de sua própria construção, e por isso migramos para a expressão *negociações identitárias*. Os indivíduos se socializam interiorizando valores, normas e disposições fazendo deles seres socialmente identificáveis,

ou seja, são reconhecidos por meio de uma *convenção social* e nunca é dada, mas está sempre em processo de (re)construção sem sabermos ao certo onde dará. A mutabilidade das *identidades* ocorre na tensão entre o Eu e o Outro, assim como também sua durabilidade. O *tempo* é considerado um dos elementos mais importantes junto ao conceito de *experiência* para o desenvolvimento dessa *identidade*. Não acreditamos na divisão entre uma identidade individual e outra coletiva. A formação da *identidade* e sua ruptura consistem em uma síntese de um processo interno do mundo social. Ela é construída e ressignificada por cada faixa geracional com base no que foi construído pela geração precedente. Configura-se como uma construção social na qual se negocia a defesa da escolha de Si e a determinação pelo Outro mediante um processo dialético considerando os modelos de etiquetagem, permitindo a produção de *identidades sociais virtuais e reais*. A *identidade social real* se constitui a partir de trajetórias sociais herdadas das gerações precedentes, somadas às escolares e profissionais, ressaltando outro aspecto permitindo compreendê-la também como projeção: investimento, comportamento e valores que caracterizam a *identidade profissional docente*.

A figura do professor de filosofia é central para esta tese e, por isso, no terceiro capítulo, traçamos seu perfil para entendermos melhor as tensões que assinalam sua atividade profissional. Aproximamo-nos desses atores a partir de um questionário com perguntas que se relacionam, podendo ser agrupadas da seguinte forma: perfil objetivo dos professores, onde coletamos informações mais gerais relacionadas à sua formação, ao período de ingresso no serviço público, à quantidade de colégios que atualmente leciona, ao número de turmas, ao número de alunos frequentes por turma, etc.; questões relacionadas ao tempo, à experiência, às negociações identitárias e ao ensino de filosofia. Em suma, perguntas que nos apresenta quem é o professor estudado, suas condições de trabalho e suas reflexões sobre a atividade que ele desenvolve.

Expusemos, brevemente, um panorama institucional das escolas onde os professores entrevistados em nossa pesquisa trabalham. Divididos entre os dois grupos distintos, procuramos perceber peculiaridades geradoras de condições de trabalho diversas na escola pública da cidade do Rio de Janeiro.

Refletimos sobre a relação do *tempo* a partir de duas perspectivas distintas – a da escola e a da especificidade do ensino de filosofia, que congrega problemas levantados ao longo desta tese. As tensões ocorrem quando não há uma articulação satisfatória entre o *tempo escolar*, destinado pelas políticas públicas ou formulado por gestores, e o *tempo próprio do processo do filosofar*, específico das aulas de filosofia.

Finalizamos esse terceiro capítulo considerando a trajetória histórica da disciplina filosofia, assinalando as tensões presentes ao longo das reformas na educação brasileira, desde o período Colonial até a República, que passou por disciplina obrigatória, optativa, chegando a ser inteiramente excluída no período ditatorial. A atual LDBEN nº 9.394/96 a trouxe novamente para as salas de aula, mas somente em 2008, determinou-se sua inclusão oficial obrigatória em todas as séries do Ensino Médio. Defendemos que todas essas alterações impactam não somente o ensino e a educação, mas o professor de filosofia, sua *experiência* e *negociações identitárias*.

No quarto e último capítulo, problematizamos as peculiaridades do ensino de filosofia para analisarmos as tensões relatadas pelos professores a partir das respostas aos questionários aplicados em relação ao corpo teórico desenvolvido sobre o *tempo*, a *experiência* e as *negociações identitárias*. Os professores entrevistados são funcionários públicos e suas ações refletem intencionalidades políticas, pois se apresentam como portadores de projetos e finalidades sociais, figurando-se tanto como agentes culturais quanto agentes políticos. Assinalamos, também, a oscilação entre dois modelos de formação que acentuam a *fratura identitária* entre os professores: um teórico e outro prático que se tensionam contribuindo para o “mal-estar” do aspirante à docência. Assim, integramos as falas dos professores a partir de suas práticas pedagógicas, propondo outro olhar sobre a profissão.

Na sequência, apresentamos os possíveis diálogos entre as respostas dadas pelos professores e os principais conceitos formulados no segundo capítulo: *tempo*, *experiência* e *negociações identitárias*. Seguimos a proposta de nos aproximarmos dos problemas docentes conscientes de que eles funcionam sinergicamente.

Desenvolvemos nossas análises em três subitens, sendo um para cada conceito: i) de que modo os professores lidam com o *tempo* no cotidiano escolar? ii) quais *táticas* são desenvolvidas pelos professores refletem em sua *experiência* onde o ensino de filosofia entra em conflito com as matrizes curriculares estabelecidas? iii) como ocorre o processo de *negociações identitárias* entre os pares, entre instâncias de poder, entre os modelos de pertencimento, entre crises profissionais, entre representatividade associativa, entre a precarização do trabalho docente?

No dia 12 de setembro de 2015, realizou-se uma reunião no Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação – SEPE-RJ, onde foi deliberado um “Manifesto em defesa do ensino de filosofia e sociologia” direcionado ao Governador do Estado do Rio de Janeiro. Embora esse manifesto tenha saído de uma reunião de professores da rede estadual, é

importantíssimo pensar na mobilização e organização frente às condições de trabalho nas quais eles estão submetidos. A carta foi publicada como petição pública sendo veiculada sua assinatura nas redes sociais⁶⁷.

Repudiamos todos os ataques impetrados pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro à educação pública. Várias dessas injúrias são realizadas silenciosamente, de forma cirúrgica, evitando ruídos que possam despertar a sociedade em relação à deterioração da educação básica e sua conseqüente privatização. A alteração da grade curricular, diminuindo a quantidade de tempos semanais por turma de Filosofia e Sociologia – conforme a resolução da SEEDUC nº 4746 de 30 de novembro de 2011– é parte constitutiva desses ataques.

Historicamente, essas disciplinas oscilaram dentro do ensino público, sendo, inclusive, praticamente banidas do currículo escolar durante o Regime Militar. Após grande mobilização e luta dos trabalhadores da educação, foi sancionada a Lei Nº 11.684 de 2 Junho de 2008, garantindo a inclusão da obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia nas três séries do ensino médio. Inicialmente, na rede estadual de ensino se exigia a carga horária de um tempo por semana nas turmas de 1ª série e dois tempos em cada uma das séries subsequentes. Com a modificação imposta pelo governo, reduziu um tempo semanal nas turmas de 2ª série, acarretando problemas que precarizam a qualidade do ensino e as condições de trabalho e vida dos professores e professoras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio procuram legitimar a importância de Filosofia e Sociologia, ressaltando a relevância do papel que cumprem em apresentar e construir instrumentos que possam subsidiar os educandos na reflexão sobre a realidade na qual estão inseridos, além de estimular o pensamento crítico e uma prática questionadora e transformadora. Entretanto, como é possível suprir demandas dessa grandeza num período de tempo tão reduzido? É necessário registrar ainda, que a diminuição dos tempos de aula por semana/turma significa o aumento do número de turmas por professor (a), onerando-nos ainda mais com a ampliação do volume de trabalho, tais como, correção de provas e demais avaliações, preenchimentos de diários e cumprimento de outras exigências burocráticas e pedagógicas. Hoje, se um(a) professor(a) de Filosofia ou Sociologia possui duas matrículas na rede estadual de ensino – somando assim uma carga horária de 32 horas semanais, acumulando por vezes mais de 20 turmas e estando possivelmente alocado em mais de uma unidade escolar por matrícula – onde encontra tempo para sua qualificação profissional? Como estudar para preparar melhores aulas? Como acompanhar o desenvolvimento de cada educando numa realidade de salas superlotadas? Como fazer uso de material audiovisual (Filmes, vídeos, músicas...) sem tempo para aprofundar a discussão a partir das questões suscitadas? Ou seja, como trabalhar nessas condições?

Diante dessa descabida reestruturação na grade curricular que expõe a concepção de educação dos sucessivos governos, extremamente mercadológica e até mesmo coercitiva – na medida em que a escola se constitui praticamente como espaço de enclausuro e de controle, haja vista a presença de policiais militares e projetos de Lei como o Escola sem Partido, manifestamos nossa indignação e total repúdio aos ataques à educação pública e exigimos em caráter

⁶⁷ O texto integral encontra-se no site: <http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR84826>. Acesso em 23/09/15.

de urgência a aplicação da reivindicação “NENHUMA DISCIPLINA COM MENOS DE DOIS TEMPOS SEMANAIS”.

Este é apenas um exemplo encontrado como modo de ilustrar os impactos causados pela filosofia no Ensino Médio e as formas encontradas pelos professores de lidarem coletivamente com problemas próprios de sua disciplina.

A mobilização partilhada pelos professores da rede estadual do Rio de Janeiro também foi tema de outras discussões entre os professores e associações em diversos estados do país. Reflexo dessa mobilização é o Projeto de Lei nº 3471/2015, de autoria do Deputado Helder Salomão, PT/ES, que altera a LDBEN nº 9.394/96 fixando uma carga horária mínima de disciplinas:

Art. 1º O Art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passa a vigorar acrescida do seguinte §4º:

Art. 36.

§4º A carga horária semanal mínima será de dois tempos de aula para todos os componentes curriculares, inclusive os referentes às disciplinas constantes nos incisos III e IV do *caput*. (p. 1)

Dentre as justificativas apontadas no Projeto, ressaltamos a importância dada a unificação através do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM que estabelece o comum acesso à universidade. Se assim for, as condições de ensino – aprendizagem também deveriam ser as mesmas no processo educativo desse nível.

Diante de um ENEM unificado nacionalmente, impõe-se a responsabilidade de o Estado fixar os componentes curriculares mínimos e o volume horário de estudos de cada um. Inviabilizar o oferecimento, em igualdade democrática de oportunidades aos educandos, de conteúdos mínimos e carga horária compatível implica não garantir as mesmas chances de acesso ao ensino superior para todos. (p. 2)

Notamos, por fim, a importância das mobilizações por meio dos grupos docentes para lutar em prol de melhores condições de trabalho, apoiadas na realidade da escola.

Independente dos aspectos apontados, sejam eles bons ou ruins, percebemos que há, inevitavelmente, um vínculo construído entre os professores e os alunos em nome da filosofia – *o processo é relacional*. O professor de filosofia não detém o saber que deve ensiná-lo. Há uma construção desse conhecimento, ainda que tenha como ponto de partida tantas outras posições filosóficas. Cerletti (2009, p. 18) considerou que a atividade filosófica da sala de

aula é estabelecida em “um vínculo de amor como aspiração ou desejo de saber”. Neste sentido, a filosofia e o filosofar encontram-se unidos no ensino onde professor e aluno constituem o espaço comum de construção, não encerrando, mas inaugurando o processo de *negociações identitárias*. Como assinalou Dubar (2005, p. 147), das tensões existentes entre nossa *identidade* “para o outro” e a nossa “para si” gera-se um “campo de possibilidades”.

Se por um lado, discordamos de Dewey (1959a, p. 43-44) sobre os papéis determinados do professor e do aluno, em contrapartida, concordamos com ele quando nos apresentou um saber fundamental para o professor: além do conhecimento prévio de conteúdo, básico ao docente, ele deve estar ciente das “experiências passadas dos estudantes, suas esperanças, desejos, principais interesses”. Somente dessa forma, para o filósofo, o professor poderia compreender as forças motivacionais existentes nos jovens para poder, de modo consistente, dirigir-lhes suas forças e utilizá-las para formar hábitos de reflexão. Este é um dos grandes desafios do professor de filosofia. Os alunos não desenvolvem essas habilidades ao longo dos anos passados na escola. Quando chegam ao Ensino Médio, o professor procura suavizar essa defasagem com um tempo mínimo de aula. Por isso, acreditamos nele como um agente transformador com a função de atualizar as principais potências de seus alunos, pois, afinal, qual o papel, escolar e extra-escolar, do professor de filosofia no nível médio frente às mudanças educacionais e sociais?

Um dos objetivos desta tese foi salientar a necessidade de uma ciência da educação fundamentada a partir de uma abordagem interdisciplinar, ou seja, de uma perspectiva que valorize influências recíprocas. Para Léon (1983, p. 255), o fato de historiadores ou filósofos pertencerem a “uma unidade de ciências da educação suscita neles a preocupação de não reduzir o fato de educação a uma única das suas componentes”. Esperamos, neste sentido, ter contribuído para o desenvolvimento de outros olhares para as pesquisas educacionais.

As problematizações suscitadas neste trabalho devem ser aprofundadas, pois de modo algum elas se encerraram, tanto em relação à prática educativa quanto às reflexões teóricas. Apresentamos uma história *aberta* da educação, da profissão docente, do professor de filosofia do Ensino Médio, de algumas tensões presentes na escola, etc, pois há muito ainda a se observar, investigar, analisar, desenvolver e admirar: “é um trabalho para o futuro e não para o passado”, como afirmou Nóvoa (1995b, p. 24).

Finalizamos, neste sentido, com as reflexões de Julia (2001, p. 37-38) sobre o futuro para, ao invés de encerrarmos a discussão, trazer outros elementos para novas questões e abordagens.

O que sobra da escola após a escola? Quais marcas ela realmente imprimiu nos indivíduos de uma sociedade onde há efetivamente sempre mais escola, já que a formação não pára de se prolongar (e os orçamentos nacionais para a educação vêm suas despesas aumentarem de maneira exponencial), mas onde a escola sofre a concorrência das mídias infinitamente mais fortes, como a televisão? Quais são hoje os poderes reais da escola nas sociedades onde não só não existe uma religião majoritária, mas onde desmoronaram também as esperanças de uma regulação comum dos costumes por uma crença comum, uma religião “civil”, quer se trate da fé na nação, no progresso ou no triunfo do proletariado? Nós vivemos um momento inédito da história, o da individualização das crenças, em que a escola deve repensar sua articulação entre a sua visada universalista e o pluralismo do público que ela recebe, entre a esfera pública e a vida privada, protegendo a infância das agressões do mundo adulto, sem, contudo, deixá-la ignorar os conflitos que o atravessam. O tema da cultura escolar nos remete, assim, ao problema central da transmissão: as rupturas culturais vividas no curso dos últimos trinta anos não questionaram, primeiramente, toda idéia de tradição (no sentido etimológico do termo) e não estamos mais distanciados da geração dos homens que tinham vinte anos em 1945 que eles mesmos o estavam dos homens do século XVIII? (JULIA, 2001, p. 37-38)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- AGOSTINHO, Santo. *Confissões* [trad.: J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina]. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.
- ALVES, Dalton J. *A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARISTÓTELES. *Física* [trad.: Guillermo R. de Echandía]. Barcelona: Planeta de Agostini, 1995.
- _____. *Poética* [trad.: Eudoro de Souza]. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- _____. *Política* [trad.: Mario da Gama Kury]. Brasília: UnB, 1997.
- BAHIA, Bruno. *O estudo de filosofia como uma maneira de reaprender a ver o mundo*. In: CANDAU, Vera e SCAVINO, Susana (orgs.). *Educar em tempos difíceis: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- _____. *O estudo do tempo de aula e sua relevância nas pesquisas sobre a profissão docente: o exemplo da disciplina filosofia no Ensino Médio*. X Seminário Internacional da Rede Estrado. Salvador, 2014.
- _____. *Filosofia*. Curitiba: Positivo, 2013.
- _____. *Luiz Pereira: profissionalização docente e educação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BECKER, Howard S. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BÉDARIDA, François. *Tempo presente e presença da história*. In: FERREIRA, Marieta de M. e AMADO, Janaína (orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Disciplinas escolares: história e pesquisa*. In: OLIVEIRA, Marcus A. T. e RANZI, Serlei M. F. (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *Esboço de uma teoria da prática. Precedido de três estudos de etnologia Kabila*. Oeiras: Celta, 2002.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Brasília: MEC/DOU, 1961.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Brasília: MEC/DOU, 1971.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC/Semtec, 1996.
- _____. *Lei Federal nº 7.044 de 18 de outubro de 1982*. Brasília: MEC/DOU, 1982.
- _____. *Lei Federal nº 11.684 de 2 de junho de 2008*. Brasília: MEC/DOU, 2008.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 1999.
- _____. *PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.
- _____. *Portaria Ministerial nº 966*. Rio de Janeiro: MEC/DOU, 1951.
- _____. *Portaria Ministerial nº 54*. Rio de Janeiro: MEC/DOU, 1954.
- _____. *Projeto de Lei nº 6.003 de 2013. Altera os arts. 9º, 35 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.
- _____. *Projeto de Lei nº 3.471 de 29 de outubro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para determinar que a carga horária semanal mínima para as disciplinas do ensino médio deverá ser de dois tempos de aula*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- BURKE, Peter. *Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro*. In: _____. (org) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2011.
- BUSQUETS, Maria D. et al. *Temas Transversais em Educação: Bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 2001.
- CARTOLANO, Maria T. P. *Filosofia no Ensino de 2º Grau*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- CERLETTI, Alejandro A. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

- CERTEAU, Michel de. “A operação historiográfica”. In: _____. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- _____. “Fazer com: usos e táticas”. In: _____. *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. *A visão do historiador modernista*. In: FERREIRA, Marieta de M. e AMADO, Janaína (orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- _____. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- _____. *Pierre Bourdieu e a história – debate com José Sérgio Leite Lopes*. Palestra proferida na UFRJ, Rio de Janeiro, 30 abr. 2002, p. 140.
- CHERVEL, A. *A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, Porto Alegre, v.2, p.177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- COLÉGIO PEDRO II. *Portaria nº 2.014 de 23 de dezembro de 2010*. Rio de Janeiro: MEC/CPII, 2010.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. Tradução de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Editora Nacional, 1959a.
- _____. *Democracy and education*. Nova Iorque: MacMillan, 1950.
- _____. *Vida e Educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1959b.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. São Paulo: EdUSP, 2009.
- EINSTEIN, Albert. *The meaning of relativity*. New Jersey: Ed. Princeton, 1974.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ENGUITA, Mariano F. *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização*. Teoria e Educação, nº. 4. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.
- ESTEVE, José M. *Mudanças sociais e função docente*. In: NÓVOA, António (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 2007, pp. 93-123.
- ERIKSON, Erik H. *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976.
- FERRATER MORA, José. *Diccionario de Filosofia*. Buenos Aires: Sudamericana, 1971.

- FERREIRA, Marieta de M. *Demandas sociais e história do tempo presente*. In: VARELLA, Flávia F. (org). *Tempo presente & usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV, 2012.
- FERRARROTI, Franco. “Sobre a autonomia do método biográfico” In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento dos Recursos Humanos, 1988, p. 26-27.
- FONSECA, Thais N. L. *Mestiçagem e mediadores culturais e história da educação: contribuições da obra de Serge Gruzinski*. In: LOPES, Eliane M. T. e FARIA FILHO, Luciano M. (orgs). *Pensadores sociais e a história da educação II*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. Teoria & Educação, nº 5, 1992, p. 28-49.
- FOUCAULT, Michel. “Nietzsche, a genealogia e a história”. In: _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979, p. 15-37.
- _____. “Retornar à história” . In: MOTTA, Manoel. *Foucault: Ditos e Escritos II*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2000a, p. 282-295.
- _____. “Sobre as maneiras de escrever a história”. In: MOTTA, Manoel. *Foucault: Ditos e Escritos II*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2000b, p. 62-77.
- GALLO, Silvio e KOHAN, Walter O. “Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no Ensino Médio”. In: _____ (orgs). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GELL, Alfred. *A antropologia do tempo: construções culturais de mapas e imagens temporais*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GIROUX, Henry A. *A escola crítica e a política cultural*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- _____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deterioradora*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975.
- GOMES, Ângela C. *Essa gente do Rio: os intelectuais cariocas e o modernismo*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 6, nº 11, 1993, p. 62-77.
- GOODSON, Ivor F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- _____. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Petrópolis: Vozes, (2008) 2013a.

- _____. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, (1995) 2013b.
- _____. *Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução*. Teoria & Educação, nº 2, 1990, p. 230-254.
- GRÁCIO, Rui e DIAS, Sousa. *Ensi(g)nar Filosofia?* (2004). Disponível em: <http://www.apfilosofia.org/>. Acesso 15/10/2015.
- GRUZINSKI, Serge. *Os índios construtores de catedrais. Mestiçagens, trabalho e produção na Cidade do México, 1550-1600*. In: PAIVA, Eduardo F. e ANASTÁSIA, Carla M. J. (orgs.). *O trabalho mestiço: maneiras de pensar e formas de viver – séculos XVI a XIX*. São Paulo/Belo Horizonte: Annablume/PPGH-UFMG, 2002.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus, 1988.
- HALL, Edward T. *The dance of life*. New York: Anvhor Press/Doubleway, 1984.
- HAMELINE, Daniel. “O educador e a ação sensata”. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- HARGREAVES, Andy. “A política do tempo e do espaço no trabalho dos professores”. In: MAURÍCIO, Lúcia V. (org.). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014.
- _____. *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. Londres: Cassell, 1994.
- HOBBSAWM, Eric. *Un historien et son temps présent*. In: Institut d’Histoire du Temps Présent. *Écrire l’histoire du temps présent: en hommage à François Bédarida*. Paris: CNRS Éditions, 1993.
- _____. *Sobre a história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HUBERMAN, Michael. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2007, p. 31-62.
- JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas. nº 01, 2001, p. 09-44.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.
- KOHAN, Walter O. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- KOSELLECK, Reinhart. *Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 134-146.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

- LA CAPRA, Dominick e KAPLAN, Steven. L. *Rethinking Intellectual History: texts, contexts, language*. London: Cornell University Press, 1985.
- LAINING, Ronald D. *O Eu e os Outros*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- LÉON, Antoine. *Introdução à história da educação*. Lisboa: Dom Quixote, 1983.
- LIMA, Ana C. R. E. “Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes”. In: VEIGA, Ilma P. A. e D’ÁVILA, Cristina M (orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2012.
- MANNHEIM, Karl. *El problema de las generaciones* [trad.: Ignacio Sánchez de la Yncera], *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, nº 62, 1993, pp. 193-242.
- MARCONDES, Danilo. *É possível ensinar filosofia: E, se possível, como?* In: KOHAN, Walter (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MATOS, Junot C. *A formação pedagógica dos professores de filosofia: um debate, muitas vozes*. São Paulo: Loyola, 2013.
- MATTOS, Marcelo B. *Novos e velhos sindicalismos no Rio de Janeiro (1955-1988)*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1988.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *O elogio da filosofia*. Lisboa: Guimarães Editores, 1986.
- MONTAIGNE, Michel de. *Ensaio* (Livro II, Cap. I). São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- MONTEIRO, João P. “O ensino da filosofia no segundo grau”. In: *A filosofia e o ensino da filosofia: teses e debates apresentados no Encontro nacional de professores de filosofia*. São Paulo: Convívio, 1979.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU, 1974.
- NEWTON, Isaac. *Princípios matemáticos da filosofia natural*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *Fragments Póstumos (1885-1887) Vol. VI. (FP 12: 7[60])*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- _____. *O passado e o presente dos professores*. In: _____. (org.). *Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995a.

- _____. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: _____. (org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995b.
- _____. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Teoria e Educação, nº. 4. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, 2004, p. 1127-1144.
- _____. *Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil*. Educar em Revista. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 17-35.
- PAIM, Antônio. *História das ideias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Convívio/INL, 1984.
- PASSERINI, Luisa. *A “lacuna” do presente*. In: FERREIRA, Marieta de M. e AMADO, Janaína (orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil, entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.
- PEGORARO, Olinto. *Recordando 4 anos de existência*. In: Debates Filosóficos, n. 2, IV Simpósio Nacional da SEAF, 1980.
- PEREIRA, Luiz. *O professor primário metropolitano*. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1963.
- PEREYRA, Miguel A. “A jornada e os tempos escolares numa nova época”. In: MAURÍCIO, Lúcia V. (org.). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014.
- _____. “La jornada escolar en Europa”. *Cuadernos de Pedagogia* nº 206, Barcelona: Editorial Fontalba, Septiembre 1992a.
- _____. “España: conclusiones para um debate”. *Cuadernos de Pedagogia* nº 206, Barcelona: Editorial Fontalba, Septiembre 1992b.
- PERRENOUD, Philippe. “La double face du syndicalisme enseignant”. *Éducateur*, nº 3, 1991, p. 31-33.
- PESCHANSKI, Denis; POLLAK, Michael; ROUSSO, Henry. *Histoire Politique et Sciences Sociales: questions au XXes*. Paris: Éditions Complexe, 1991.
- PLATÃO. *A República* [trad. Carlos Alberto Nunes]. Belém: Edufpa, 2000.
- _____. *Timeu & Critias* [trad. Rodolfo Lopes]. Coimbra: CECH, 2011.
- POCOCK, John G. A. *Linguagens do ideário político*. São Paulo: Edusp, 2003.
- POPKEWITZ, Thomas S. *História do Currículo, Regulação Social e Poder*. In: SILVA, Tomás T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 173-210.

- _____. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- _____. *Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RÉMOND, René. *Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução*. In: FERREIRA, Marieta de M. e AMADO, Janaína (orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- RICOUER, Paul. *Tempo e Narrativa* (Tomo III). São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- RIO DE JANEIRO (ESTADO). *Currículo Mínimo de Filosofia*. Rio de Janeiro: SEE, 2011.
- _____. *Parecer CEE nº 49 de 21 de janeiro de 1980*. Rio de Janeiro: SEE/CEE, 1980.
- SÁ, Nicanor P. “A profissão docente: do servidor público ao proletário”. In: SÁ, Nicanor P., SIQUEIRA, Elizabeth M. e REIS, Rosinete M. *Instantes & memória na história da educação*. Brasília: INEP; Cuiabá: EdUFMT, 2006.
- SACRISTÁN, José Gimeno. “Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- SAINSAULIEU, Renaud. *L'identité au travail*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1985.
- SERRES, Michel. *Polegarzinha: uma forma de viver em harmonia de pensar as instituições, de ser e de saber*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- SIRINELLI, Jean-François. *As elites culturais*. In: RIOUX, Jean-Pierre e SIRINELLI, Jean-François. *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.
- _____. *Os intelectuais*. In: RÉMOND, René. (Org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: FGV / EdUFRJ, 1996.
- SILVA, Amanda Moreira. *Valores e Usos do Tempo dos Professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- SILVEIRA, Renê J. T. “Teses sobre o ensino de filosofia no nível médio”. In: SILVEIRA, Renê J. T. e GOTO, Roberto (orgs.). *Filosofia no Ensino Médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMPSON, Edward P. *A formação da classe trabalhadora inglesa* (3 vols). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

_____. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Os românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VEIGA, Ilma P. A. “Docência como atividade profissional”. In: VEIGA, Ilma P. A. e D’ÁVILA, Cristina M (orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2012.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: Edusp, 2001.

XAVIER, Libania. *Associativismo docente e construção democrática: Brasil-Portugal (1950-1980)*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

ANEXO I
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA⁶⁸

i) ENSINO DE FILOSOFIA

- ALMEIDA, Edson de S. *Ensino de filosofia no nível médio: por uma cidadania da práxis*. 2011. 195 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP.
- ALMEIDA, Maria I. de. *Da democratização do ensino da Filosofia ao ensino do conceito de Democracia em Filosofia - A Democracia Ateniense - Uma Proposta de Programa*. 2014. 117 f. Dissertação de Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Universidade de Coimbra, PT.
- ASPIS, Renata P. L. *Criar saídas e um ensino de filosofia*. ETD: Educação Temática Digital, Campinas, v.14, n.1, p.199-215, jan./jun. 2012.
- BELIERI, Cleder M. *Aprendizagem de conceitos filosóficos no ensino médio*. 2012. 163 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá, PR.
- BROCANELLI, Cláudio R. *O ensino de filosofia e o filosofar e a possibilidade de uma experiência filosófica na atualidade*. 2010. 128 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista, SP.
- DIEZ, Carmen L. F.; CUNHA, Rosâni K. da. *Reflexões sobre o ensino de Filosofia*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 127-138, out./dez. 2012.
- FERREIRA, Andre S. *A filosofia no currículo do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul: aspectos normativos e conceituais*. 2012. 112 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, MS.
- FERREIRA, Sílvia M. G. *Da ausência e da auto-negação: um programa de ensino de filosofia sem pensamento filosófico português*. 2011. 109 f. Dissertação de Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Universidade do Porto, PT.
- GALLO, Silvio. *Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo*. Cadernos de Pesquisa, 2012, Vol.42. no. 145, p.48-65.
- GOMES, Maria I. F. *Do sentido e da utilidade do saber: o ensino de filosofia por competências*. 2013. 154 f. Dissertação de Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Universidade do Porto, PT.

⁶⁸ Referências bibliográficas presentes da seção 1.4. Contribuições: estudos sobre o tema, p. 60.

- HORUATH, Wilson A. *A filosofia nos parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e as contribuições do pensamento complexo*. 2012. 180 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Nove de Julho, SP.
- JERONIMO, Serginei V. *O trivium como método propedêutico para o ensino de filosofia no ensino médio*. 2011. 90 f. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Universidade Federal de Uberlândia, MG.
- LOPES, Robson C. *O ensino de filosofia na educação escolar: a questão da linguagem a partir de Wittgenstein e Lipman*. 2011. 101 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, PR.
- MENDES, Ademir A. P. *A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública paranaense*. 2008. 163 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, PR.
- MONTERO, Maria F. A. G. *O ensino de filosofia no ensino médio brasileiro: antecedentes e perspectivas*. 2011. 194 f. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.
- RODRIGUES, Daniel S. *A filosofia no currículo do ensino médio: aspectos discursivos nos documentos oficiais*. 2012. 119 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade São Francisco, SP.
- SEVERINO, Antônio J. *Formação política do adolescente no ensino médio: a contribuição da Filosofia*. Pro-Posições, Abr 2010, vol.21, no.1, p.57-74.
- STANGUE, Fábio A. *O filosofar na sala de aula: elementos para uma discussão metodológica sobre as diferentes dimensões de objetivação espaço-temporal entre professor/aluno na proposição e tratamento de conteúdos*. 2009. 177 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, PR.
- TESSER, Gelson J.; HORN, Geraldo B. e JUNKES, Delcio. *A Filosofia e seu ensino a partir de uma perspectiva da teoria crítica*. Educ. rev. [online]. 2012, n.46, pp. 113-126.
- TEIXEIRA, Patrícia D. M. *Lógica Formal e Ensino da Filosofia: que relação?* 2013. 72 f. Dissertação de Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Universidade do Porto, PT.
- VASCONCELOS, Paulo S. D. *Os sentidos do espanto ou contribuições para o ensino de filosofia como educação do pensamento: propósitos pedagógicos em Heidegger e Deleuze*. 2011. 293 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, BA.

ii) PROFESSORES E A FILOSOFIA

ALVES, Dalton J. *Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em filosofia: o papel da licenciatura no processo de formação filosófico-pedagógica*. 2005. 238 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP.

ALVES, Dalton J. *O espaço da filosofia no currículo do ensino médio a partir da nova LDB (Lei nº 9.394/96): análise e reflexões*. 2000. 135 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP.

ASPIS, Renata P. L. *O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica*. Cadernos CEDES, Campinas/SP. 2004, vol.24, n.64, pp.

CARMINATI, Celso J. *Formação e didática do ensino da Filosofia*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 369-384, jan./abr. 2013.

CHAGAS, Rita de C. A. das. *A obrigatoriedade do ensino de filosofia e a formação de professor desta disciplina que atuam em uma região da grande São Paulo*. 2011. 135 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Nove de Julho, SP.

LONDERO, Marcia E. A. *Um estudo sobre as necessidades formativas dos professores de filosofia na rede estadual de Ensino Médio da cidade de Santa Maria*. 2007. 161 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, RS.

MARCAL, Kátiuska I. *Filosofia na escola: a constituição da disciplina a partir das práticas docentes*. 2012. 110 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, RS.

MASULLO, Maria H. *O componente curricular filosofia e seus professores no ensino médio da rede estadual de educação de São Paulo*. 2012. 179 f. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

MATOS, Junot C. *Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de filosofia*. 1999. 274 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP.

MELO, Rosângela M. da S. *A filosofia no ensino médio nas escolas públicas em Teresina: o desafio de ir além da escolarização*. 2010. 136 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí, PI.

OLIVEIRA, Cássia A. *O ensino da filosofia como criação de conceitos*. 2013. 94 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará, PA.

PIMENTEL, Anderson M. da S.; MONTEIRO, Dawson de B. *O professor de filosofia: limites e possibilidades - dinâmica e problematização do ensino-aprendizagem*.

ROCHA, João A. *Filosofia no ensino médio: luta histórica, didática e conteúdos para sala de aula*. 2011. 100 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, SP.

RODRIGUES, Zita A. L. *O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas*. Educ. rev., Dez 2012, no.46, p.69-82.

SOARES, Washington L. de O. *Um estudo sobre os desafios de ensinar filosofia nas escolas com Ensino Médio na cidade de Barbacena/MG*. 2012. 85 f. Dissertação de Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares. Universidade Federal de São João Del-Rei, MG.

TOMAZETTI, Elisete M. *Filosofia no ensino médio e seu professor: algumas reflexões*. Educação: Revista do Centro de Educação UFSM, 2011, Vol. 27, nº 2.

TOMAZETTI, Elisete M.; CISIANE BENETTI, Cláudia. *Formação do professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem*. Revista Diálogo Educacional, vol. 12, nº 37, set./dez., 2012, pp. 1027-1043. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PR.

iii) FILOSOFIA E ESTUDOS DE CASO

ALENCAR, Marta V. de. *O ensino de filosofia - uma prática da escola de aplicação da FE-USP*. 2011. 150 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, SP.

CHAMBISSÉ, Ernesto D. *Ensino de filosofia em Moçambique: filosofia como potência para aprendizagem significativa*. 2006. 142 f. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

CORREA, Leticia M. P. *Ensino de filosofia no Colégio Municipal Pelotense: uma análise histórica e crítica da disciplina de filosofia de 1960 a 2008*. 2012. 340 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, RS.

CUSTODIO, Thiago O. *Escola secundária e filosofia nacional: o Colégio Pedro II entre o ecletismo filosófico e o curso de lógica (1842-1907)*. 2011. 113 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, MS.

FAVERO, Altair A. et al. *O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*. Cadernos CEDES [online]. 2004, vol.24, n.64, pp. 257-284.

GONTIJO, Pedro e VALADAO, Erasmo B. *Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas no Distrito Federal: história, práticas e sentidos em construção*. Cadernos CEDES [online]. 2004, vol.24, n.64, pp. 285-303.

LEITE, Ângelo F. P. *A formação da cultura filosófica escolar mineira no século XIX – uma filosofia de compêndio: um estudo sobre a disciplina de filosofia no Liceu Mineiro (1854-1890)*. 2006. 280 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, MG.

LIMA, Márcio A. C. *Experiência com o ensino de Filosofia, por meio da pesquisa-ação, com professores da Diretoria Regional de Ensino da cidade de Miracema do Tocantins*. Revista Diálogo Educacional, 2012, Vol.12, no. 35, p.253-275, jan./abr. 2012.

LOPES ALVES, Antonio J.; SILVA, Sabina M. *A filosofia no ensino médio brasileiro: um estudo de caso*. Problemata: Revista Internacional de Filosofia. Vol. 04. No. 02. 2013, p. 259-277.

LOSTADA, Lauro R. *O ensino da filosofia em Santa Catarina: análise do uso de tecnologias*. 2012. 176 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, SC.

PAIVA, Carlos R. *O ensino de filosofia no ensino médio: que filosofia?* 2006. 192 f. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

SANTOS, Claudio F. dos S. *Os desafios do ensino de filosofia na sociedade atual*. 2009. 146 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Nove de Julho, SP.

SILVA, Hécio J. dos S. *Afetividade e aula de filosofia: um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública paulista*. 2008. 127 f. Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

VIEIRA, Wilson J. *O ensino de filosofia e o uso do texto clássico de filosofia: análise a partir das escolas públicas paranaenses de Ensino Médio*. 2012. 213 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, PR.

iv) EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E O TEMPO

AQUINO, Luci de L. A. *O trabalho docente para além do ensino: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de Escola Estadual de Ciclo I do Ensino*

Fundamental. 2009. 132 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, SP.

PINTO, Felipe G. *A percepção e a expressão do tempo em Aristóteles*. 2009. 120 f. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.

SILVA, Fernando M. da. *Nada entre ser e tempo: Heidegger, leitor do "Tratado do Tempo" de Aristóteles*. 2005. 176 f. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Universidade Federal de Santa Catarina, SC.

SILVA, Amanda M. *Valores e usos do tempo dos professores: a (con)formação de um grupo profissional*. 2014. 172 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.

v) **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: OBRAS E COLETÂNEAS**

• **Coleção “Ensino de Filosofia”**

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOHAN, Walter. *Filosofia - O paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOHAN, Walter; OLARIETA, Beatriz F. (orgs.). *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

VELASCO, Patrícia Del N. *Educando para a argumentação - Contribuições do ensino da lógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

• **Coleção “Filosofar é preciso”**

GOTO, Roberto; GALLO, Silvio. *Da filosofia como disciplina: desafios e perspectivas*. São Paulo: Loyola, 2011.

TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto. *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009.

SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto. *Filosofia na escola: diferentes abordagens*. São Paulo: Loyola, 2008.

SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto. *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007.

PERINE, Marcelo. *Ensaio de iniciação ao filosofar*. São Paulo: Loyola, 2007.

NATOLI, Salvatore. *Filosofia e formação do caráter*. São Paulo: Loyola, 2008.

VANNUCCHI, Aldo. *Filosofando com A hora da estrela*. São Paulo: Loyola, 2014.

MATOS, Junot C. *A formação pedagógica dos professores de filosofia: um debate, muitas vozes*. São Paulo: Loyola, 2013.

- **Outras obras**

BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KOHAN, Walter. *Ensino de filosofia: Perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MARINHO, Cristiane M. *Filosofia e educação no Brasil: da identidade à diferença*. São Paulo: Loyola, 2014.

PORTA, Mario A. G. *A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico*. São Paulo: Loyola, 2007.

ANEXO II
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA
DOCENTE DE FILOSOFIA – ENSINO MÉDIO

- 1) Tipo de escola pública que leciona:
 Federal Estadual
- 2) Licenciado na década de:
 1980 1990 2000 2010
- 3) Universidade:
 Pública Privada
- 4b) Qual? _____
- 4) Tempo de docência na escola pública:
 até 5 anos de 6 a 10 anos de 11 a 15 anos acima de 15 anos
- 5) Leciona em mais de um colégio:
 Sim Não
- 5b) Se “sim”, em quantos colégios leciona? _____
- 6) Em quantas escolas já lecionou além da(s) atual(is)? _____
- 7) Qual a média de alunos frequentes você possui por turma:
 até 25 de 26 a 30 de 31 a 35 acima de 35 alunos
- 8) Qual a média de turmas que você leciona neste ano:
 até 7 de 8 a 12 de 13 a 16 acima de 17 turmas
- 9) Quantos tempos de aula você possui por turma semanalmente:
 um tempo dois tempos algumas com um tempo e outras com dois

- 9b) Se for o último caso, especifique o número de turmas com um tempo semanal e quantas com dois tempos semanais? _____
- 10) Para você, o tempo destinado a disciplina é suficiente para o ensino da mesma?
() Sim () Não
- 10b) Explique: _____
- 11) O planejamento do conteúdo da disciplina está de acordo com o tempo de aula destinado a ela?
() Sim () Não
- 11b) Explique: _____
- 12) Em alguma ocasião houve alteração do conteúdo por conta do tempo de aula destinado à filosofia?
() Sim () Não
- 12b) Explique: _____
- 13) Para você, o tempo de aula destinado a filosofia afeta a vida do professor da mesma?
() Sim () Não
- 13b) Explique: _____
- 14) Você reserva um tempo destinado ao lazer, semanalmente?
() Sim () Não
- 15) Em algumas situações este tempo de lazer se reverte em trabalho (preparação de aulas, correção de provas,...)?
() Sim, sempre () Sim, esporadicamente () Não
- 15b) Explique: _____
- 16) Qual sua idade? _____
- 17) Você é sindicalizado? () Sim () Não
- 18) Você se sente representado pelos sindicatos?
() Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não
- 18b) Explique: _____
- 19) Você já ouviu falar em SEAF e ANPOF? () Sim () Não
- 19b) Se “sim”, no seu entender, qual a importância, se há, destas associações para os professores de filosofia no Ensino Médio: _____
- 20) Para você, houve algum tipo de “desencanto” em ser professor de filosofia no EM?
() Sim () Não
- 20b) Se “sim”, qual? _____
- 21) Para você, o professor de filosofia no EM é valorizado na escola?
() Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não

22) Na sua opinião, atualmente os professores de filosofia do Ensino Médio

- () têm mais prestígio
- () têm menos prestígio do que merecem
- () têm o prestígio que merecem

23) Na sua opinião, os professores de filosofia do Ensino Médio que trabalham em sua rede pública de atuação recebem uma remuneração justa?

- () Sim () Não

23b) Se “não”, por quê? _____

24) Para você, a experiência acumulada afeta no desempenho do professor de filosofia em sala de aula, no Ensino Médio?

- () Sim () Não

25) Para você, o tempo disponível para a aula de filosofia afeta na atividade do professor da mesma?

- () Sim () Não

25b) Explique: _____

26) Durante o ano letivo, houve momentos em que foi solicitada alguma prática na escola que você não considerou fazer parte do seu ofício?

- () Sim () Não

26b) Se “sim”, qual? _____

27) Para você, qual o principal objetivo da filosofia no Ensino Médio?

28) Para você, qual o principal desafio de lecionar filosofia?

29) Descreva um ponto positivo e um ponto negativo que você acredite ser fundamental para a docência em filosofia no Ensino Médio

(+) _____

(-) _____

ANEXO III
RESPOSTAS DISCURSIVAS⁶⁹

10) Para você, o tempo destinado a disciplina é suficiente para o ensino da mesma?

() Sim () Não

10b) Explique: _____

GRUPO 1

G1-P01 SIM

Dois tempos de aula permitem desenvolver uma variedade de métodos (exposição, interação, dinâmica de grupo, etc) e dar conta dos objetivos do curso sem prejuízo da execução dos trâmites burocráticos (avaliação, controle de presença, etc).

G1-P02 SIM

Com dois tempos de aula seguidos consigo desenvolver e aprofundar as questões e conteúdos programados no meu plano de aula.

G1-P03 SIM

Estando nos 3 anos, 2 tempos suficientes para abranger toda a história da filosofia.

G1-P04 NÃO

Especialmente para a 1ª série do ensino médio que tem, muitas vezes, o 1º contato com a disciplina o tempo é insuficiente.

G1-P05 NÃO

Considero dois tempos o suficiente para o ensino de Filosofia enquadrado no Programa do ano letivo seguindo um método expositivo. Porém, se quisermos fazer um desenvolvimento mais abrangente de temas e discussões, além da realização de atividades mais lúdicas, estes dois tempos, sem dúvida, não seriam suficientes.

G1-P06 NÃO

A Filosofia se nutre da leitura, reflexão e discussão acerca de textos e questões densas. Apenas um tempo semanal com os alunos - como ocorre nos dois primeiros anos do Ensino Médio na rede estadual - inviabiliza por completo qualquer tentativa de análise acurada de temas filosóficos; dois tempos semanais nos ajudam um pouco mais, por óbvio, mas muitas vezes seguem insuficientes para a concepção de um cronograma que não se reduza à mera reprodução conteudística. É preciso inventividade por parte dos docentes para lidar com tal problema.

⁶⁹ Assinalamos os professores entrevistados pelos códigos “Gx-P00x”, onde G representa o grupo pertencente e P seu respectivo professor. A sequência dos números foi dada a partir do recebimento dos questionários. Preferimos esse tipo de referência para resguardar a identidade dos professores.

G1-P07 SIM

Disponho de um curso de 60h/ano, o que me parece adequado para uma “Introdução Geral à Filosofia” (seja aos conteúdos, seja visando despertar uma “atitude filosófica” no alunado).

G1-P08 NÃO

Mais tempo poderia e deveria ser destinado à filosofia, seja como disciplina ou não, entre outras razões, pela vastidão de possibilidades (de pensamento) oferecida por ela, sua importância para a nossa história e, conseqüentemente, sua (possível) importância para a formação de estudante enquanto cidadão (no sentido daquele que tem um engajamento pensante na sua comunidade) e como singular.

G1-P09 NÃO

Visto que a filosofia desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento do aluno como cidadão e crítica da realidade, o tempo destinado não está de acordo com essa habilidade.

G1-P10 NÃO

Com apenas um tempo de aula não é possível desenvolver a prática filosófica, mas apenas apresentar assuntos, temas.

G1-P11 SIM

Os dois tempos semanais são suficientes para que se desenvolva integralmente a aula planejada, sobretudo em turmas menores.

G1-P12 NÃO

Respondi “não” por não concordar com a rigidez dos tempos de aula por disciplina nas escolas. Alguns alunos poderiam dedicar-se mais à filosofia, outros menos.

G1-P13 NÃO

Dois tempos semanais é satisfatório. Um tempo semanal é pouco.

G1-P14 NÃO

A disciplina Filosofia requer reflexão continuada por meio de leituras, discussões de temas ou conceitos e relação dos mesmos com o contexto histórico, social em que os alunos se encontram, de modo que o afastamento de uma semana entre as aulas, compromete a qualidade do ensino dessa disciplina.

G1-P15 NÃO

Dois tempos de aula por semana não são suficientes para se realizar um bom trabalho, qualquer que seja a matriz curricular.

G1-P16 NÃO

O ensino de Filosofia requer um volume considerável de leitura de textos consideravelmente complexos, além de exigir, a cada dia, mais o uso de outros recursos que possibilitem a articulação destes conteúdos com a realidade concreta (filmes, debates, atividades). O tempo disponível restringe frequentemente as opções de trabalho do professor.

G1-P17 SIM

Dois tempos semanais é suficiente para um curso mínimo.

G1-P18 NÃO

Não há tempo suficiente para desenvolver adequadamente o conteúdo a ser dado, ficando este, quase sempre incompleto. O que ocorre é que, na semana seguinte, com uma frequência de aula baixa, o aluno fica com partes de várias aulas de conteúdos diversos.

G1-P19 NÃO

Não é suficiente por conta do conteúdo a ser ministrado.

G1-P20 SIM

A carga é suficiente para um bom curso de filosofia para o Ensino Médio.

G1-P21 SIM

Não vejo problemas com o tempo de aula. Dá para desenvolver as atividades propostas.

G1-P22 NÃO

Poderíamos ter mais um tempo de aula. Creio que seria o suficiente.

GRUPO 2

G2-P01 SIM

Quanto mais tempo para trabalhar com os alunos melhor, porém, tendo em vista as exigências formais da rede estadual, um tempo (de 50 minutos) é suficiente, isso tendo em vista uma condição ideal, o que não ocorre nos cursos noturnos por exemplo, que tem esse tempo espremido. O grande problema, a meu ver, das disciplinas terem apenas um tempo é a sobrecarga de turmas (e portando de alunos) que o professor acaba tendo que assumir. Assim, em uma matrícula de 16 horas, 12 horas são cumpridas em sala de aula. Se todas essas turmas forem de apenas um tempo, quer dizer que o professor terá 12 turmas, e, se cada turma tiver uma média de 40 alunos, isso resulta em 480 alunos. Havendo apenas 4 horas de planejamento. Esse é o maior problema, um acúmulo de tarefas extraclasse, que sobrecarrega o profissional.

G2-P02 NÃO

Deve-se ter tempo para trabalhar um conceito, gastar tempo com ele, como num movimento do próprio conceito. Ensinar filosofia é um processo lento, de trabalho, dar tempo para o conceito ser compreendido. E não é isso que temos nas escolas estaduais hoje, os conceitos são rapidamente passados sem que o aluno tenha tempo para digeri-lo e logo se passa para outro conceito e outro e outro... a fim de que o currículo mínimo seja cumprido. Deveria ter pelo menos dois tempos de aula por semana.

G2-P03 SIM

Neste caso, 100 minutos (por semana) são suficientes para desenvolver o conteúdo da disciplina. Entretanto, algumas escolas têm tempos de apenas 30 minutos, o que dificulta o trabalho com a disciplina.

G2-P04 NÃO

O tempo de aula das turmas de 1º e 2º anos (que possuem um tempo semanal) não é suficiente, pois conto com uma série de conflitos a resolver em sala de aula (relativos ao comportamento dos alunos) e também conto com a chamada presencial, que deve ser feita em sala de aula. Muitas vezes o espaço destinado ao ensino da disciplina é reduzido em prol de

tarefas burocráticas, embora eu possa me utilizar de estratégias, como fazer listas de chamada para depois marcar as presenças no diário de classe. O tempo para a realização de trabalhos em sala ou testes e provas também é prejudicado. O resultado, nas turmas de 1º e 2º anos, de forma geral se traduz em aulas onde não consigo desenvolver o conteúdo de modo que o aluno se sinta envolvido pelas questões

G2-P05 NÃO

Trabalho no curso noturno regular e NEJA, o que significa trabalhar com um horário “fictício” de 50 minutos, já que é impossível iniciar às 18h (ninguém consegue chegar na sala) e sair às 23h40min (ninguém ficaria). Depois, tem a chamada obrigatória realizada pelo professor, com tantos alunos, impossível não perder 10 a 15 minutos. O que “sobra”? Muita criatividade e profissionalismo.

G2-P06 NÃO

Filosofia quando trabalhada sua história, necessita contextualização e debate sobre idéias relacionadas para que o aluno consiga ter uma ideia do todo. 50 minutos com o tamanho das turmas, cerca de 20% das aulas perdidas entre arrumação e chamada.

G2-P07 NÃO

Fica muito instrumental e não contribui para uma formação de fato crítica e reflexiva. Tudo muito resumido e com pouco aprofundamento. Sem contar com a dinâmica de cada turma. Cada uma possui um ritmo diferente. Dentro desse contexto fica difícil mantê-las num mesmo andamento em relação aos conteúdos. Outra dificuldade enfrentada é que os alunos já vêm com uma grande defasagem do ensino fundamental ofertado pelo município. Muitos estudantes com dificuldade de interpretação e de abstração.

G2-P08 NÃO

Tempo curto.

G2-P09 NÃO

Temos a obrigatoriedade de fazer a chamada, que dependendo do tamanho da turma consome bastante tempo de aula. Dificultando o aprofundamento do conteúdo.

G2-P10 NÃO

Em turmas de mais de 40 alunos, formada por adolescentes, um tempo de qualquer matéria é desumano. Nosso trabalho encontra-se precário. Ficamos esgotados se tentamos fazer um trabalho bom e que significa algo para os alunos.

G2-P11 NÃO

É inviável trabalhar o conteúdo e o processo de construção crítica do pensamento, bem como a introdução à reflexão filosófica em 50 minutos semanais. No caso de 2 tempos de aulas semanais a tarefa se aproxima do adequado, mas ainda não é o ideal.

G2-P12 NÃO

No primeiro e segundo anos do ensino médio as habilidades e competências que o currículo mínimo do estado exige que seja de domínio pelos alunos, bem como o conteúdo programático, não são totalmente contemplados devido a um tempo só de aula. Existem turmas que praticamente só dá tempo de fazer a chamada, pois é grande o número de alunos (40 em média).

G2-P13 NÃO

Péssimo... sobrecarrega física e psicologicamente o professor e, no caso do discente, não há tempo pra assimilação do conteúdo, nem para o questionamento.

G2-P14 NÃO

Além de não ser possível o aprofundamento na disciplina por falta de tempo, atrapalhando também o exercício de leitura e reflexão dos discentes, propicia prejuízos para formação dos discentes – ética e crítica – e sua qualificação para estudos posteriores. Sem contar que o fato de ter um tempo de aula passa a impressão para o aluno que a Filosofia não é importante, ou seja, não é necessário seu estudo.

G2-P15 SIM

Se considerarmos o programa do departamento de Filosofia da minha unidade, sim. Todavia, caso se queira cumprir as exigências dos PCNs dois tempos semanais é inviável.

G2-P16 NÃO

Um tempo de aula não é o suficiente para trabalhar o conteúdo e fazer uma avaliação digna do seu trabalho e dos alunos. Como os meus alunos dizem: “quando começa ficar bom, acaba”.

G2-P17 NÃO

É impossível trabalhar uma disciplina como filosofia em apenas 50 minutos. O professor além de ter que dar aula neste curto espaço de tempo ainda tem que lidar com a estrutura burocrática da unidade escolar. Em pleno Século XXI é inadmissível um professor ainda ter que fazer chamadas por exemplo. Além disso, com 50 minutos não é possível que o professor se torne um educador. Ele não conhece o próprio aluno. Mal sabe o nome e a personalidade de seus alunos. Impedindo que o processo educacional seja completo.

G2-P18 NÃO

Mesmo nas turmas com dois tempos, são perdidas muitas aulas com semanas de prova/recuperação/segunda/chamada/conselhos de classe. Conto em média com quatro semanas de aulas, e cada aula acaba abordando um tema do currículo. Nas turmas com um tempo semanal, o que faço é buscar aumentar a produtividade, ou seja, fazer o mesmo trabalho com a metade do tempo. Isso causa um déficit do aprofundamento da matéria.

G2-P19 NÃO

O conteúdo é muito dinâmico, pois permite (necessita da) a interação com os estudantes o que acaba demandando mais tempo não apenas em sala de aula, mas também na sua preparação, pois cada turma é uma realidade diferente que pode apresentar questões e debates diferentes com desdobramentos diferentes. Muitas vezes me vejo obrigada a tolher determinada discussão ou iniciativa para que haja cumprimento de currículo, adequação a calendário de provas e etc. Acredito que com mais um tempo semanal de aula toda a potencialidade que a Sociologia pode oferecer aos estudantes seria melhor desenvolvida e realizada.

G2-P20 NÃO

Dois tempos semanais seria o mínimo, mas para o governo (rede estadual) um tempo por semana, no 1º e 2º anos do ensino médio, parece ser suficiente.

G2-P21 NÃO

Na SEEDUC temos um currículo mínimo a cumprir e este é bastante pretensioso. Contudo, temos somente um tempo de aula por semana com a primeira e segunda séries. Não há como

exercitar as habilidades e competências previstas pelos PCNs, não há tempo para fazer leitura rigorosa, crítica e filosófica de nenhum texto ou contexto em 30 minutos (tempo que de fato nos resta após a chamada dos mais de 40 alunos, mediação de conflitos e assuntos gerais). Muitas vezes sequer há tempo de abrir o livro didático.

G2-P22 NÃO

Com anos de uma formação educacional precária há um déficit de leitura muito grave e muitos alunos têm dificuldade em ler textos que introduzem discussões filosóficas. Portanto, outros métodos didáticos auxiliariam se tivéssemos mais tempo de carga horária semanal.

G2-P23 NÃO

É impossível fazer uma pessoa se tornar um indivíduo reflexivo em tão pouco tempo.

G2-P24 NÃO

A não ser que você ensine precariamente e mediante as aulas exclusivamente expositivas, cuspe e giz como se diz, não se cumpre um mínimo razoável da disciplina em tempo tão exíguo, ao menos para mim. Especialmente, como é o meu caso, em se tratando de tempo-aula noturno que é ainda menor.

G2-P25 NÃO

Não há tempo disponível para atividades extra-curriculares.

G2-P26 NÃO

50 min não é o suficiente para desenvolver tanta abstração.

G2-P27 NÃO

Acredito que não conseguimos passar o conteúdo mínimo, expandir os temas e ir além da teoria em sala de aula.

G2-P28 NÃO

Dentro da lógica de um ensino médio cada vez mais voltado para o ingresso no ensino superior, com 1 tempo de aula para tratar todo o programa de filosofia com mais 2800 anos de tradição, chega a ser utópico acreditar que isso seja possível.

G2-P29 NÃO

O tempo dedicado à disciplina é insuficiente, uma vez que o tema gerador da aula deve ser embasado por citações filosóficas e a partir de então gerar debates em turma e exemplificações atualizadas, a fim de mostrar ao aluno a importância da disciplina para a atualidade. Para tanto é preciso mais do que um tempo de 50 minutos de aula.

G2-P30 NÃO

Cinquenta minutos não é tempo suficiente para desenvolvermos nossas atividades. É complicado passar um filme, na verdade não vale a pena dividir um filme em quatro aulas. Tenho que optar por curtas, mas também tenho problemas com a falta de equipamento. Outra dificuldade é realizar exercícios em aula, acabo tendo que escolher: aula para trabalhar a matéria ou exercícios, até porque os alunos não são rápidos. Quando os alunos “entram no clima”, a aula acaba. Com mais tempo os debates fluem com mais facilidade e naturalidade. Já dei aula para muitas turmas com dois tempos, a diferença é grande.

G2-P31 NÃO

Conteúdo extenso, denso e complexo. Seria necessário mais de um encontro semanal para melhor desenvolver as reflexões levantadas em sala de aula. Os próprios alunos se queixam disso. Outro fato a ser destacado, é o comprometimento de outras atividades, como por exemplo: a exibição de um longa metragem seguido de um debate. Como fazer isso tendo apenas um tempo de aula?

G2-P32 NÃO

Só temos de tempo de passar conteúdo (se tanto). Não resta tempo para atividades extra classe, vídeos, filmes, projetos, oficinas.

G2-P33 NÃO

Um tempo de aula é muito pouco. Não consigo quase trabalhar o conteúdo.

G2-P34 NÃO

A lógica curricular não ajuda a filosofia que possui pouquíssima representatividade na matriz.

G2-P35 NÃO

É muito conteúdo para pouco tempo de aula.

11) O planejamento do conteúdo da disciplina está de acordo com o tempo de aula destinado a ela?

() Sim () Não

11b) Explique: _____

GRUPO 1

G1-P01 SIM

O planejamento é feito levando em consideração o tempo disponível.

G1-P02 SIM

G1-P03 SIM

Adequamos o conteúdo e o curso à carga horária semanal e ao número de anos de estudo de filosofia.

G1-P04 NÃO

Precisamos diminuir a leitura de textos para dar conta do conteúdo em dois tempos.

G1-P05 SIM

Sem explicações adicionais.

G1-P06 SIM

Ainda que o diagnóstico seja o da insuficiência quanto aos tempos destinados à disciplina, o planejamento do conteúdo precisa levar em consideração tais restrições. Não adianta planejar o que por ora não pode ser cumprido, ainda que lamentemos profundamente. Aos discentes interessados na disciplina, ofereço sempre atividades extra-classe como forma de driblar o programa obrigatório.

G1-P07 SIM

Dispondo de Reuniões de Planejamento Semanal, a Equipe de Filosofia do Colégio onde leciono pode revisar e reavaliar constantemente sua prática docente assim como reajustá-la em caso de alguma circunstância e/ ou necessidade.

G1-P08 SIM

Melhor seria dizer “na maior parte dos casos, sim”. Dada à liberdade que tenho para a construção do plano de curso na escola em que leciono, é razoavelmente simples (ou, em todo caso, quase sempre possível) adequar os conteúdos ao tempo de aula. Isso, sobretudo, depois que me acostumei ao tempo de aula; nos primeiros anos de magistério e, algumas vezes ainda hoje, quando testo um conteúdo (ou um problema, ou um método de aula) novo(s), uma ou outra dificuldade por vezes surge para efetuar a referida adequação.

G1-P09 NÃO

O conteúdo é vastíssimo em relação ao tempo de aula a ela destinado.

G1-P10 NÃO

São necessários recortes no conteúdo, não o desenvolvendo em toda a sua amplitude

G1-P11 SIM

Os planejamentos são construídos de modo a contemplar, semanalmente, os 90 minutos de aula destinados à disciplina, divididos, geralmente, em três momentos distintos. Eventualmente, todavia, pela dinâmica da aula ou grau de engajamento dos alunos nas discussões, parte do planejamento pode ser transferido para semana seguinte.

G1-P12 SIM

O programa é flexível e permite adaptações dos professores.

G1-P13 SIM

G1-P14 SIM e NÃO

O professor precisa de muita criatividade para condensar propostas e ideias, atividades, de modo a contemplar um programa de curso com as leituras de textos de pensadores, e também lidar com o inusitado das circunstâncias escolares, como alterações no calendário letivo, o que afeta o aspecto pedagógico, bem como precisa lidar com o desvio de rumos mediante dificuldades, dúvidas, reflexões diversas dos alunos mediante os temas discutidos conforme o programa. Tudo isso demanda tempo além do previsto na grade de horário da disciplina. Por outro lado, é um desafio de algum modo estimulante para o empenho e a criatividade do professor, situação que não permite ao professor acomodar-se em um ritmo previsível.

G1-P15 NÃO

Na prática, quase sempre há necessidade dos ajustes

G1-P16 NÃO

A adoção de uma abordagem predominantemente histórica e conteudística torna ainda mais difícil o bom aproveitamento do tempo.

G1-P17 SIM

De modo geral, o que é planejado é executado.

G1-P18 NÃO

Para as turmas regulares, não há mesmo tal rigor de planejamento de aulas. Entretanto, o planejamento é bem conduzido com o NEJA.

G1-P19 SIM

Preparo minhas aulas segundo o tempo que tenho para elas.

G1-P20 SIM

O planejamento é realizado de modo distinto segundo as especificidades de cada turma

G1-P21 NÃO

Ocorre uma adaptação para que tudo ocorra como deve ser.

G1-P22 NÃO

Muitas vezes planejo algo que não acontece.

GRUPO 2

G2-P01 SIM

O Estado sequer cumpre a lei que garante 1/3 do tempo para planejamento, e mesmo que cumprisse, seria insuficiente. Nesse aspecto que turmas de apenas um tempo de aula são muito problemáticas, pois aumentam o número de alunos, e, portanto, de atividades como: leitura de trabalhos e provas, lançamento de notas (físicas e virtuais), preenchimento de diários, etc.

G2-P02 NÃO

É pouco tempo para passar o conteúdo programado pelo plano de curso e pelo currículo mínimo, considerando que só há uma aula por semana.

G2-P03 SIM

Dois tempos são suficientes para não cansar demais os alunos e organizar o conteúdo de forma a cumprir o currículo do curso normal.

G2-P04 SIM

Possuo 4 horas de planejamento (12h de aula + 4h de planejamento) e acredito que seja um tempo pequeno destinado ao estudo do professor e à elaboração de material para os alunos, bem como de correção de trabalhos, provas e testes. Entretanto, acredito que o tempo destinado ao planejamento condiz com o modo como a Rede Estadual de Ensino pensa o ensino de filosofia no quadro geral de disciplinas do currículo: pouco tempo para aulas corridas onde o professor não consegue desenvolver os conteúdos de forma plena.

G2-P05 NÃO

Currículo Mínimo (SEEDUC RJ) + eventos escolares + feriados e recessos + 1 tempo ou 2 de aula = “Planejamento Mínimo”.

G2-P06 SIM

Necessariamente o meu planejamento leva o tempo em consideração.

G2-P07 NÃO

Dependendo das turmas e do conteúdo, em função dessa dificuldade de entender algumas ideias ou conceitos, a aula se torna mais dificultosa, seja para os estudantes e para mim. Mas cabe observar também que estou lecionando no Estado a menos de um ano. Essa dificuldade é decorrente da minha falta de experiência em sala de aula. Embora eu tenha realizado as disciplinas de estágio que se deram no Cap-UERJ, que possui uma realidade e um público bem diferentes dos demais colégios estaduais, uma coisa é o estágio supervisionado, outra é a prática quando se está a frente de uma turma.

G2-P08 NÃO

Conteúdo extenso.

G2-P09 NÃO

Já mencionado acima.

G2-P10 NÃO

Se prepararmos uma aula complexa e interessante, faltará tempo.

G2-P11 NÃO

O conteúdo ainda é muito grande para o tempo destinado a disciplina na grade de horário.

G2-P12 NÃO

O planejamento é feito em acordo com a exigência curricular do estado, mas que deveria ser aplicado em dois tempos de aula. Isso no primeiro e segundo ano do Ensino Médio.

G2-P13 NÃO

O currículo mínimo foi feito quando havia 2 tempos a 1 e na segunda série, agora é um tempo só... e o currículo é o mesmo.

G2-P14 NÃO

É impossível trabalhar de maneira satisfatória determinados conteúdos com um tempo de aula. Como, por exemplo, a Filosofia Antiga e Lógica entre outras questões.

G2-P15 SIM

Temos uma gestão de conteúdo democrática decidida pelos docentes efetivos da unidade, de modo que conciliamos conteúdo e tempo de aula.

G2-P16 SIM

Ao montar o meu planejamento considero o tempo que possuo disponível para desenvolver o conteúdo.

G2-P17 NÃO

O professor tem que fazer uma escolha. Dar a aula e seguir o planejamento de forma fria, ou desacelerar o conteúdo para que o aluno compreenda de fato o ensino de filosofia.

G2-P18 SIM

Como a maioria das turmas que tenho ou tive foram de dois tempos, há uma possibilidade de explorar melhor o conteúdo. Em nenhuma turma em que tive um tempo, consegui terminar o que havia programado, ainda que houvesse este planejamento. Contudo, isto depende da turma. Algumas são bastante participantes, o que por um lado é muito bom, pois se consegue aprofundar discussões, mesmo que estas durem várias aulas com o mesmo assunto, enquanto outras são menos participantes, o que permite completar certos conteúdos, mas com um resultado que avalio negativo.

G2-P19 SIM

Diante da carga horária que é destinada à disciplina procure desenvolver meus planos de aula para que o conteúdo seja cumprido. Há sempre uma flexibilidade, pois a realização das aulas depende de cada turma. Quando há um melhor rendimento em uma turma me permito inovar mais através de atividades extras.

G2-P20 NÃO

Nunca consigo trabalhar o currículo mínimo em sua totalidade, acabo sempre dando menos do que o planejado. No fim das contas, prefiro trabalhar menos conteúdo e de modo mais significativo, do que “jogar a matéria” para os alunos.

G2-P21 NÃO

Há um currículo mínimo que temos que seguir e que privilegia conteúdos e ao mesmo tempo há todo o discurso das habilidades e competências, há a exigência de aulas mais dinâmicas, mais interessantes, interativas, interdisciplinares, com recursos multimídia, que se apropriem dos saberes extraescolares dos alunos, que lhes deem autonomia, etc. Em um tempo de aula (aula mesmo dura 30 minutos) é impossível fazer isso tudo.

G2-P22 NÃO

O conteúdo programático pensado pela Secretaria de Educação Estadual é muito extenso e pretensioso já que as condições (espaço físico, material de apoio disponibilizado), onde esse tempo de aula ocorre, são deficientes. Portanto, não há correspondência entre o tempo de aula destinado e um ambiente propício para que esse conteúdo seja melhor explorado.

G2-P23 NÃO

Não há tempo para aprofundamento apenas para citar e aluno poder falar que já escutou aquilo alguma vez na vida.

G2-P24 SIM

Sim. É sempre possível fazer mais com menos quando bem planejado. O que não afasta a insuficiência do tempo.

G2-P25 NÃO

O currículo mínimo é muito vago e abrangente

G2-P26 SIM

O planejamento sou eu que faço, a exigência mínima não.

G2-P27 NÃO

É muito conteúdo a ser dado e pouco tempo hábil.

G2-P28 NÃO

Além do conteúdo muito extenso, os alunos necessitam de um tempo maior para refletir sobre aquilo que foi trabalhado, para que possam tornar orgânico o que viram e percebam que nada do que foi trabalhado em sala está tão distante de suas vidas. Esse tempo é fundamental, até pela imaturidade de uma grande quantidade de alunos nesse segmento de ensino. Com o tempo atual, são raros os momentos que podemos parar uma aula e discutirmos sem pressa os temas abordados nas aulas. Sem esse tempo, parece que a Filosofia é apenas mais um componente com assuntos fora da sua realidade que só se aprende para a aprovação no vestibular.

G2-P29 NÃO

É preciso que o professor faça uma exposição superficial de alguns temas que deveriam ser melhor apresentados e discutidos a fim de não prejudicar currículo anual.

G2-P30 SIM e NÃO

SIM - Tive que me adaptar, fiz cortes e trabalho apenas com o essencial. NÃO – Temos quatro horas semanais remuneradas para o planejamento, mas com a enorme quantidade de turmas e alunos, acaba sendo tempo insuficiente de planejamento.

G2-P31 NÃO

No caso da rede estadual (como só atuo na mesma, minhas respostas são todas pautadas nas minhas experiências) maior problema é sem dúvida o conteúdo destinado ao segundo ano do ensino médio. O professor se depara com três problemas aqui: 1. Geralmente você recebe turma e/ou alunos que não tiveram aulas de filosofia ou ainda que tiveram, mas as mesmas foram ministradas de forma inadequada (falta de conteúdo ou conteúdos mal explicados). Ou seja, você tem uma turma inteira ou um grande grupo numa turma que mal sabe o básico do conteúdo do primeiro ano; 2. Daí surge o segundo problema, o conteúdo do segundo ano está totalmente atrelado ao conteúdo do primeiro ano. Além disso, este aluno precisa chegar ao segundo ano sabendo (ou pelo menos tendo noção) analisar, problematizar e criticar os mais variados tipos de textos (sejam eles filosóficos ou não). Portanto ele precisa exercitar o olhar, pois um aluno de filosofia tem um olhar diferente (crítico e curioso no mínimo); 3. O conteúdo é denso e complexo para um tempo de aula apenas. Pois neste tempo de aula, o professor além de ministrar sua aula tem que fazer chamada e aplicar suas avaliações. Estes 50 minutos representam mais um problema para o professor, que ainda recebe na maioria das vezes uma turma lotada e/ou com dificuldade de acompanhar o conteúdo, pois na maioria das vezes está tendo no segundo ano o primeiro contato com a matéria e/ou com um professor da área.

G2-P32 SIM

Planejo minhas aulas para caberem no tempo que me é dado.

G2-P33 SIM

Eu planejo minhas aulas em cima do tempo que tenho para cada turma.

G2-P34 NÃO

É muito conteúdo para dar conta nos tempos de aula que temos.

G2-P35 NÃO
Respondido já.

12) Em alguma ocasião houve alteração do conteúdo por conta do tempo de aula destinado à filosofia?

() Sim () Não

12b) Explique: _____

GRUPO 1

G1-P01 NÃO

O planejamento é feito levando em consideração o tempo disponível.

G1-P02 SIM

O trimestre foi curto e tive que agilizar os conteúdos, não conseguindo assim cobrir o programa planejado.

G1-P03 NÃO

Somente houve modificação do planejamento por interesse docente ou por acréscimo do 3º ano de filosofia.

G1-P04 SIM

Redução dos textos a serem trabalhados.

G1-P05 NÃO

Os problemas que exigiram a alteração do conteúdo não se deveram ao tempo de aula propriamente, mas a algumas situações (típicas ou atípicas), como greves e feriados. Mas, sem dúvida, alguém poderia argumentar que se tivéssemos 3 tempos de aula, sendo um desses tempos em um dia distinto, os inconvenientes causados por situações como essas seriam melhor contornados.

G1-P06 SIM

Como o conteúdo é projetado, tendo em vista, apenas dois tempos semanais, quaisquer contratempos aos quais estamos submetidos ao longo do ano letivo tende a interferir no planejamento, demandando alguma revisão ou, no mínimo, uma leve adaptação dos mesmos.

G1-P07 SIM

Algumas razões para mudanças: 1) rendimento (positivo, ou negativo) de uma turma; 2) o planejado não foi possível de ser executado; 3) a turma demandou outro conteúdo ou estratégia de discussão temática que não havia sido contemplado; 4) a troca de ideias pedagógicas com a Equipe sugeriram novos rumos.

G1-P08 SIM

Pelos motivos citados acima e/ou por motivos externos (faltas minhas ou faltas coletivas dos alunos (ambos raros); problemas na escola (raros também); paralisações e greves (necessárias ambas, em geral))

G1-P09 SIM

Por conta de feriados e atividades no próprio colégio, as turmas ficaram sem aulas até três semanas seguidas.

G1-P10 SIM

Recortes no conteúdo, onde apenas os assuntos mais evidentes nos vestibulares eram trabalhados.

G1-P11 SIM

Como mencionado anteriormente, por vezes, devido à dinâmica própria dos temas abordados e da avaliação da importância de garantir certos momentos de debate, leitura e discussão de textos ou utilização de algum recurso audiovisual, há de se fazer pequenas alterações de conteúdo. Cabe, porém, avaliar os rearranjos que deverão ser operados em um prazo mais extenso, tendo em vista estas alterações pontuais.

G1-P12 NÃO

G1-P13 SIM

G1-P14 SIM

Talvez não propriamente alteração do conteúdo, mas extensão de uma parte dele em detrimento de outros pontos interligados ao tema em questão, apenas mencionando-se estes últimos sem maior elaboração ou reflexão conjunta com os alunos.

G1-P15 SIM

Alterações sempre necessárias pra adequação à turma.

G1-P16 SIM

Às vezes é necessário abandonar ideias de atividades interessantes que requerem tempo em prol da apresentação dos conteúdos “fechados”; em outros casos, é preciso excluir partes do planejamento para chegar a seu termo com alguma coesão.

G1-P17 SIM

Tais alterações ocorrem por causa de diferentes rendimentos das turmas.

G1-P18 NÃO

G1-P19 NÃO

G1-P20 SIM

Diferentes turmas rendem de forma desigual e por isso o ritmo é alterado.

G1-P21 NÃO

G1-P22 SIM

Sim. Às vezes, não dá tempo de trabalhar o que pensei para eles.

GRUPO 2

G2-P01 SIM

Nos casos das turmas de turno noturno há um prejuízo muito grande, tendo em vista que o tempo destinado muito raramente é cumprido. Mas, de uma forma geral não.

G2-P02 SIM

Sim, pois como se tem um único tempo por semana para trabalhar em sala, prefiro dar tempo ao conceito trabalhado, minha preocupação é que o aluno entenda o filósofo e movimento conceitual que ele faz.

G2-P03 SIM

No curso normal, há cerca de 3 anos atrás, havia filosofia em dois anos de estudo. Atualmente, há filosofia apenas no 1º Ano. No 2º e no 3º, os cursos são de História e Filosofia da Educação.

G2-P04 SIM

Infelizmente, tive que simplificar ou apenas citar certos conteúdos, porque além do pouco tempo destinado ao ensino de filosofia, as escolas onde leciono tiveram uma série de eventos no último bimestre, que se apropriaram de alguns tempos de aula (reconheço que tais eventos, porém, são importantes para a formação e recreação dos alunos).

G2-P05 NÃO

A inclusão da filosofia nos currículos escolares sempre foi algo discutido no Brasil. Tenho percebido que desde 1990, data em que iniciei como professora de filosofia em escolas particulares e depois no Estado, o discurso dos “especialistas” em educação era e tem sido, de que a Filosofia é uma disciplina que agrega valores democráticos ao currículo escolar. Podemos perceber que a partir de 1996, isso se amplia com a LDB/96, que embora determine que os alunos do E.M tivessem aulas de Filosofia e sociologia nos currículos, não apresenta uma normatização de tempo na grade curricular, deixando “solto” a forma que cada estado irá interpretar. Em 2008(LEI 11. 684 de 13 de junho de 2008), o MEC instituiu a filosofia e Sociologia no E.M de forma regular, mas, novamente não há uma determinação de “tempos” de aula. Assim, vira e mexe, temos retirada de tempo, como aconteceu no final de 2011 para 2012, embasado nessas normas, o governo do Estado retira tempos dessas disciplinas na rede do estado.

G2-P06 NÃO

Faço planejamento anual e uso estratégias para que os alunos tenham acesso ao conteúdo independente da minha presença.

G2-P07 SIM

Em vários momentos. Ou por conta das dificuldades de entendimento do conteúdo, ou por uma adversidade em relação ao comportamento da turma, que me impossibilitaram de trabalhar o conteúdo com os estudantes no tempo estimado.

G2-P08 NÃO

Corte de séries de conteúdos.

G2-P09 SIM

Muitas vezes quis ampliar a bagagem cultural dos alunos, levando filmes ou músicas, contudo, o tempo destinado só prejudica.

G2-P10 SIM

Com a carga horária insuficiente, precisamos diminuir o conteúdo programático.

G2-P11 SIM

Sim. Adequações são usualmente feitas, já que o tempo destinado à disciplina não é adequado a extensão do conteúdo.

G2-P12 SIM

Devido ao pouco tempo alguns conceitos foram trabalhados de forma mais superficial, e isso altera todo o conteúdo, pois alguns conceitos só podem ser compreendidos quando há domínio antecedente de outros.

G2-P13 SIM

G2-P14 NÃO

Sigo o currículo mínimo apesar de ter plena consciência de sua inviabilidade com um tempo de aula. Pois, os conteúdos propostos com um tempo de aula somente podem ser tratados – quando é possível ser lecionado - de maneira superficial. Como, por exemplo, ensinar operações lógicas com apenas um tempo de aula.

G2-P15 SIM

Devido à greve, houve redução do conteúdo num determinado ano.

G2-P16 SIM

Mudar o conteúdo não, mas adaptar a forma de apresentação sim.

G2-P17 SIM

Constantemente nas Escolas estaduais é necessário alterar o conteúdo. Por três aspectos: tempo muito limitado de aula, turmas muito cheias e problemas sérios de conteúdo dos alunos. Às vezes, é necessário explicar história, geografia e até português.

G2-P18 SIM

Em 2014, uma turma participava bastante, mas no segundo bimestre foi todo (4 ou 5 aulas) dedicado à um único tema que era questão de gênero.

G2-P19 SIM

A não realização de todo o planejamento através de algum conteúdo não contemplado ou não trabalhado como planejado.

G2-P20 SIM

Sim, conforme comentei acima.

G2-P21 NÃO

Fazemos nosso planejamento a partir do currículo mínimo da SEEDUC, não suprimimos ou substituímos conteúdos, apenas os ajustamos à quantidade de aulas previstas e aos recursos que dispomos.

G2-P22 SIM

Muitíssimas vezes o conteúdo foi alterado e acabou tendo uma abordagem muito superficial para dar conta do conteúdo programático a fim de atender a demanda do ENEM.

G2-P23 SIM

Todos os conteúdos são adaptados e reduzidos.

G2-P24 SIM

É preferível dar menos conteúdo de uma forma mais dinâmica, participativa e lúdica.

G2-P25 SIM

Quase sempre é necessário adaptar o cortar partes do conteúdo por causa do tempo.

G2-P26 SIM

Não dá tempo para desenvolver e explicar pura abstração.

G2-P27 SIM

Acontece muito de frequentemente de resumirmos o conteúdo ou então darmos dois temas em um dia de aula.

G2-P28 NÃO

Embora não tenha havido alteração no conteúdo, certamente ele não foi trabalhado do modo como deveria. Isso acontece porque as escolas com seus mecanismos de controle preferem que o conteúdo seja visto, mesmo que rápido, e lançado como dado, a que seja visto com calma e não seja fechado, abrindo margem para que os alunos aleguem desconhecimento de determinado assunto diante de uma prova de vestibular, questionando assim a qualidade da escola.

G2-P29 SIM

Devido à falta de tempo suficiente o professor é obrigado a eleger alguns conteúdos de maior importância em detrimento a outros para serem trabalhados.

G2-P30 SIM

Como eu disse, fiz cortes para me adaptar a essa nova condição de um tempo de aula.

G2-P31 SIM

Alguns conteúdos migraram de uma série pra outra. Pouca coisa foi alterada nestes anos em que atuo na rede pública. Alguns conteúdos destinados ao terceiro foram para o primeiro ano, para servir de base para temas centrais que serão tratados somente no terceiro ano. (Apesar do professor dispor de dois tempos no terceiro ano, alguns assuntos necessitam de uma preparação e amadurecimento dos alunos para serem trabalhados). Além disso, alguns conteúdos do primeiro e segundo ano foram deslocados para o terceiro. (O que foi determinante nestes casos foi o fato do professor dispor de dois tempos para trabalhar com aquele conteúdo. Estética, por exemplo, foi retirada do segundo ano.) Outra coisa a ser mencionada aqui, é o curso normal, que antes.

G2-P32 SIM

Conteúdos extensos ou que exigem maior grau de complexidade e por isso mais tempo, acabam sendo deixados de lado muitas vezes.

G2-P33 SIM

Por causa de feriados e dias sem aulas.

G2-P34 SIM

Sempre alteramos alguma coisa.

G2-P35 SIM

Não dá para termos um plano curricular mais engessado. A vida escolar no Estado é cheia de surpresas.

13) Para você, o tempo de aula destinado a filosofia afeta a vida do professor da mesma?

() Sim () Não

13b) Explique: _____

GRUPO 1

G1-P01 SIM

Tempo insuficiente implica maior e excessivo número de turmas e alunos para a mesma carga horária e menos instrumentos didáticos possíveis de serem utilizados, aumentando a carga de trabalho, diminuindo a produtividade e afetando negativamente a motivação do profissional.

G1-P02 SIM

Dependendo da quantidade de tempos, poderá exigir mais esforço e agilidade. Falo, não de mais tempos de aula, ao contrário, quanto menos tempo de aula, pior. O trabalho é maior, já que o número de turmas aumenta como consequência dos poucos tempos, e o professor deve ser ágil em suas pesquisas, para preparar a aula. Inclusive, como o número de turmas aumenta com a quantidade de tempos menores, a quantidade de aulas a serem preparadas e, eventualmente, as avaliações para serem corrigidas, tornam-se grandes.

G1-P03 NÃO

Acho que é possível adaptar-se a 1 tempo de aula, embora isso seja indesejado.

G1-P04 SIM

Se uma turma apresenta dificuldade não podemos nos demorar em determinado texto ou assunto e precisamos tornar claro algo complexo em tempo exíguo.

G1-P05 SIM

Dependendo do tempo de aula, o professor poderá acumular muito mais turmas do que outro com a mesma carga horária, o que não influencia apenas a vida privada do professor, mas

termina por interferir e prejudicar o trabalho pedagógico. Ainda, ele, às vezes, pode ter que cumprir essa carga horária em escolas diferentes, o que não seria necessário se cumprisse, por exemplo, dois tempos de aula numa mesma escola ao invés de apenas um, como amiúde ocorre, por exemplo, na rede estadual.

G1-P06 SIM

Como disse antes, o pouco tempo em sala de aula exige inventividade para que o professor consiga cativar os alunos por meio da Filosofia, o que nem sempre é tarefa fácil para muitos. Além disso, a desvalorização ante as demais disciplinas é evidente, de modo que muitas vezes o professor de filosofia é visto como um profissional que leciona um conteúdo secundário - algo que ocorre não apenas fora do ambiente escolar, mas também em seu próprio seio.

G1-P07 SIM

Menos tempo em uma turma: mais turmas; mais trabalho; mais avaliações; mais tempo para planejamento; menos tempo na vida do professor.

G1-P08 SIM

Afeta, sim, de várias maneiras: menos tempos significam mais alunos e, portanto, menor possibilidade de conhecer todos os alunos e turmas (o que sempre ajuda a preparar as aulas); ainda que se tenha apenas uma série, não raro o plano de aula precisa sofrer adaptações para se adequar ao ritmo, ao clima, ao humor, à dinâmica (ou à estática...) de cada turma, e isso demanda mais trabalho; maior número de trabalhos e provas para corrigir, o que toma tempo e tende a causar mais estresse; mais diários para preencher... Mas há pontos positivos também: com maior número de turmas, maior a possibilidade de aspectos diversos de um problema, tema ou texto, não raro insuspeitados pelo professor, aparecerem; é possível testar várias vezes um mesmo método (ou questão, ou tema, ou texto, etc.) e investigar, assim, se não com mais precisão, ao menos com mais amplitude, o que funciona ou não e com que “tipo” de turma, quais são as consequências dessa ou daquela abordagem, etc.

G1-P09 SIM

Os reflexos ocorrem principalmente na saúde, no modo de vida, no tempo de lazer, na quantidade de turmas e no trabalho extraclasse.

G1-P10 NÃO

Não sei a é uma questão de afetar a vida. Adaptei-me ao processo, mas sei que trabalhar com mais tempo é benéfico para o aluno.

G1-P11 SIM

Na medida em que o tempo de aula estrutura o cotidiano do planejamento, da pesquisa e do trabalho do professor, que são pautados, portanto, segundo sua rotina de sala de aula. Isto é mais explícito em casos de professores que ministram um tempo de aula semanal em diversas escolas da cidade, o que acarreta em consequências notórias na vida do profissional.

G1-P12 SIM

O fato de outras disciplinas terem obrigatoriamente mais tempo sugere que há disciplinas mais relevantes e menos relevantes e isso se reflete no modo como não apenas os alunos, mas muitas vezes, a própria comunidade escolar, encaram a disciplina.

G1-P13 SIM

G1-P14 SIM

Precisamos permanecer constantemente alerta para revisão de rota de tema ou, se não domínio da exposição dos temas no tempo, mais precisamente, revisar os limites de exposição e aprofundamento de uma parte do tema excluindo ou acrescentando outras ideias, conforme as possibilidades no tempo.

G1-P15 ---

G1-P16 SIM

Além da necessidade de trabalhar em mais turmas para completar sua carga horária, o que aumenta muito o volume de trabalho, o professor tem a preocupação em readequar constantemente suas aulas e atividades, há ainda a ansiedade quanto ao acompanhamento dos conteúdos por parte dos alunos e a preocupação com as formas de avaliação mais adequadas ao tempo disponível e ao que se pôde trabalhar.

G1-P17 SIM

Caso o professor tenha apenas um tempo de aula semanalmente, não lhe será possível ministrar um curso minimamente satisfatório.

G1-P18 SIM

Afeta profissionalmente, já que um desenvolvimento medíocre do conteúdo disciplinar, em sala de aula, por conta do pouco tempo destinado às turmas regulares (50 minutos), não favorece crescimento de nenhuma das partes, nem do aluno, nem do professor.

G1-P19 SIM

G1-P20 SIM

Se houvesse mais tempos de aula, o professor trabalharia com menos turmas e com isso, menos trabalho extra.

G1-P21 SIM

Afeta a forma como a disciplina é realizada em sala.

G1-P22 NÃO

Afeta o ensino do aluno e não do professor.

GRUPO 2

G2-P01 SIM

Pelos motivos acima citados

G2-P02 SIM

O professor deve preparar-se para dar uma aula, gastar tempo com isso e as aulas acabam sendo como grandes laboratórios para o professor. Minhas aulas, por exemplo, são de grande importância para a pesquisa que estou desenvolvendo na Pós.

G2-P03 SIM

O hábito de ‘correr’ com o conteúdo pode ter efeitos sobre o professor. Muitos colegas reclamam do excesso de agitação, irritação e aborrecimentos no relacionamento com os discentes. Em casos futuros, creio que esses casos revelam-se somaticamente em forma de síndromes como a do pânico ou Burnout.

G2-P04 SIM

Sim, pois o tempo de aula destinado à filosofia converte-se em um número grande de turmas e alunos. Posso um número extensivo de diários e avaliações a cumprir, onde conseqüentemente o tempo de preparo, tanto voltado às turmas quanto o pessoal, encontra-se reduzido. O professor fica mais preocupado com os prazos que ele deve cumprir do que com a criação de estratégias para o desenvolvimento do pensamento filosófico junto aos alunos.

G2-P05 ---

G2-P06 SIM

Garganta. Como dou a mesma aula umas 20 vezes por semana, é concebível que a última aula não foi tão boa quanto às primeiras

G2-P07 SIM

Acaba se tornando uma atividade estressante em função das dificuldades encontradas de ter que trabalhar os conteúdos num tempo tão curto.

G2-P08 SIM

Muito trabalho burocrático

G2-P09 SIM

É no menor dos casos frustrante e desestimulante não poder sequer dar as aulas planejadas

G2-P10 SIM

Ficamos frustrados, óbvio.

G2-P11 SIM

Em parte sim, pois é desagradável não realizar um trabalho em conformidade com o padrão de qualidade que uma maior carga horária proporcionaria.

G2-P12 SIM

Essa situação aumenta a carga de turmas e os professores, mesmo com mais turmas, devem cumprir os prazos dados pela secretaria. Só que este prazo é o mesmo para outras disciplinas que têm, por exemplo, apenas dois ou quatro tempos, como matemática e português.

G2-P13 SIM

Saúde mental e física... trabalha mais do que a maioria dos professores, corrige muito mais avaliações e o salário é o mesmo.

G2-P14 SIM

Na minha vida pessoal fico mais estressado – pela quantidade de trabalhos, provas e diários para lidar –, com menos tempo para descansar, estudar e planejar minhas aulas.

G2-P15 SIM

Esta pergunta coloca no cerne a consideração básica “o que é filosofia”? Se considerarmos o engajamento pessoal interfere porque me parece que para um professor de Filosofia tão importante quanto o conteúdo é a vivência da Filosofia ou Erlebniss.– Se considerarmos o conteúdo, não altera muito. Todavia, todas as disciplinas na unidade têm mesma carga horária, assim o acúmulo de trabalho de um professor de Filosofia é o mesmo de outras disciplinas em quaisquer grandes áreas. Em todas as disciplinas, os professores tem mesma carga horária (50% em sala e 50% planejamento), mesmo ordenado, mesmo número de turmas.

G2-P16 SIM

G2-P17 SIM

Um professor que tem 37 turmas, como no meu caso, acaba abrindo mão da vida pessoal, dos estudos necessários da carreira para preparar aulas. Além disso, o nível de exaustão é enorme.

G2-P18 SIM

É necessário aumentar a produtividade, sem contar que o tempo com os alunos é menor, fazendo com que você nem sempre saiba sequer o nome de todos eles, gerando um distanciamento entre professor e alunos

G2-P19 SIM

Com a pequena carga horária destinada à disciplina, somos obrigados muitas das vezes a assumir muitas turmas para contemplar a carga horária mínima de trabalho, seja dentro de uma mesma escola, ou em diferentes escolas. Isso se torna um aumento brutal de trabalho que interfere tanto na qualidade das tarefas desempenhadas em sala de aula, quanto na nossa saúde física e mental. O esgotamento é enorme diante de muitas turmas, muitos diários, muitas provas e responsabilidades para assumir. Na SEEDUC, por exemplo, se pegamos turmas de apenas de primeiro e segundo ano, que têm apenas 1 tempo de aula semanal, temos que assumir 12 turmas para cumprir nossa carga horária de trabalho. Isso é o dobro e muitas vezes o triplo em relação aos demais professores, sendo que temos a mesma remuneração e as mesmas responsabilidades.

G2-P20 SIM

Em 2012 tive apenas turmas de 1º ano do ensino médio. Como tenho duas matrículas e o 1º ano do ensino médio possui apenas um tempo semanal de Filosofia, tive que dar conta de 24 turmas. Não foi nada fácil: 24 diários para organizar, provas e trabalhos em grande quantidade para corrigir, pouco tempo de aula para desenvolver o conteúdo programado etc. Até o relacionamento interpessoal foi afetado; não lembrava o nome de todos os alunos e aconteceu até mesmo de não reconhecer alguns alunos que vieram falar comigo na rua.

G2-P21 SIM

É muito mais cansativo mudar de turma de 40 em 40 minutos, ter 6 turmas por turno, ter que fazer chamada em cada uma delas, iniciar e desenvolver aula 6 vezes por turno, em cada turma lidar com diversos conflitos e problemas de aprendizagem... Muitas vezes não consigo guardar os nomes dos alunos e nem sei de que turmas eles são.

Assim, percebo que não conseguimos estreitar a relação professor-aluno, relação de confiança, respeito, afinal, mal nos conhecemos. Esse distanciamento fica gritante quando comparamos com a relação que constroem com professores de português e de matemática.

G2-P22 SIM

Se o professor se prontifica a trabalhar qualquer um dos conteúdos, mesmo que razoavelmente, ele terá de oferecer bem mais que sua carga horária destinada ao planejamento. Dessa forma, sua vida, para além da sala de aula, será impactada no tempo, nos aspectos financeiros e psicológico.

G2-P23 SIM

A ideia de análise crítica perpassa pela ideia de um convívio maior e maior contato com os alunos e as questões

G2-P24 SIM

Afeta de muitas formas. A maneira mais evidente é na sobrecarga de trabalho ao ter que lecionar em mais turmas com a diminuição da carga horária, em muitos casos o dobro de turmas a depender do ano/série. O que acarreta mais planejamento, mais avaliações, mais diários e burocracias afins, entre outros. Afeta ainda simbolicamente, no sentido de gerar um sentimento de desprestígio, de concluir diante de tudo que há uma irrelevância da área do conhecimento para a Seeduc. É a sensação de que conhecimento tão relevante para a garotada recebe um tratamento apenas pro-forma, lateral, menor.

G2-P25 SIM

Pois há um excesso de turmas.

G2-P26 SIM

G2-P27 SIM

Uma certa frustração em não conseguirmos passar todo o conteúdo filosófico. Suas adversidades, suas dicotomias e suas múltiplas possibilidades pra vida do futuro cidadão.

G2-P28 SIM

Além do estresse causado pela correria em decorrência do pouco tempo para trabalhar, por ter apenas 1 tempo semanal os professores de Filosofia são obrigados a pegar muitas turmas, o que demanda mais tempo para o prepara de provas e correção das mesmas, sem contar o trabalho de se administrar vários diários e o lançamento de notas na plataforma online.

G2-P29 SIM

O professor fica sempre preocupado em trabalhar a maior quantidade possível de conteúdos de forma satisfatória

G2-P30 SIM

São muitas turmas, muitos alunos, muito entra e sai. É difícil formar vínculo com os alunos: eu preciso conhecê-los e eles precisam me conhecer, e com tantas turmas, tantos alunos, é uma tarefa bem árdua. Além disso, como as turmas têm características diferentes, preciso fazer vários planejamentos, o que acaba aumentando o meu trabalho.

G2-P31 SIM

Com um tempo de aula, acaba sendo necessário ter uma infinidade de turmas para que você possa cumprir a sua carga horária.

G2-P32 SIM

Torna-se necessário aumentar a quantidade de turmas para garantir um salário razoável , o que compromete meu trabalho. São mais turmas, mais provas, mais planejamentos.

G2-P33 SIM

Pela quantidade de turmas e de trabalho.

G2-P34 SIM

Não tem como realizar tudo o que pretendemos.

G2-P35 SIM

Com a carga horária que temos, o professor se arreventa de trabalho para um mínimo.

15) Em algumas situações este tempo de lazer se reverte em trabalho (preparação de aulas, correção de provas,...)?

Sim, sempre Sim, esporadicamente Não

15b) Explique: _____

GRUPO 1

G1-P01 SIM EXPORADICAMENTE

A natureza criativa e não burocrática do trabalho e o caráter flexível da carga horária de trabalho eventualmente demandam tempo extra ou permeiam a própria atividade de lazer.

G1-P02 SIM EXPORADICAMENTE

Como trabalho e estudo (faço mestrado), qualquer tempo que tenho torna-se “sagrado” para realizar alguma dessas atividades. Em época de correção de provas, por causa da quantidade de alunos, tanto o meu tempo de lazer como o que tenho para o mestrado, ficam prejudicados.

G1-P03 SIM

Sempre preparo as aulas em meu tempo de lazer, como uma diversão agradável.

G1-P04 SIM EXPORADICAMENTE

Ao fim dos trimestres e do final do ano o tempo de trabalho aumenta muito

G1-P05 SIM EXPORADICAMENTE

Amiúde, o excesso de trabalho exige que revertamos o tempo que usualmente usaríamos para o lazer para a realização de atividades pedagógicas.

G1-P06 SIM

Quando não estou em sala de aula, quase todo o tempo é destinado a pensar em novas estratégias de ensino, a fomentação de projetos extra classe ou aos compromissos institucionais básicos (reuniões, elaboração e correção de provas e trabalhos, etc).

G1-P07 SIM EXPORADICAMENTE

Por vezes, as demandas administrativas e pedagógicas tem de ser realizadas no tempo destinado ao “tempo livre” e ao lazer.

G1-P08 SIM EXPORADICAMENTE

Na época de correção de provas e quando testo novos temas/questões/métodos, muitas vezes tenho que (ou acho por bem) ocupar meu tempo de lazer com trabalho (o que nem sempre significa desprazer...).

G1-P09 SIM

São diversos os finais de semana que temos que corrigir provas ou preparar aulas enquanto poderíamos estar com a família ou mesmo descansando.

G1-P10 SIM EXPORADICAMENTE

Tenho um tempo próprio para as atividades extra classe. Raramente ultrapasso esse tempo.

G1-P11 SIM EXPORADICAMENTE

G1-P12 SIM EXPORADICAMENTE

As provas discursivas e o prazo curto para corrigi-las exige muito tempo de correção.

G1-P13 SIM EXPORADICAMENTE

G1-P14 SIM

Geralmente as atividades de lazer, como filmes em cinemas, leituras ou outras, são convertidas em ideias para serem compartilhadas em aulas de Filosofia

G1-P15 SIM EXPORADICAMENTE

Muitas vezes direcionamos o olhar pra o inevitável “como poderia trabalhar isso em sala de aula?

G1-P16 SIM EXPORADICAMENTE

Sempre que algo fica pendente, priorizo a conclusão das tarefas e abduco de meu tempo livre.

G1-P17 NÃO

Não se aplica dada a resposta à 14. Não tenho tempo semanal de lazer, isto é, não tenho garantia de que toda semana conseguirei arranjar tempo livre. Creio que meu tempo livre ocorra de 15 em 15 dias.

G1-P18 SIM

Quase sempre, já que é necessário prezar pela qualidade e bom nível das aulas.

G1-P19 SIM EXPORADICAMENTE

Produção de provas e correção das mesmas.

G1-P20 SIM EXPORADICAMENTE

Trabalho do colégio que levamos para casa e que fazemos em nossa hora de descanso.

G1-P21 NÃO

Não uso meu tempo de descanso para o trabalho.

G1-P22 SIM

Sempre estamos conectados com o trabalho.

GRUPO 2

G2-P01 SIM

A quantidade de tarefas, em períodos de fim de Bimestre, sempre exigem tempo do professor que extrapolam as horas pagas pelo Estado para planejamento extra classe. Não necessariamente esse período é de lazer, poderia ser de estudo, trabalho, família, etc.

G2-P02 NÃO

Sempre separo lazer de trabalho e minhas aulas não atrapalham e nem tomam o tempo do meu lazer. Estudo para dá-las, leio, me enriqueço com o conteúdo e na maioria das vezes meu plano de aula faz parte da minha pesquisa e daquilo que estou estudando, então vejo-as como laboratórios como já dizia Deleuze.

G2-P03 SIM EXPORADICAMENTE

Cinema/ Teatro/ Museus/ Leituras de revistas... tudo que conta como prazer para o professor, em meu caso, é automaticamente pensado como algo que também deveria ser tangível aos meus alunos. Assim, o contato com cultura, mesmo que inconscientemente, acaba por confundir o pessoal com o profissional.

G2-P04 SIM EXPORADICAMENTE

O tempo de planejamento sendo curto (4h) e dado o grande número de turmas e alunos, esporadicamente destino meu tempo de lazer para tarefas relativas ao trabalho do magistério.

G2-P05 SIM EXPORADICAMENTE

Acho importante, aulas interativas. Como o tempo é curto, penso em aulas produzidas no PowerPoint ou em cartazes ou jogos ou fichas e outros.

G2-P06 SIM

Quando tenho que corrigir provas , meus possíveis passeios e aulas de música (estudo gaita) ficam para depois. Cuidar da minha filha é o que me dá mais prazer e não poder fazer isto sempre que seria meu horário livre me DÓI muito

G2-P07 SIM EXPORADICAMENTE

Procuro realizar todas as atividades pedagógicas na própria escola. Entretanto, em relação a preparação das aulas, quando tenho algum tempo livre em casa que poderia ser reservada ao lazer, uso-o para planejar e\ou preparar uma aula, por ser tratar de um ambiente mais tranquilo, calmo para pensar e escrever.

G2-P08 SIM

G2-P09 SIM

Minha proposta de aula é sempre voltada ou relacionada à arte. Ouço música quase o tempo todo e me utilizo desse arcabouço para ampliar o conteúdo da aula.

G2-P10 SIM

Se preciso for, passo o final de semana corrigindo prova

G2-P11 SIM EXPORADICAMENTE

Devido ao grande número de turmas, em determinados períodos, tal como correção de provas e trabalhos, o tempo livre acaba se convertendo em horas de trabalho em casa.

G2-P12 SIM

Se não sempre, quase sempre. São três avaliações que o estado pede para aplicação, além de recuperação, quando necessário. Isso resulta em muitas provas, testes e trabalhos para corrigir.

G2-P13 SIM EXPORADICAMENTE

Preparação de aulas e correção de provas.

G2-P14 SIM

Devido à quantidade de turmas passo os meus momentos de folga montando aula, corrigindo provas e trabalhos dos discentes.

G2-P15 NÃO

Uma vez que disponho de 50% de tempo de trabalho para atividades extra classe, organizo-me de modo a não prejudicar momentos de lazer. Também temos a liberdade de montarmos nossas avaliações particulares, proporcionando melhor administração do tempo individual, tanto de trabalho quanto de lazer.

G2-P16 SIM EXPORADICAMENTE

G2-P17 SIM EXPORADICAMENTE

Principalmente nos finais de semestre. Quando os professores de filosofia chegam a corrigir mais de 1000 avaliações.

G2-P18 NÃO

Recuso-me a deixar meus momentos de lazer para preparar aulas, inclusive é uma discussão acerca de direitos com os próprios alunos. Contudo, boa parte de minhas aulas já tem um “esqueleto” montado de outros anos, apenas revendo aquilo que não deu certo, e como fazer a transposição para as características da turma.

G2-P19 SIM EXPORADICAMENTE

Quando estamos em um período mais assoberbado de trabalho é comum disponibilizarmos o tempo dos fins de semana e feriados para a correção de provas etc. Neste último dia dos mestres, por exemplo, passei o dia em casa corrigindo trabalhos. Além disso, muitos filmes e documentários, por exemplo, são escolhidos em uma atividade de lazer com o objetivo de preparar/inspirar/planejar uma aula. É uma forma de otimizar o tempo que temos.

G2-P20 SIM

Frequentemente tenho que abrir mão da diversão para dar conta da preparação de aulas, correção de trabalhos e outros. Isso fica ainda pior na culminância dos bimestres, quando até durmo menos para dar conta de tudo.

G2-P21 SIM EXPORADICAMENTE

Frequentemente esse tempo de lazer, já pequeno, não é bem utilizado porque a preocupação é com as aulas que preciso preparar e trabalhos que preciso corrigir, que são muitos, já que são mais de 40 alunos por turma e muitas turmas. Nos finais de bimestres “enlouquecemos” para corrigir tudo a tempo de lançar no site. Assim, em final de bimestre nada de tempo livre para o professor que tem um tempo semanal em cada turma.

G2-P22 SIM

Em diversas vezes onde desfrutava um período de lazer acabava por pensar na preparação de aulas, possibilidades de métodos didáticos (em solução aos fracassos de algumas abordagens) ou mesmo de correção de exercícios e avaliações.

G2-P23 SIM

G2-P24 SIM

A sobrecarga gerada com a diminuição do tempo de aula toma tempo ao lazer, sem dúvida.

G2-P25 SIM EXPORADICAMENTE

Por causa do excesso de turma.

G2-P26 SIM EXPORADICAMENTE

G2-P27 SIM EXPORADICAMENTE

Sempre, que possível, busco fazer algo diferente pra ser apresentado em sala. Isso geralmente é feito no horário de lazer (buscar informações sobre filmes, por exemplo etc.).

G2-P28 SIM EXPORADICAMENTE

É muito comum eu ter meu lazer interrompido por ter que lançar notas no sistema escolar, corrigir provas e preparar aulas. Na rede pública, os 4 tempos semanais destinados para essas atividades são insuficientes, até porque muitas vezes esse tempo deve ser cumprido na escola, onde não há infraestrutura adequada para o trabalho do professor. Assim, além de ficar os 4 tempos na escola, sem conseguir fazer o trabalho, é necessário destinar um certo tempo do lazer para efetivamente fazer essas atividades.

G2-P29 SIM

Sempre que não consigo fazer o planejamento das aulas e avaliações no tempo reservado para atividades extra-classe, preciso fazê-lo em minha residência, nos fins de semana.

G2-P30 SIM

Especialmente na época de correção de provas, lançamento de notas, essas coisas.

G2-P31 SIM EXPORADICAMENTE

A burocracia do sistema por vezes consome algumas horas do meu tempo que seriam dedicadas ao lazer. Como por exemplo: registrar e manter em dia os muitos diários de classe que possuo e o lançamento destas notas no sistema.

G2-P32 SIM EXPORADICAMENTE

Especialmente em períodos de correção de provas e trabalhos.

G2-P33 SIM

Sempre estou com correções de provas e reparando aulas.

G2-P34 SIM EXPORADICAMENTE

Muitas turmas e muitas atividades extras.

G2-P35 SIM EXPORADICAMENTE

Quando tenho que elaborar e corrigir provas.

18) Você se sente representado pelos sindicatos?

Sim, totalmente Sim, parcialmente Não

18b) Explique: _____

GRUPO 1

G1-P01 SIM, PARCIALMENTE

Considero que o sindicato é um instrumento político legítimo e útil, capaz de gerar ganhos concretos, mas também dotado de problemas de estrutura e representatividade.

G1-P02 NÃO

Na época de graduação fui líder estudantil, participando do Centro Acadêmico e do Diretório Central dos Estudantes, tendo exercido cargo de representante estudantil em conselhos superiores da UFRJ junto à reitoria. Também, eventualmente, estive envolvido em atividades da UNE. Afastei-me do movimento estudantil na metade para o final da minha formação universitária por perceber uma grande distância entre o movimento, com os diversos grupos que o compõe, e os estudantes. Os movimentos sociais vivem talvez a pior crise de sua história, pois as discussões internas tornaram-se meramente disputa entre forças políticas e acordos para manter o poder, deixando de lado a grande massa que é a real razão para tais movimentos existirem. Não há um real interesse por mudanças da realidade. As novas lideranças, quando permanecem no movimento, estão movidas, muitas vezes, por interesses particulares em melhorar as próprias condições de vida, buscando conquistar cargos políticos na própria estrutura governamental. Em relação a este último, vale a pena dizer, que vem crescendo cada vez mais a busca e conquista por esses cargos, o que está engessando de uma maneira impressionante a política de uma maneira geral, seja nos movimentos sociais, seja nas próprias estruturas de poder do Estado. Muitas lideranças sindicais que conheci na minha época de movimento estudantil hoje ocupam algum cargo em Brasília. Mesmo que os trabalhadores e estudantes se envolvam em peso nas discussões desenvolvidas pelos sindicatos e movimentos estudantis, a situação não vai mudar, pois os mesmos não conquistarão espaço, já que foi criada uma estrutura para que poucos que sejam ligados a partidos tenham um poder de intervenção.

G1-P03 SIM, TOTALMENTE

Sou ex-sindicalista.

G1-P04 SIM, PARCIALMENTE

Quando trabalhei em escola particular me senti representada no ato da homologação do contrato.

G1-P05 SIM, PARCIALMENTE

Apesar de sentir que meus interesses são representados, não posso garantir que isso ocorra ou vá ocorrer em todos os momentos.

G1-P06 SIM, PARCIALMENTE

Os sindicatos são importantes para oferecer respaldo à classe docente e reivindicar as melhorias necessárias para o nosso trabalho - o que muito valorizo -, mas a inserção nos mesmos nunca me foi convidativa, uma vez que a condução interna dos problemas e o próprio ambiente não me atraem.

G1-P07 SIM, PARCIALMENTE

Ainda estou tentando entender as práticas (sindicais) de esquerda e realizar um juízo (mais contundente e) balizado sobre isso.

G1-P08 SIM, PARCIALMENTE

“Parcialmente”, porque não me parece que a questão foi formulada da melhor maneira. O sindicato não existe (apenas e principalmente) para nos representar; o sindicato não são outros: cada um de nós, com nossas ações e, mais frequentemente, com nossas omissões, construímos e participamos desse instrumento de luta e formação, que a meu ver, se mostra, sempre mais necessário, dadas as batalhas que precisamos sempre de novo travar por uma educação – ainda que a forma como ele se estrutura tenha que ser sempre objeto de nossa prática pensante. Em todo caso, para mim, o sindicato é um dos espaços em que se pode pensar e exercer o pensamento enquanto prática estruturadora de (novas formas de) cuidado com o que é comum, com o que diz respeito à comunidade – com o que, enfim, se costuma chamar de política, mas que atravessa todos os campos de questões em que a filosofia “se mete”.

G1-P09 SIM, PARCIALMENTE

Existe uma luta política entre o sindicato e a instituição oficial que está para além da própria luta trabalhista que eles representam.

G1-P10 SIM, PARCIALMENTE

Já vi a presença do sindicato no caso de demissão, fora isso, não tenho conhecimento de suas intervenções.

G1-P11 NÃO

Não sou sindicalizado, mas há, no Rio de Janeiro – e digo isso como alguém que acompanha com alguma distância –, sindicatos de instituições públicas de ensino que, a despeito de toda dissensão interna, conseguem manter alguma coerência no que concerne à luta pelos direitos docentes, ou aos posicionamentos, face a políticas públicas da área, embora seja cada vez mais raro se deparar com este tipo de discussão nos próprios sindicatos, pelo descrédito que atravessam e fragmentação de seus filiados.

G1-P12 SIM, PARCIALMENTE

Não observo a atividade contínua e efetiva dos sindicatos no cotidiano escolar. As pautas são frequentemente alinhadas por outras forças políticas. O descaso com o Funpresp é o melhor exemplo.

G1-P13 SIM, PARCIALMENTE

G1-P14 SIM, PARCIALMENTE

Sindicatos são importantes na representação dos direitos trabalhistas frente a negociações e medidas ou planejamentos políticos, mas às vezes, as estratégias de negociação não ocorrem a contento.

G1-P15 NÃO

G1-P16 SIM, PARCIALMENTE

Acho que a carga de trabalho do professor se reflete também na dificuldade de muitos em se empenharem e tomarem conhecimento das ações propostas e realizadas.

G1-P17 SIM, PARCIALMENTE

As reivindicações são justas e a luta por melhores condições de trabalho absolutamente necessária. Não me identifico – e nem poderia dado sua diversidade – com todas as correntes políticas que se fazem presentes no sindicato.

G1-P18 SIM, TOTALMENTE

G1-P19 SIM, TOTALMENTE

Sou representado por eles. É uma só luta.

G1-P20 SIM, PARCIALMENTE

Depende do que estão questionando e requisitando. Nem sempre a luta é por nós.

G1-P21 SIM, TOTALMENTE

Acompanho as lutas do sindicato e estamos juntos.

G1-P22 SIM, PARCIALMENTE

Existe uma representação que nem sempre é a que pensamos ser a mais coerente para nós professores.

GRUPO 2

G2-P01 SIM, PARCIALMENTE

Todo sindicato tem seus problemas. Se sentir plenamente representado é impossível, porém, tendo em vista a atual organização da categoria, até considero o sindicato consideravelmente atuante.

G2-P02 NÃO

Não os conheço e não ouço falar deles e de suas propostas.

G2-P03 SIM, PARCIALMENTE

Creio haver um problema quanto ao modelo de representação sindical. Sou contrário ao modelo de proporcionalidade. Acredito que a participação de muito setores (da esquerda)

inibem a formação de um perfil do grupo que dirige o sindicato, impedindo assim críticas melhor elaboradas sobre sua conduta

G2-P04 NÃO

G2-P05 NÃO

Não percebo interesse em discutir a questão desse professor.

G2-P06 NÃO

As atitudes do sindicato possuem um viés partidário e não da categoria

G2-P07 SIM, PARCIALMENTE

Vi professores sindicalizados que participaram ativamente das greves, que sofreram as punições por conta de seu engajamento e não tiveram o devido apoio e respaldo do sindicato em termos jurídicos.

G2-P08 NÃO

G2-P09 NÃO

Simplesmente não vejo boa vontade ou política em benefício à educação dessas áreas.

G2-P10 SIM, PARCIALMENTE

As últimas assembleias e greves foram desgastantes, mas em todos os problemas que tive com a direção da escola, o sindicato esteve comigo

G2-P11 SIM, PARCIALMENTE

Por vezes sim, mas nem sempre

G2-P12 NÃO

O sindicato funciona mais como um nicho partidário político, em vista de marcar território na disputa de espaço dentro da política profissional, com isso muitas reivindicações são esquecidas e as que entram em pauta acabam apenas por formar uma pauta de aparências.

G2-P13 NÃO

G2-P14 NÃO

Não acredito na estrutura sindical como forma de luta para a categoria. Pois, seus compromissos muitas das vezes são com as organizações presentes no aparato e com os cargos da direção.

G2-P15 SIM, PARCIALMENTE

Sindicato muitas vezes está aquém dos interesses da categoria, uma vez que envolve todos os servidores da FAETEC.

G2-P16 SIM, PARCIALMENTE

Acredito que o sindicato deveria atuar mais em vários assuntos que afetam a rede pública de ensino, e não apenas na questão salarial.

G2-P17 NÃO

Infelizmente o sindicato dos professores do Estado do Rio de Janeiro já deixou de ser uma organização de representação e proteção da classe há muito tempo. As sanções ao movimento grevista promovido por governos não são controladas nem impedida pelo sindicato.

G2-P18 SIM, TOTALMENTE

Participo das discussões e movimentos do sindicato e me centralizo pelas decisões coletivas, ainda que eu venha a discordar de um ou de outro ponto

G2-P19 SIM, PARCIALMENTE

Apesar de muitas críticas que merece o sindicato, ele ainda é nossa entidade coletiva de representação e ainda é também através dele que nós professores podemos agir nos conhecer nos organizar.

G2-P20 SIM, PARCIALMENTE

Prefiro não comentar esse assunto.

G2-P21 NÃO

Percebo o sindicato como um lugar de “esquenta” para futuras candidaturas político-partidárias. Não vejo o sindicato consultando a base, não pelo menos nas escolas de subúrbio e de favela onde já trabalhei. Alguns dirigentes aparecem em época de eleição e de greve, com um discurso decorado, de “cartilha”, intransigente e arrogante, tentando convencer os professores a aderir às manifestações e a votar em determinadas chapas, mas sem tê-los consultado antes. Nas assembleias vemos os grupos reunidos por partidos ou correntes internas de partidos. É um jogo de forças cujo objetivo maior não me parece ser a valorização da categoria.

G2-P22 SIM, PARCIALMENTE

Ainda que o sindicato dos professores seja uma entidade ainda mais forte que sindicatos de outras categorias, nosso sindicato inviabiliza muitos das questões referentes aos professores da disciplina de Filosofia.

G2-P23 NÃO

A influência de partidos políticos é nítida no sindicato fazendo com que os mesmos tomem decisões baseadas em interesses discutíveis e ainda utilizam os profissionais como massa de manobra com informações falsas

G2-P24 SIM, PARCIALMENTE

O sindicato é combativo e independente, o que é muito importante. Entretanto é desorganizado na base, tem linha política e discurso pedagógico inconsistentes, as ações são quase sempre economicistas e tem um ranço vanguardista que julgo decorrente da disputa por hegemonia política entre os partidos políticos, que mata a organização mais ampla da categoria.

G2-P25 SIM, PARCIALMENTE

O sindicato tem pouco contato com a base.

G2-P26 SIM, PARCIALMENTE

G2-P27 NÃO

Não creio que o sindicato tenha tanta força assim.(Inclusive para convencer as pessoas a se sindicalizarem)

G2-P28 SIM, PARCIALMENTE

Muitas vezes percebo o sindicato muito amarrado, com muitos de seus diretores filiados a determinados partidos políticos e muito mais preocupados em atender aos interesses de seus partidos do que com a causa de seus professores.

G2-P29 SIM, PARCIALMENTE

Vejo algumas ações do sindicato para melhoria das condições de trabalho no Estado, mas o sindicato não sustenta suas reivindicações e acabam por ceder às negociações do governo.

G2-P30 SIM, TOTALMENTE

Estou satisfeita com o trabalho do sindicato, e participo das reuniões.

G2-P31 NÃO

Os sindicatos acabam por “adotar” um ou mais partidos e suas ideologias. Além disso vejo os mesmos trabalhando para grupos específicos e/ou defendendo e levantando algumas bandeiras. Aquelas que julgam mais gerais.

G2-P32 NÃO

Muitas vezes os sindicatos acabam por atender aos seus próprios interesses e não os da categoria.

G2-P33 NÃO

Não acredito que o sindicato tenha alguma força atualmente.

G2-P34 SIM, PARCIALMENTE

É um modo de mobilização, embora esteja desgastado.

G2-P35 NÃO

Atualmente os sindicatos estão políticos demais e cada vez mais longe das causas trabalhistas dos professores.

19) Você já ouviu falar em SEAF e ANPOF?

() Sim () Não

19b) Se “sim”, no seu entender, qual a importância, se há, destas associações para os professores de filosofia no Ensino Médio:

GRUPO 1

G1-P01 SIM

Uma importância ligada às exigências burocráticas de produtividade promovidas pelas instituições.

G1-P02 SIM

Creio que sejam importantes para manter os professores atualizados com as discussões desenvolvidas no âmbito acadêmico e até para se aprofundarem. Isso é fundamental para oferecer uma boa aula e um bom conhecimento ao aluno.

G1-P03 SIM

São um meio de congregar ideias e interesses e de fortalecer o ensino de filosofia.

G1-P04 SIM

A ANPOF, única que conheço, agora tem um espaço para discutir o ensino de filosofia no ensino médio.

G1-P05 SIM

SEAF eu não conheço. Pela ANPOF, há a oportunidade de troca de experiências e ideias entre professores de Filosofia no Ensino Médio, possibilitando a revisão e atualização de práticas e teorias; sendo, por isso, de grande importância no cenário do ensino de Filosofia no Brasil.

G1-P06 SIM

A possibilidade de realmente criar fóruns que debatam a relação entre Filosofia e Ensino Médio e dediquem à questão a seriedade que ela exige, algo que hoje ocorre de modo por demais tímido. Prevaecem ainda as discussões de caráter acadêmico, normalmente ensimesmadas e negligenciadoras do magistério entre os jovens.

G1-P07 SIM

Quanto à primeira, não sei. Quanto à segunda, ainda não sei avaliar qual será o resultado (assim como desconfio das aproximações feitas até agora) da aproximação da ANPOF com o EM.

G1-P08 SIM

Na medida em que elas são instituições que se pode pensar em conjunto a estrutura do ensino como um todo, bem como tudo que envolve o magistério de filosofia no Ensino Médio, contribuindo para a construção de ações (de políticas) que visem a que este e aquela sempre melhorem (o que significa, entre outras coisas, e talvez sobretudo: não deixem de pensar radicalmente a si mesmas e construir práticas que deem corpo a esse pensamento); na medida em que podem constituir um bom ponto de encontro e de troca, bem como de fortalecimento para uma tradição de (ensino de) filosofia entre nós, tornando-nos mais fortes diante das lutas que temos a travar diante dos vários governos e da estrutura do Estado; nessa medida (e talvez não só nessa), enfim, são instituições importantes. A SEAF já tem um trabalho de décadas nesse sentido, e deu sua contribuição para a volta da filosofia ao EM; a Anpof, sobretudo com a Anpof-Em entrou também nessa discussão – com um tanto de atraso, mais entrou. Tanto quanto posso ver, contudo, falta em ambas o reconhecimento de que trabalhar no Ensino Médio é já em si mesmo (ou pode ser, ao menos) uma prática filosófica, de pesquisa, investigativa, e que precisa ser respeitada como tal; falta reconhecer que o protagonismo nas questões que dizem respeito a este deve ser de quem está em sala de aula; falta, enfim,

“quebrar” a hierarquia que ainda persiste (espelhada na diferente valorização em termos de remuneração, por ex., ou mesmo, infelizmente, na discussão do Mestrado Profissional em Filosofia) entre professor do ensino médio e professor universitário, entre quem tem mais e quem tem menos titulação, em nome de uma discussão mais horizontal e igualitária.

G1-P09 SIM

É uma forma de se estar com colegas da mesma área e discutir problemas comuns que possam estar afetando o ensino de forma comum.

G1-P10 SIM

Valorização do professor como pesquisador e desenvolvimento do pensamento filosófico fora da sala de aula

G1-P11 SIM

Primeiramente, estabelecer um espaço de diálogo entre professores de filosofia de todo país, de modo a possibilitar a troca efetiva de experiências entre profissionais de regiões distintas e com diversas perspectivas metodológicas. Contribuir, ademais, para a consolidação da Filosofia na Educação Básica, articulando a pós-graduação à formação (continuada) de professores-pesquisadores para a escola média.

G1-P12 SIM

A SEAF precisa remodelar-se e ser de mais apoio. A ANPOF não reflete as demandas deflagradas a partir da obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio. A ANPOF- Ensino Médio é o melhor exemplo, uma vez que não inclui, apenas integra os professores do Ensino Médio em um evento “à parte”, para ser sutil. Não obstante haja forças na própria ANPOF dedicadas a mudar isto, a ANPOF foi fundada por professores de pós-graduação e reproduz ainda uma ética elitista na Filosofia do Ensino Superior, que faz cativo da universidade e despreza, formal ou informalmente, o curso de Pedagogia e a Educação Básica. O melhor exemplo é a tradição de pesquisa de Filosofia na universidade brasileira, que, míope diante da produção acadêmica do restante da América Latina, insistiu no modelo da história da filosofia francesa da USP e, ultimamente, passa por um boom de filosofia analítica. Outro exemplo é a formação do Mestrado Profissional em Filosofia, o Proffil, cuja criação é liderada e majoritariamente formada por universidades, refletindo o modo como, no Brasil, compreende-se que as Universidades tem um papel de sempre protagonizar as políticas de Educação, como se a universidade produzisse e as escolas reproduzissem.

G1-P13 SIM

G1-P14 SIM

Permite ao professor de ensino médio saber de propostas diferentes, diversas daquelas com as quais lida em sua escola, diversas de suas demandas, bem como trocar ideias, reavaliar seu trabalho.

G1-P15 SIM

Promover o encontro entre os pesquisadores, a divulgação das ideias, debate das questões concernentes ao ensino

G1-P16 SIM

Podem oferecer um suporte a mais para a realização de propostas e projetos coletivos e individuais, para além das limitações das instituições a que os professores pertencem. Propiciam o diálogo e a troca de ideias entre os professores. Podem fortalecer a comunicação, seja no âmbito da educação escolar ou da sociedade em geral, das propostas e reivindicações destes profissionais.

G1-P17 SIM

As associações são essenciais enquanto fóruns de discussões pedagógica, acadêmica e, por ventura, de classe.

G1-P18 SIM

Tais devem promover discussões que conduzam ao melhor aproveitamento da disciplina filosofia no EM.

G1-P19 SIM

É um espaço de diálogo que pode desencadear coisas boas para o ensino.

G1-P20 SIM

Permite a promoção de ideias para que o ensino possa melhorar cada vez mais.

G1-P21 SIM

Não conheço a SEAF. A ANPOF é política e não sei se está realmente preocupada com o ensino médio.

G1-P22 SIM

Organizações abertas ao diálogo necessário entre os colegas da filosofia.

GRUPO 2

G2-P01 SIM

No caso do Estado, não há importância (ao menos, não diretamente ligada a prática docente)

G2-P02 SIM

De grande importância para discutir o ensino de filosofia no Brasil e agora na ANPOF tem um GT de Ensino Médio, já fui à ANPOF e foi muito rico para mim, acho até que todo professor do estado deveria ir para ampliar sua visão sobre o ensino de Filosofia.

G2-P03 SIM

Creio que a maior importância dessas entidades esteja ligada a atualização do profissional e a prática de pesquisa

G2-P04 SIM

Tais associações representam um espaço comum onde os professores de filosofia do Ensino Médio podem refletir sobre suas atividades como pesquisadores-filósofos, mas também para a prática docente (a nível médio e universitário), uma vez que o encontro com diversos discursos filosóficos é grande. Vejo nestas associações uma possibilidade de “deformação” da formação inicial do professor de Filosofia.

G2-P05 SIM

Sou associada da ANPOF desde 2008.

G2-P06 SIM

Apesar de saber o que são, não sei a importância.

G2-P07 NÃO

G2-P08 SIM

Absolutamente nenhuma. Lixo total

G2-P09 SIM

Troca de conhecimento entre profissionais.

G2-P10 NÃO

G2-P11 SIM

A importância está no diálogo entre a Academia e os professores de ensino médio proporcionado pelas entidades acima descritas.

G2-P12 SIM

Acredito na possibilidade de discussão pedagógica e troca de experiências, o que enriquece e pode melhorar o desempenho pedagógico dentro de sala de aula.

G2-P13 SIM

Não as conheço efetivamente, só ouvi falar.

G2-P14 SIM

Acho importante a existência destas associações apesar de não acompanhar de perto.

G2-P15 SIM

Atualização de temas em Filosofia e troca de experiência.

G2-P16 NÃO

G2-P17 SIM

Desenvolver mecanismos e teorias que melhorem o ensino destas disciplinas. Além de tentar sanar problemas reais do ensino de Filosofia nas escolas do Brasil.

G2-P18 NÃO

G2-P19 NÃO

G2-P20 SIM

Já ouvi falar da ANPOF; de SEAF, não. Fui ao congresso da ANPOF ano passado e foi uma experiência excelente. Pude trocar ideias com outros professores da minha disciplina, do Brasil inteiro, participar de um minicurso incrível, assistir a apresentações muito boas. Seria bom se o governo do Estado viabilizasse a ida de mais professores de Filosofia do Ensino Médio para este congresso.

G2-P21 SIM

É muito importante a promoção de Encontros, publicações e eventos para provocar a discussão sobre graduação, licenciatura e a disciplina de Filosofia no Ensino Médio, pois parece haver um abismo entre essas esferas. Fora da licenciatura há pouca discussão sobre o ensino de Filosofia. Além dessa discussão específica, o incentivo à atualização constante do professor, com promoção de encontros para que exponham e reflitam sobre suas práticas, congressos, seminários, minicursos, etc. é fundamental para a qualidade das aulas.

G2-P22 SIM

Na verdade conheço somente a ANPOF, mas confesso minha desinformação sobre sua atuação a respeito do apoio aos professores de Ensino Médio.

G2-P23 SIM

Pouco participativas

G2-P24 SIM

São fundamentais para articular a prática docente à reflexão científica. A combinação dessas duas frentes, são essenciais a docência

G2-P25 SIM

É fundamental.

G2-P26 NÃO

G2-P27 SIM

Não sei dizer qual a importância dessas duas instituições.

G2-P28 SIM

Como o retorno do ensino de Filosofia no Ensino Médio é algo muito recente, acho que a ANPOF tem um papel privilegiado no sentido de fomentar a pesquisa nesta nova área e articular os resultados destas pesquisas com os docentes, de modo que esse conhecimento possa vir a ser utilizado na prática escolar.

G2-P29 NÃO

G2-P30 SIM

Conheço a ANPOF, pois faço mestrado na UFRJ, sei da importância dessa instituição para a Filosofia. Apresentei uma comunicação na ANPOF de 2014, mas não acompanho o trabalho deles com o Ensino Médio. A SEAF eu não conheço.

G2-P31 SIM

Creio que somente outros professores de Filosofia e pesquisadores da área, podem compreender o quão complexo é importante o trabalho realizado por um professor de Filosofia ao ministrar aulas para o ensino médio. Todo material produzido pelas mesmas só vem a acrescentar e também ajudar a promover o debate e a reflexão sobre a nossa disciplina bem como a sua especificidade.

G2-P32 SIM

Formação continuada, troca de experiências e estratégias.

G2-P33 SIM

Sim. Mas não sei avaliar sua importância para nós.

G2-P34 SIM

São grupos de debates importantes para discussões sobre o ensino de Filosofia.

G2-P35 NÃO

20) Para você, houve algum tipo de “desencanto” em ser professor de filosofia no EM?

() Sim () Não

20b) Se “sim”, qual?

GRUPO 1

G1-P01 NÃO

G1-P02 NÃO

G1-P03 NÃO

G1-P04 SIM

Em escola particular apenas, salário muito ruim e pouco apoio da escola, ou relevância da matéria.

G1-P05 SIM

Apesar de estar, no momento, satisfeita no meu trabalho, lembro-me bem da angústia que tive (não apenas eu, como muitos outros) ao terminar a graduação sem perspectiva de um bom emprego, e da desilusão que tive ao entrar em segundo lugar no concurso do Estado e perceber que, mesmo com a minha ótima classificação (e considerando que o primeiro colocado havia desistido), eu teria que dar aula em três escolas diferentes para dar conta de 16 horas semanais, justamente por conta de haver apenas um tempo apenas reservado para Filosofia nas escolas.

G1-P06 NÃO

G1-P07 NÃO

G1-P08 SIM

Com as condições de trabalho: tempos por semana, pressões externas que afetam o processo pedagógico (pressão por aprovação por parte de instituições públicas ou privadas (sobretudo as que são voltadas para o vestibular), rigidez no modelo institucional de avaliação), a própria estrutura meritocrática e excludente do Ensino Médio, o salário (dos colegas que não são da

esfera federal, sobretudo), pouco tempo para pesquisa devido ao excesso de trabalho, etc. (Nada disso supera o encanto com uma boa aula, felizmente)

G1-P09 SIM

Na época que eu dava aula no Estado, a falta de incentivo, escola sucateada, alunos desinteressados, baixo salário, reclamação constante de professores e funcionários, me fez repensar a profissão.

G1-P10 NÃO

G1-P11 NÃO

G1-P12 SIM

Esperava que os adolescentes fossem um pouco menos intolerantes. A intolerância criada pela falta de diálogo no Ensino Fundamental cria grandes dificuldades no progresso da disciplina. Precisamos de mais diálogo, de Filosofia com Crianças no EF.

G1-P13 NÃO

G1-P14 NÃO

G1-P15 NÃO

G1-P16 SIM

A frequente desvalorização do saber efetivo e da formação plena (por professores e alunos) em função do cumprimento de exigências outras; uma grande imobilidade das instituições de ensino diante das transformações do mundo contemporâneo; as restrições por vezes impostas ao desenvolvimento pleno do professor (em seu estudos e projetos); a desunião, competição e disputa de vaidades por alguns profissionais, muitas vezes mais preocupados consigo próprios que com os efeitos reais de seu trabalho junto aos alunos e colegas.

G1-P17 NÃO

G1-P18 NÃO

G1-P19 NÃO

G1-P20 NÃO

G1-P21 NÃO

G1-P22 SIM

Problemas com os próprios colegas de departamento.

GRUPO 2

G2-P01 NÃO

Não, porque eu já conhecia o ambiente escolar, mas o “desencanto”, em geral, se dá não pela disciplina, e sim pela a escola em si. Em ser professor, e não professor de certa disciplina.

G2-P02 NÃO

G2-P03 SIM

Financeira

G2-P04 NÃO

G2-P05 NÃO

G2-P06 SIM

Salário e ter que cumprir mesmo numero de obrigações que um professor que tem 6 aulas por semana com cada turma.

G2-P07 NÃO

G2-P08 NÃO

G2-P09 SIM

A total falta de vontade e estímulo do Estado para com a Educação.

G2-P10 SIM

Salário baixo, profissão degradante, falta de respeito dos alunos e da direção, tudo leva a gerar o tal desencanto

G2-P11 SIM

O horizonte de ensino está bem aquém daquilo que o licenciado espera ao sair da Universidade.

G2-P12 NÃO

G2-P13 SIM

Professor não é valorizado; salários baixos, péssimas condições de trabalho

G2-P14 SIM

A desvalorização da profissão, da disciplina de Filosofia e do conhecimento como um todo no país.

G2-P15 SIM

Instituições privadas em que Filosofia é considerada matéria secundária, na FAETEC há uma certa frustração por falta de recursos materiais para propor atividades além da sala de aula.

G2-P16 NÃO

G2-P17 SIM

Você entra no magistério na área de Filosofia sonhando em transformar realidades. Acredita poder expandir a capacidade reflexiva do educando. Mas o sistema impede isso, e é frustrante. Muitas vezes conseguimos fazer o diagnóstico, mas não conseguimos sanar os problemas.

G2-P18 NÃO

G2-P19 NÃO

G2-P20 SIM

Trabalhamos muito e ganhamos pouco. Gostaria de ter poucas turmas e um salário digno. Gostaria também que houvesse, dentro do nosso horário, uma reunião semanal com outros professores de Filosofia da rede estadual.

G2-P21 SIM

O problema maior não é ser professor de Filosofia e sim ser professor de Ensino Médio da rede estadual. Apesar dos discursos que colocam a educação como fundamental, há uma desvalorização de fato da função do professor de educação básica. Não me refiro só a salário, mas uma desqualificação que acontece sob os discursos oficiais. A SEEDUC nos vê como digitadores de notas e cuidadores de adolescentes; vê a escola como centro social; existimos para que os governos “batam metas” e divulguem dados quantitativos que afirmam a crescente escolarização do brasileiro. Como pouco se fala e se faz em relação à aprendizagem, as famílias e os próprios alunos, em geral, acabam também nos desqualificando e desprezando nossas reivindicações profissionais.

G2-P22 NÃO

G2-P23 SIM

Esperava uma participação melhor dos alunos, com mais qualidade e interesse, mas o sistema educacional não permite isso

G2-P24 SIM

Não em ser professor de Filosofia, a experiência com os alunos e com a escola, mas com a carreira de servidor público estadual. É massacrante, ora ou outra, dá desânimo.

G2-P25 NÃO

G2-P26 NÃO

G2-P27 NÃO

G2-P28 NÃO

G2-P29 SIM

Os alunos têm preguiça de pensar, não se interessam em fundamentar seus argumentos, são muitas vezes imaturos.

G2-P30 SIM

O básico: salário ruim, muitas turmas, muita pressão para aprovar os alunos, nenhuma preocupação com a qualidade do nosso trabalho, o governo do estado não incentiva a tal “formação continuada”, poucos recursos didáticos (muitas vezes não há recursos e sugerem que eu tire do meu bolso), salas muito cheias, uma aula por semana para o primeiro e o segundo anos, desvalorização dos professores, etc. É bem estressante.

G2-P31 NÃO

G2-P32 NÃO

G2-P33 SIM

Muito trabalho e pouco salário.

G2-P34 NÃO

G2-P35 NÃO

23) Na sua opinião, os professores de filosofia do Ensino Médio que trabalham em sua rede pública de atuação recebem uma remuneração justa?

() Sim () Não

23b) Se “não”, por quê? _____

GRUPO 1

G1-P01 NÃO

Porque recebem comparativamente menos do que profissões com qualificação igual ou inferior; e porque vêem seus direitos serem violados cotidianamente por arbitrariedade e incompetência dos funcionários administrativos.

G1-P02 SIM

G1-P03 SIM

G1-P04 NÃO

Nem o de Filosofia, nem os demais. Especialmente no estado e município.

G1-P05 NÃO

Apesar de ter ciência de que a remuneração nas escolas federais é muito superior às estaduais, ainda assim considero que o professor deveria ser bem mais remunerado, e, portanto, mais valorizado em sua atividade, para podermos falar de uma remuneração justa.

G1-P06 NÃO

Em uma palavra, nenhum professor da rede pública recebe hoje uma remuneração justa.

G1-P07 NÃO

Toda classe docente da Educação Básica (mais ainda no caso da Escola Pública), como um todo, não tem a devida valorização salarial (nem cultural, nem social).

G1-P08 NÃO

Os da esfera estadual, em geral, recebem salários pífios comparados à sua formação, sua carga de trabalho, suas condições de trabalho e sua responsabilidade (com a formação) – e a valorização que por ventura ainda tem veio com muita luta. Também depois de muita luta (que

segue), os da esfera federal têm sido mais valorizados se compararmos a remuneração de agora com a recebida ao longo da história. Valorização ambígua, porém: ainda não há um plano de carreira bem estruturado (em certos aspectos, pior estruturado agora), não há data-base (a greve muitas vezes acaba tendo que ser a data-base...), a previdência vem sendo atacada... Além disso, se comparada com a remuneração de outras áreas, muitas recebem muito mais sem ter o mesmo nível de formação (sem mestrado ou doutorado, por ex.). Se a isso acrescentarmos a importância da educação...

G1-P09 NÃO

Infelizmente, a boa remuneração ainda é uma forma de incentivo para o professor. Se essa remuneração fosse melhor, ele poderia trabalhar em menos lugares, melhorar o planejamento das aulas, e qualificar mais o seu trabalho.

G1-P10 SIM

G1-P11 NÃO

Porque há uma realidade difundida pelo país, por diversos mecanismos, de precarização dos postos de trabalho, sobretudo por meio de vínculos temporários, que distanciam muito contratados dos servidores, criando, por vezes, uma hierarquização simbólica, surda, mas que desempenha uma função estruturante na manutenção das relações de poder em algumas instituições. De todo modo, os professores servidores têm um plano de carreira e de progressão funcional que, se está aquém do que seria desejável como política de rendimentos que valorizasse efetivamente o profissional, por outro não pode ser considerado também uma remuneração injusta, dada a equiparação com o ensino superior – cujo plano de carreira e rendimentos, no entanto, permanecem há tempos sem revisão.

G1-P12 NÃO

Especialmente pelas condições de trabalho física e mentalmente insalubres. Há também o problema da ilógica disparidade de remuneração entre os professores de Ensino Superior, Médio e Fundamental. É incompreensível conceder ao educador de crianças de 5 anos de idade, que tem uma responsabilidade muito maior com relação ao indivíduo e deveria ter uma formação pedagógica muito mais avançada que a de um professor do Ensino Superior, um salário dez vezes menor que o deste. Além disso, comparativamente, os professores-pesquisadores do Ensino Superior de Filosofia podem ser muito eruditos, mas são, em sua maioria, péssimos professores, sem nenhuma formação ou preocupação com relação a isso, o que só aumenta o problema da disparidade. E, aliás, é mais um reflexo do elitismo: sobrevive o aluno que se adapta, os outros “ficam na peneira”, na “degola”.

G1-P13 SIM

G1-P14 NÃO

Professores, independentemente da disciplina que lecionam, merecem melhor remuneração por seu trabalho.

G1-P15 NÃO

Na instância federal, é menos drástico. Mas se pensamos no nível estadual é inquestionável o desrespeito com o professor.

G1-P16 NÃO

Considerados a trajetória acadêmica destes profissionais, seu volume de trabalho (em casa, inclusive) e comparados a profissionais de outras áreas com o mesmo nível de formação.

G1-P17 NÃO

No âmbito federal, tanto a remuneração de professores efetivos que possuem apenas a licenciatura, quanto principalmente a de professores substitutos – independentemente da formação – estão abaixo do necessário para uma dedicação lograda do ponto de vista pedagógico. O resultado são professores – no caso de substitutos – acumulando outros empregos, e terminando os anos letivos exauridos.

G1-P18 NÃO

Muitas turmas com um só tempo, muita burocratização com diários e muito trabalho em casa com correções e preparação de aulas.

G1-P19 NÃO

Os professores são especialistas, mestres e doutores e investiram em uma formação que deve ser reconhecida.

G1-P20 NÃO

Os salários precisam ser melhores como estímulo a um ensino de qualidade

G1-P21 NÃO

Sempre é bom ganhar mais. Isso estimula o professor a trabalhar melhor, com mais ânimo.

G1-P22 NÃO

Ainda tem muito o que melhorar, principalmente no plano de carreira.

GRUPO 2

G2-P01 NÃO

Essa resposta é óbvia! Porque o salário sequer equivale à média paga ao nível de formação que possuímos. Além da grande quantidade de tarefas que acumulamos em atividades extraclasse. E pela importância que os educadores deveriam ter na sociedade.

G2-P02 NÃO

O salário de um professor do estado é muito baixo e se esse professor tem uma família e filhos esse quadro piora, é por isso que a maioria dos professores da rede estadual tem duas matrículas para conseguir sobreviver e isso acarreta uma grande sobrecarga de horas aula e turmas do qual ele não dá conta, ele não tem tempo para lazer e outras coisas pessoais, seu tempo está destinado todo à escola, ele não tem tempo, por exemplo para se preparar para as aulas, estudar, etc, e esse professor acaba estressado, desgastado e insatisfeito e isso acaba prejudicando a qualidade do ensino.

G2-P03 NÃO

Creio ser razoável a remuneração do Pedro II.

G2-P04 NÃO

A remuneração por si só é muito baixa, mas meu maior espanto reservou-se ao conhecimento do bônus no salário que o professor 16h recebe ao completar uma especialização ou pós-graduação. Há uma desvalorização grande neste sentido.

G2-P05 SIM

Nós recebemos o mesmo valor dos demais colegas pela carga horária de 16h ou 30h ou 40h. Embora, tenhamos que estar em um número maior de salas de aula, portanto, número maior de alunos e trabalho maior na hora de passar notas no Conexão.

G2-P06 NÃO

Mesmo motivo da minha decepção.

G2-P07 NÃO

Possuímos um número muito alto de turmas e um grande volume de trabalho extra classe.

G2-P08 NÃO

Merecem mais

G2-P09 NÃO

Pelo valor do piso indigno a quem forma os cidadãos do país.

G2-P10 NÃO

Porque levamos muito trabalho para casa, deveríamos receber por hora extra. São muitas turmas, muitos diários para preencher, muitas provas para corrigir.

G2-P11 NÃO

A remuneração não condiz com a formação em nível superior que a profissão exige.

G2-P12 NÃO

O domínio intelectual, a capacidade de provocar a crítica e a conscientização da importância de valores éticos, tudo isso deveria ser mais valorizado. A questão é: quanto vale a aula de 50'? Quanto vale provocar os alunos tais reflexões? No mundo de hoje cada vez mais carente de valores, isso deveria ter mais cuidado por parte do estado. Uma hora-aula dessas deveria valer uns R\$50,00.

G2-P13 NÃO

Isso é público

G2-P14 NÃO

Para uma profissão que requer muito tempo de estudo e que sua atividade de trabalho é estendida para casa a remuneração tinha que ser melhor. Inclusive, este fator desmotiva muitos profissionais.

G2-P15 SIM / NÃO

Considerando o piso e plano de carreira, em especial para aqueles que possuem mestrado e doutorado, considero justo em relação ao piso se comparado com outras instituições públicas no país. Se considerarmos no geral, a remuneração dos professores no Brasil é relativamente baixa, sobretudo se o professor viver nos grandes centros urbanos como Rio de Janeiro.

G2-P16 NÃO

Nenhum professor da rede pública recebe o salário que deveria receber

G2-P17 NÃO

Enquanto um professor de Matemática numa matrícula de 16 horas possui 2 turmas e um professor de História possui 6 turmas o de Filosofia possui 12 turmas. A quantidade de trabalho dele é muito maior.

G2-P18 NÃO

O salário dos professores em geral é baixo. É muito difícil fazer o trabalho planejado tendo de ter mais de um emprego, o que nos é obrigado, devido ao baixo salário.

G2-P19 NÃO

Não como os demais professores. Tanto na rede municipal estadual ou federal de ensino os professores têm uma remuneração não condizente com o papel que desempenham na sociedade com o trabalho e a responsabilidade que assumem todos os dias diante de uma sala de aula.

G2-P20 NÃO

Com o salário que recebo não consigo nem pagar minhas contas. Moro em uma casa de 40m² e não consigo pagar o aluguel e as demais contas com tranquilidade, volta e meia tenho que pedir empréstimo ao banco. Imagina se eu tivesse filho...

G2-P21 NÃO

O piso salarial é o mesmo para todos os professores, independente da disciplina que lecionam. Esse piso é muito baixo e o volume de trabalho e de estresse é enorme. Deveríamos, todos os professores, receber salário melhor para não precisarmos trabalhar em vários colégios, para não precisarmos caçar aulas extras, para termos tempo de continuar estudando, participando de eventos como congressos e seminários e para não adoecermos por causa do cansaço e de aborrecimentos. Salário melhor significaria que o professor trabalharia em menos colégios e teria mais tempo para se qualificar e para o lazer.

G2-P22 NÃO

Nenhum dos professores, sejam de qualquer disciplina, recebem salários justos. Ainda que façamos essa análise geral, se pensarmos a respeito dos professores de Filosofia, concluo que acabamos, por uma ótica de um “degrau de prestígio”. Nessa lógica, os professores de Filosofia são ainda mais mal remunerados que de outras disciplinas.

G2-P23 NÃO

Precisa responder? Salário completamente desvalorizado e incentivos governamentais que são apenas para fazer política e não educação

G2-P24 NÃO

Com o perdão do termo, não encontro outro melhor: o salário é uma merda!

G2-P25 NÃO

Porque a carga de trabalho é alta e o salário não corresponde ao nível de formação

G2-P26 NÃO

G2-P27 NÃO

Creio que deveríamos receber proporcionalmente as turmas que temos. Se temos, por exemplo, 20 turmas, deveríamos receber proporcionalmente a essas 20 turmas.

G2-P28 NÃO

O valor ganho na rede pública é muito baixo se comparado com o salário recebido em grandes escolas privadas. Muitos professores só permanecem na rede pública até conseguir alguma “coisa melhor”, como muitos professores costuma falar na sala dos professores. Outros só não largam a rede, apesar do salário baixo, por terem certa estabilidade financeira.

G2-P29 NÃO

Não só o professor de Filosofia, como todos os professores do Estado são mal remunerados, estão na Instituição pela estabilidade; não pelo salário.

G2-P30 NÃO

Tenho duas matrículas e não consigo me sustentar, essa remuneração não é suficiente para pagar as contas de uma casa. Na verdade, nem é possível pagar um aluguel com o que eu ganho.

G2-P31 NÃO

Professores de Filosofia e sociologia tem sempre muito mais turmas, ou seja mais atribuições e responsabilidades a cumprir que os outros docentes. Embora a carga horária seja a mesma. Esta “igualdade” gera disparidade entre o que se recebe e o que se faz.

G2-P32 NÃO

Porque precisamos completar carga em outras escolas.

G2-P33 NÃO

O salário é uma piada de mau gosto!

G2-P34 NÃO

Pelo excesso de trabalho, a remuneração não é apropriada.

G2-P35 NÃO

O professor de Filosofia é muitas vezes especializado, mestre e doutor e recebe um salário que mal dá para se manter.

25) Para você, o tempo disponível para a aula de filosofia afeta na atividade do professor da mesma?

() Sim () Não

25b) Explique: _____

GRUPO 1

G1-P01 SIM

Tempo muito exíguo não permite atender a todos os objetivos mínimos necessários a uma aula.

G1-P02 ---

G1-P03 SIM

O planejamento tem de ser feito considerando a carga horária da disciplina.

G1-P04 SIM

Também deve ser considerado o envolvimento do professor em discussões na área (cursos, congressos, etc).

G1-P05 SIM

O tempo disponível exige o enfoque em aulas expositivas e diminui a possibilidade de aulas mais lúdicas.

G1-P06 SIM

A atividade do professor é em larga medida norteadada pelo seu tempo disponível em sala, daí as dificuldades que encontramos.

G1-P07 SIM

Conferir 13 b)

G1-P08 SIM

Muita coisa fica de fora, discussões mais aprofundadas e demoradas de certos temas e problemas, etc. Vide também respostas de 11 a 13.

G1-P09 SIM

Quando eu trabalhava com um tempo de aula apenas, às vezes a aula se resumia em 20 minutos. A aula preparada não é dada – quando esta mesma é preparada – e você acaba se sentindo desmotivado.

G1-P10 SIM

Uma dinâmica muito acelerada por termos um número excessivo de turmas, atividades, provas a serem corrigidas...

G1-P11 SIM

O tempo de aula é um elemento fundamental em relação ao planejamento, ao trabalho com textos ou recursos audiovisuais. Nesse sentido, um tempo muito reduzido impossibilita que se trabalhe com outros elementos ou certas dinâmicas que exigem mais tempo em sala de aula, afetando diretamente na atividade do professor de Filosofia.

G1-P12 SIM

Quanto menos tempos, mais turmas, mais provas para corrigir. Isso muda o método de avaliação, que fica precarizado. Um professor com 24 turmas não pode aplicar provas dissertativas. Se fizer isso, vai morrer antes de se aposentar.

G1-P13 SIM

G1-P14 SIM

As razões são as mesmas já expostas em [...]

G1-P15 SIM

Na situação em que seja destinado apenas um tempo de aula para o ensino de Filosofia, o professor lida diretamente com a inaplicabilidade de sua ação, na dificuldade de executar uma prática didática realmente eficaz.

G1-P16 SIM

Ver respostas 10 a 13

G1-P17 SIM

Um tempo semanal de aula é absolutamente insuficiente. A diferença quantitativa entre um e dois tempos semanais de aula engendra, ao fim, um salto qualitativo: com um tempo, não se pode fazer nada de significativo. Com dois, é possível oferecer um curso minimamente coerente.

G1-P18 NÃO

G1-P19 SIM

Se tivesse mais tempo, tudo seria mais folgado e o ensino seria bem melhor.

G1-P20 SIM

G1-P21 SIM

Se temos pouco tempo, temos mais trabalho pois pegamos mais turmas.

G1-P22 SIM

Dois tempos já é pouco, um tempo de aula é impensável para um bom trabalho de Filosofia.

GRUPO 2

G2-P01 SIM

Sim, no sentido anteriormente apresentado, em se tratando de serem muitos alunos a serem regidos.

G2-P02 SIM

O professor que tem dois tempos de aula semanal tem possibilidade de trabalhar com mais calma os conceitos e aprofundando o estudo e o professor que só tem um tempo é mais complicado.

G2-P03 SIM

Sim, pelo mesmo motivo de estresse já apontado na questão 13b.

G2-P04 SIM

O tempo de desenvolvimento de uma temática específica com os alunos, de modo que haja um amadurecimento de certos temas encontra-se prejudicado. Entretanto, tenho autonomia

para estender um conteúdo específico para um maior número de aulas, mas em detrimento de um desenvolvimento maior de outros conteúdos.

G2-P05 SIM

Eu não diria “afeta”, mas contribui para o bem ou para o mal, depende do professor, no meu caso, penso que seja um bem, pois me deixa, mais segura em administrar o tempo, por exemplo.

G2-P06 SIM

G2-P07 SIM

Pouco tempo de aulas não nos dá a possibilidade de conhecer os alunos pelos seus nomes, de aprofundar os conteúdos, de interagir com a turma de uma maneira mais satisfatória para o processo de ensino aprendizagem, seja do professor\estudante, seja do estudante.

G2-P08 SIM

G2-P09 SIM

Citado acima.

G2-P10 SIM

Com a carga horária reduzida, o professor precisa se adequar. À medida que ele ganha experiência, ele vai aprendendo a lidar com isso, sem se desgastar tanto, apesar de sabermos que nunca vamos aceitar essa condição, passamos a nos adequar.

G2-P11 SIM

O trabalho fica prejudicado pela escassez de tempo disponível.

G2-P12 SIM

É curto em alguns casos. A Filosofia exige mais tempo para reflexão de seus conceitos. Isso pode afetar negativamente a atividade do professor por não ser possível, em alguns casos, trabalhar o domínio completo do conceito.

G2-P13 SIM

Já expliquei.

G2-P14 SIM

Profissionalmente os prejuízos são a impossibilidade de conhecer a turma adequadamente nas quais leciono, avaliar os estudantes individualmente e desenvolver toda a minha potencialidade como professor. E a inviabilidade de transmitir o conteúdo de forma adequada para a formação do estudante.

G2-P15 SIM

Com duas ou três aulas semanais pode-se fazer seminários e discussões sobre o conteúdo dado, com um tempo isso é impossível a meu ver, caindo num verborragia sem relação com a disciplina filosófica.

G2-P16 SIM

Você não consegue criar vínculos com os alunos, deve estar atento as questões burocráticas, como chamada e avaliações e dar conta do conteúdo em um tempo de aula, se for uma manhã, 6 turmas. Isso é exaustivo e desgastante.

G2-P17 SIM

Se o professor possui pouco tempo ele não consegue nem desenvolver os conteúdos básicos

G2-P18 SIM

A transposição pedagógica fica muito mais difícil, contudo, minha postura é: se der pra cumprir o currículo, ótimo. Se não deu, paciência. Procuo não rebaixar o currículo, embora isso seja quase impossível.

G2-P19 SIM

Afeta porque nosso planejamento muitas das vezes é tolhido por conta do curto tempo em sala de aula.

G2-P20 SIM

Com mais tempos de aula podemos dar uma aula com mais calma, atendendo às questões dos alunos, promovendo debates, etc, além de ter tempo para passar filmes, por exemplo.

G2-P21 SIM

Afeta negativamente porque nos expomos muito mais ao cansaço e ao estresse pulando de turma em turma, seis vezes por turno, tendo consciência que não conseguimos desenvolver uma boa aula em nenhuma das turmas.

G2-P22 SIM

Com menos tempo em sala de aula o professor tende a priorizar alguns conteúdos e tratar de maneira menos atenciosa outros. Além disso, seu auxílio ao processo educacional dos alunos é prejudicado.

G2-P23 SIM

Não dá para realizar um trabalho adequado

G2-P24 ---

G2-P25 SIM

Porque se perde tempo na troca de turnos e chamada, assim um tempo de aula é muito pouco aproveitado.

G2-P26 SIM

G2-P27 SIM

Muitas vezes não pode haver debate porque demanda muito tempo.

G2-P28 SIM

Com o pouco tempo reservado para o ensino de Filosofia, nós professores muitas vezes nos vemos diante de um paradoxo: desenvolver bem o tema trabalhado em aula, mesmo que isso

represente não fechar os conteúdos estabelecidos no início de cada ano, ou dar esses conteúdos a qualquer preço, mesmo que isso represente sacrificar temas significativos e de extrema relevância para os alunos e sua formação humana, que deveria ser a prioridade no ensino médio.

G2-P29 SIM

Com mais tempo, o trabalho seria mais discutido e exposto com culminâncias que abarcariam não só a disciplina de Filosofia, mas toda a escola.

G2-P30 SIM

É tudo muito corrido, afeta, pois temos que cumprir nossas “metas” nessa única aula. Acabo bastante cansada fisicamente, emocionalmente e com a voz esgotada.

G2-P31 SIM

Atribuições tais como: fazer chamada e aplicar três instrumentos de avaliação diferentes. Comprometem o andamento da matéria e influenciam diretamente na sua prática.

G2-P32 SIM

Apressa o trabalho, comprometendo-o.

G2-P33 SIM

Sim. Por isso deveríamos ter mais tempo.

G2-P34 SIM

Com dois tempos de aula tudo ficaria mais tranquilo.

G2-P35 SIM

Afeta muito. Se eu tivesse o dobro do tempo, desenvolveria muito mais coisas do que consigo fazer.

26) Durante o ano letivo, houve momentos em que foi solicitada alguma prática na escola que você não considerou fazer parte do seu ofício?

() Sim () Não

26b) Se “sim”, qual? _____

GRUPO 1

G1-P01 NÃO

G1-P02 NÃO

G1-P03 NÃO

G1-P04 NÃO

G1-P05 NÃO

G1-P06 NÃO

G1-P07 NÃO

G1-P08 NÃO

G1-P09 NÃO

G1-P10 NÃO

G1-P11 NÃO

G1-P12 NÃO

G1-P13 NÃO

G1-P14 NÃO

G1-P15 NÃO

G1-P16 NÃO

G1-P17 SIM

A conhecida e consolidada prática de preenchimento de diário preenche também tempo demais dos professores, que poderiam, em uma época de informatização, empregar seu tempo de modo mais acadêmico e pedagogicamente produtivo.

G1-P18 NÃO

G1-P19 NÃO

G1-P20 NÃO

G1-P21 NÃO

G1-P22 NÃO

GRUPO 2

G2-P01 SIM

Avaliar atividades de dependência de Filosofia de outros professores, ou de Sociologia. Aplicar provas de medição de desempenho (SAerj), etc.

G2-P02 SIM

Não via relevância e não se enquadrava na realidade da minha matéria de Filosofia.

G2-P03 NÃO

G2-P04 NÃO

G2-P05 NÃO

G2-P06 NÃO

G2-P07 NÃO

G2-P08 SIM
Projetos idiotas.

G2-P09 NÃO

G2-P10 SIM
Sábado letivo, eu ia e não tinha nada para fazer. Pois, nem aluno tinha.

G2-P11 NÃO

G2-P12 SIM
Aplicar o Saerj (prova avaliativa do estado), pois não tem Filosofia. E lançar notas no sistema online da secretaria, visto que é um trabalho repetitivo, pois as notas, faltas e conteúdos ministrados já estão lançados no diário de classe.

G2-P13 SIM
Digitar notas no computador, etc.

G2-P14 SIM
Aplicar provas de outras disciplinas – Saerjinho - e lançar as notas na página online, o que deveria ser tarefa da secretaria.

G2-P15 NÃO

G2-P16 NÃO

G2-P17 SIM
A parte burocrática como: fazer chamada, lançar notas em sistema.

G2-P18 NÃO

G2-P19 NÃO

G2-P20 SIM
Lançar notas no site “docente online”. Antigamente o professor simplesmente lançava as notas no diário. Quando essa ferramenta foi criada para auxiliar os alunos a consultar suas notas, deveriam empregar funcionários para lançar as notas no site, não transferir a tarefa para o professor.

G2-P21 NÃO

G2-P22 SIM

Aplicação de avaliações externas que nos caracterizavam como meros vigilantes para garantir que os alunos façam as provas e não colem.

G2-P23 SIM

Lançamento de notas na internet e pressão para aprovação.

G2-P24 NÃO

G2-P25 NÃO

G2-P26 SIM

G2-P27 SIM

Lançar notas na internet.

G2-P28 NÃO

G2-P29 NÃO

G2-P30 SIM

Sábados letivos, que são, para dizer o mínimo, desnecessários.

G2-P31 SIM

Acompanhar turma na quadra durante jogos e/ou projeto que não tenha nenhuma conexão com os conteúdos de Filosofia. Além disso, você é “convidado” a abrir mão do seu tempo de aula (que já é pouco), ou seja, dispensar sua turma.

G2-P32 NÃO

G2-P33 SIM

Lançamento de notas no site da Secretaria.

G2-P34 NÃO

G2-P35 SIM

Tomar conta de avaliações externas.

27) Para você, qual o principal objetivo da filosofia no Ensino Médio?

GRUPO 1

G1-P01

Estimular e desenvolver a atitude filosófica de crítica e sobretudo autocrítica, através da qual se torna possível estabelecer maneiras criativas e construtivas de diálogo entre diferentes perspectivas sobre a realidade, promovendo a eticidade e a discursividade dos envolvidos.

G1-P02

Despertar a capacidade crítica do aluno e ampliar a sua visão de mundo.

G1-P03

G1-P04

Expande o conhecimento e a relação do estudante com o mesmo, torna o aluno mais reflexivo e com mais autonomia crítica.

G1-P05

Oferecer aos estudantes novas possibilidades de pensar e viver a realidade, tomando como pressuposto que nossos valores e visões de mundo determinam a forma como nos direcionamos ao longo da existência.

G1-P06

Suplantar as amarras do cotidiano e revelar aos jovens toda a amplitude de nosso mundo, em suas mais distintas expressões.

G1-P07

Em linhas gerais, o que está insinuado em 10 b).

G1-P08

Difícil responder em poucas linhas (como todas as demais questões, aliás). Dentre os vários que me ocorrem (melhor seria dizer os “principais objetivos”...), destacarei um: propiciar aos estudantes “recursos” (temas, questões, problemas, métodos, etc.) para pensar (o que quer dizer também: decidir) o que há de mais fundamental na (sua) vida e no mundo.

G1-P09

Fazer com que o jovem aprenda a olhar o mundo de outra forma, um modo mais crítico para aquilo que já está dado e posto no senso comum. Incentivamos a problematizar, a questionar, aquilo que para ele era inquestionável.

G1-P10

Auxiliar o aluno a questionar sua própria condição de ser vivente, ser pensante e ser humano.

G1-P11

Para mim, trata-se de fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico, no esforço de desnaturalizar discursos, identidades e práticas hegemônicas de nosso tempo.

G1-P12

Promover o espanto, compreender a unidade dos conhecimentos e articular os problemas éticos e políticos.

G1-P13

Apresentar alguns dos principais autores e temas da história da Filosofia e problematizar questões prementes da contemporaneidade.

G1-P14

Permitir que o adolescente, alguém em formação social, possa assumir suas responsabilidades e viver com mais capacidade de reflexão e crítica de sua existência, de seu contexto histórico e social, com tolerância ou respeito às diferenças humanas e autonomia nas resoluções e ações que promova ou empreenda.

G1-P15

Convidar o aluno a pensar por si. Ajudá-lo a aprender a aprender. Incitar à criatividade e desenvolver o pensamento crítico. Apresentar variadas formas de entender a vida, em distintos pontos de vista. Convidar ao legado de uma tradição ao mesmo tempo em que estimula o aparecimento de algo novo, da reflexão e do pertencimento ao mundo humano.

G1-P16

Estimular o aluno a perceber criticamente o mundo à sua volta; fornecer-lhe ferramentas para uma compreensão cada vez mais ampla da realidade e da vida; auxiliá-lo a expressar adequadamente suas ideias e intervir no mundo de modo mais consciente.

G1-P17

Mais importante do que desenvolver habilidades argumentativas ou de análise conceitual, mas importante ainda do que desenvolver um possível espírito crítico, o ensino e a aprendizagem de filosofia no nível médio têm por objetivo o aprofundamento da consciência entre os alunos das grandes questões filosóficas, que promoveram e promovem o desenvolvimento intelectual de nossa tradição.

G1-P18

Introduzir o jovem no modo de pensamento filosófico.

G1-P19

Fazer o jovem pensar.

G1-P20

Apresentar um olhar de mundo que ele possa nunca ter tido contato e por meio da Filosofia um novo mundo se abrir.

G1-P21

Organizar as ideias para que se possa agir criticamente.

G1-P22

Oferecer suporte ao pensar do jovem e permitir que ele saia do lugar comum.

GRUPO 2

G2-P01

Conversar sobre filosofia com os estudantes. Há várias formas de fazer isso, eu, prefiro trabalhar “problemas”. Com isso algumas habilidades podem, eventualmente, ser desenvolvidas, tais como “criar conceitos”.

G2-P02

O papel da Filosofia no Ensino Médio é trazer a possibilidade de transformação, da mudança do estado inicial do aluno por meio da produção de sentido, em que o aluno tenha a liberdade de, trabalhando com os conceitos, entrar no movimento filosófico por onde por ele for afetado, a fim de que possa apreender e estudar as filosofias, os conceitos que lhe parecerem interessantes. Esse papel propedêutico cabe somente à Filosofia e o professor tem o papel de, por meio da exposição dos diferentes movimentos conceituais, ofertar essa possibilidade aos estudantes.

G2-P03

Desenvolver o pensamento crítico diante do mundo e da realidade social.

G2-P04

A meu ver a Filosofia no Ensino Médio tem como objetivo central apresentar ao aluno novas interpretações acerca da realidade – visando uma formação crítica – e partir das quais é ressaltado ao aluno a importância que a problematização deve ter frente à resposta feita e acabada. A minha experiência como aluno de ensino médio que teve Filosofia na grade curricular (no Colégio Pedro II, entre os anos de 2005-2007) e agora como professor recém-formado aponta para os seguintes pontos cardeais: uma crítica radical da opinião, uma análise da ciência e uma crítica dos valores.

G2-P05

Contribuir para a construção da reflexão crítica filosófica sobre aquilo que vemos, sentimos ou ouvimos.

G2-P06

Contexto histórico e problemas que já foram passados por nossos antecessores e resolvidos, ou não, de uma maneira muito própria. Filosofia não é para fazer pensar, mas para dar subsídio a maneira de pensar.

G2-P07

Acredito que contribuir para uma formação mais propedêutica dos estudantes, rompendo com paradigmas históricos, sociais e culturais brasileiros, contribuindo para que eles se apropriem de conceitos e ideias que vivem, mas nem se quer se dão conta que os vivem e que estes orientam as suas condutas. Acredito que desta maneira, eles poderão exercer sua cidadania. Não somente no sentido de reivindicar e garantir de direitos, mas de se situarem enquanto sujeitos históricos, sociais, culturais e políticos, que a realidade que por eles é vivida possui muito das suas posturas e práticas; que foram as suas gerações passadas que deram forma à realidade por eles hoje vivenciadas e que cabe a nós transformar a nossa realidade.

G2-P08

Na teoria fazer pensar.

G2-P09

Formar cidadãos com pensamento crítico.

G2-P10

Possibilitar ao aluno, refletir sobre sua vida, sua existência, a sociedade, a construção da sua cidadania, dentre outros temas que os ajudam a amadurecer.

G2-P11

Ensinar o aluno a desenvolver o senso crítico, bem como compreender o mundo que o cerca refletindo suas práticas e ações diante dele.

G2-P12

Produzir a reflexão crítica e melhorar a capacidade de orientação do pensar humano.

G2-P13

Desenvolver o senso crítico.

G2-P14

Principalmente a formação crítica e ética. Além de preparar o discente para compreensão do meio em que vive e sua qualificação para o trabalho e para estudos posteriores. Ter contato com questões, visões de mundo e análises que muitas das vezes são vetadas aos jovens por sua condição econômica, social e cultural.

G2-P15

Formação para a liberdade de modo crítico através da rica tradição filosófica e das questões dela emergentes.

G2-P16

G2-P17

Expandir a capacidade reflexiva do educando. Ensinar uma nova forma de construção de pensamento.

G2-P18

Preparar os alunos para um mundo do trabalho, no qual a maioria, não todos, terão trabalhos precarizados. Fazê-los entender como funciona este mundo no qual ou já estão inseridos, ou vão se inserir em breve.

G2-P19

Seria proporcionar aos estudantes uma forma mais crítica, isto é, científica de enxergar e “ler” a vida social em sua volta, desnaturalizando as relações sociais e buscando estimular uma postura curiosa e investigativa sobre a origem das questões da sociedade que lhe parecem pertinentes.

G2-P20

Promover a reflexão crítica dos alunos.

G2-P21

Levar os alunos a fazerem uma leitura crítica do mundo e de si mesmos, desenvolvendo seu senso crítico através da análise dos conceitos e noções presentes nos saberes das diversas disciplinas e nos saberes extraescolares.

G2-P22

Propiciar a reflexão dos conteúdos explorados ao longo da vida educacional, desenvolver a o senso crítico e a análise dos indivíduos em relação a eles e ao mundo.

G2-P23

Fazer com que o estudante reflita e aplique a Filosofia no seu dia a dia (no âmbito pessoal, social e familiar), fazendo com que o mesmo se insira na sociedade com uma visão mais ampla, ética e crítica da realidade e com um olhar distanciado em relação ao senso comum, não sendo, assim, facilmente “influenciado” em sua vida.

G2-P24

Estimular a crítica, a reflexão sobre o mundo e, na medida do possível, apresentar a história do pensamento filosófico.

G2-P25

Fazer com que o aluno tenha um pensamento crítico melhor elaborado através de uma visão geral da história da Filosofia.

G2-P26

Familiarizar os jovens com os pensadores.

G2-P27

Fazer o aluno se tornar reflexivo e com isso fazer dele um bom cidadão.

G2-P28

Acho que o principal objetivo da Filosofia seria o de desenvolver plenamente o educando, proporcionando-lhe uma visão mais abrangente dos problemas enfrentados no dia a dia, e não apenas proporcionar um simples enriquecimento intelectual.

G2-P29

Despertar no aluno a criticidade afim de que ele possa discutir os temas atuais.

G2-P30

Desenvolver o espírito crítico, dar uma dimensão não tecnicista aos estudantes. Conheço a ideia dos PCNs da “transdisciplinaridade” da Filosofia, mas não gosto muito disso.

G2-P31

Em primeiro lugar tornar o aluno um ser crítico que pode analisar de forma criteriosa o mundo a sua volta. Tornando-se sujeito ativo, em sua vida profissional e pessoal também. Em segundo lugar se somar a outras disciplinas contribuindo para a formação do indivíduo enquanto ser social e cidadão. E finalmente em terceiro lugar, por ser uma ciência “mãe” possui dentro de si base e fundamentação para os conteúdos de outras disciplinas. Só nós, professores de Filosofia, podemos fazer pontes com todas as disciplinas oferecidas no ensino médio, somos capazes de falar sobre tudo. Se parar para pensarmos um pouco, esta capacidade que todo professor de Filosofia possui é cobrada de nossos alunos em provas como o ENEM por exemplo. Espera-se do aluno a capacidade de articular conteúdos e conceitos de áreas diversas, para a análise de problemas e suas possíveis soluções.

G2-P32

Formar cidadãos críticos capazes de interpretar e agir sobre a realidade.

G2-P33

Abrir os olhos de nossos alunos para um mundo novo que eles desconhecem.

G2-P34

Realizar uma leitura crítica do mundo e pensar melhor sobre si mesmo e o que ocorre em sua volta.

G2-P35

Desenvolvimento do pensamento crítico e objetivo do mundo.

28) Para você, qual o principal desafio de lecionar filosofia?

GRUPO 1

G1-P01

A estrutura do ensino básico brasileiro, que cada vez menos se propõe efetivamente a promover objetivos autenticamente pedagógicos e cada vez mais se converte em um adestramento para funções de mercado, ou, no máximo, em um mecanismo difusor de discursos pré-estabelecidos e estereotipados que se impõem como normativos de maneira acrítica.

G1-P02

Conseguir transmitir de forma clara a linguagem filosófica.

G1-P03

Divulgar a cultura filosófica.

G1-P04

Despertar o interesse dos alunos, pois é uma disciplina ‘pouco cobrada’ fora da escola. E também bastante complexa, inicialmente o aluno pode ter uma certa relutância. A falta de bons materiais didáticos também pode dificultar um pouco.

G1-P05

Tornar o rigor (e vigor) do pensamento e do questionamento da realidade algo significativo para os estudantes.

G1-P06

Mostrar aos jovens que a mesma é fruto de uma transformação que modifica o nosso olhar em relação ao todo, e não uma mera disciplina abstrata apartada de nossas vidas. Não é fácil desconstruir preconceitos, e eis aqui o nosso ofício.

G1-P07

Manter-me sempre aberto às demandas do alunado e animado em continuar estudando, ampliando meus horizontes de formação e reavaliando minhas práticas para não engessar a

Filosofia como uma espécie de “arqueologia de ideias”, mas procurar apresentá-la como um “pensar vivo” que deriva, sobretudo, de uma atitude (fundamental) diante do real, que é a de manter-se aberto àquilo que o próprio real pode ter para nos questionar, ampliar horizontes e reavaliar perspectivas de compreensão e práticas.

G1-P08

Dentre os vários que me ocorrem (melhor seria dizer os “principais desafios”...), destacarei um: nunca deixar de pensar se os recursos que usamos servem ao objetivo principal mencionado na questão anterior, bem como decidir que recurso usar em cada caso.

G1-P09

Transmitir de modo claro o pensamento construído segundo a tradição, sem ser reducionista, atribuindo sentido para a contemporaneidade.

G1-P10

Mostrar a importância da disciplina.

G1-P11

Como instituir em meio à vida prática e ao conhecimento, certa desconfiança, isto é, suspensão de um mundo de certezas e da suposta impossibilidade de afirmação de outros valores, que não aqueles disseminados por uma perspectiva imediatista, que incentiva a produtividade e encara o conhecimento como mercadoria, sujeita às leis de oferta e procura do mercado? Deste modo, o desafio é o de pensar, no trabalho filosófico, o estímulo ao diálogo e à escuta, em um momento em que a individuação assume forças extremas, atravessada pela produção de subjetividades geradas pelas mídias de massa, pelos dispositivos tecnológicos etc.

G1-P12

O condicionamento do Ensino Médio ao sucesso no ENEM.

G1-P13

Sistema de ensino defasado e alunos que assistem às aulas por obrigação e não por interesse espontâneo.

G1-P14

Desprendimento da vaidade e seduções para a ideia de que, a despeito da importância da educação, o professor seja uma “celebridade” em sala de aula; carisma ou domínio pedagógico não podem ser confundidos com desempenho de sucesso no meio escolar.

G1-P15

O pouco tempo de aula, que gera a falta de familiaridade com o aluno e mecanização do processo de aprendizagem. A Filosofia acaba por se transformar naquilo que critica: técnica, padrão, números.

G1-P16

Tornar os conteúdos da Filosofia efetivamente significativos para os alunos, apesar dos obstáculos impostos muitas vezes pela própria “tradição” do ensino de Filosofia.

G1-P17

Dificuldade de lidar com o texto escrito.

G1-P18

Transmitir informação de certa complexidade e alto nível de abstração para mentes ainda pouco preparadas.

G1-P19

Os alunos não sabem ler.

G1-P20

O texto filosófico é uma dificuldade para os jovens.

G1-P21

Fazer com que o jovem perceba a importância da filosofia.

G1-P22

Sair do lugar comum e atuar como cidadãos críticos.

GRUPO 2

G2-P01

Não deixar a Filosofia só virar história da Filosofia, ou uma aula de memorização de dados, sobre filósofos ou conceitos de filósofos. E, portanto, ser mais uma disciplina “embrutecedora” que a escola oferece.

G2-P02

É a partir desse movimento conceitual, possibilitar ao aluno desenvolver sua autonomia intelectual e política, assim ter consciência das relações do poder e os jogos de verdade que o rodeiam dentro e fora da escola, modificando-se, transformando-se com a Filosofia. Não sabemos que transformação será essa, não devemos saber, o importante é que ele aconteça, essa é a maior importância do ensino de Filosofia no ensino médio, devemos apenas impulsionar esse mover-se, construir-se, mudar-se, reinventar-se... Para Foucault esse é o processo de se “reinventar”: “Ocupa-te de ti mesmo, ou seja: constitua-te livremente, pelo domínio de ti mesmo”.

G2-P03

Combater uma sociedade utilitarista, que não vê consegue enxergar os meios, mas apenas os fins.

G2-P04

Para mim, o principal desafio de lecionar Filosofia é o de despertar a visão do aluno para uma leitura filosófica da realidade – visão que possibilite que o mesmo possa, por si só, compreender os valores da tradição, desconstruir concepções dadas e voltar sua atenção para os focos de resistência aos modelos de pensamento hegemônicos. Um desafio que se apresenta como desdobramento do primeiro é, para mim, o de focar na tensão entre as diversas correntes de pensamento quando estas buscam responder um mesmo problema.

G2-P05

Tornar a disciplina prazerosa sem cair no clichê de super-herói ou de professor “coitadinho”, o professor “sem tempo” de aula.

G2-P06

Salário e todo mundo achar que opinião e Filosofia possuem o mesmo valor.

G2-P07

Fazer com que os alunos percam essa visão de que a Filosofia é uma “coisa” difícil. “Coisa” de “cdf”.

G2-P08

Ensinar a ler e escrever primeiro.

G2-P09

Fazer com que alunos que chegam ao Ensino Médio e são analfabetos funcionais, se abram para o pensamento crítico.

G2-P10

A falta de respeito pela disciplina. A escola virou ponte para a universidade. Deixou de ser um lugar de aprendizagem no sentido mais amplo da palavra

G2-P11

Ensinar um conteúdo sem que os alunos tenham uma base escolar adequada, isto é, deficiências de leitura, escrita, etc.

G2-P12

Contextualizar os conceitos filosóficos com a realidade atual, embora não seja lá tão difícil assim.

G2-P13

Suportar as péssimas condições físicas, salariais e alunos desmotivados e sem base do Ensino Fundamental.

G2-P14

É lidar com uma estrutura perversa que desqualifica o ensino e seu potencial emancipador. Em suma, lecionar em um país com altos índices de analfabetismo – inclusive presente nos próprios estudantes de ensino médio – que desqualifica o ensino. Tendo que lidar com a incompreensão dos alunos da importância do conhecimento filosófico (e das outras áreas também), da péssima formação de muitos colegas de profissão de outras disciplinas que não estudaram Filosofia e não compreendem e valorizam, de algumas direções de escolas que também desqualificam e sabotam a disciplina. Contudo, o principal é o governo que atrapalha devido o seu medo de apresentar uma disciplina crítica à juventude.

G2-P15

O envolvimento do aluno com o processo de aprendizado, pois muitas vezes se volta o período escolar em formação meramente técnica e não reflexiva, ou ainda, um treinamento para exames de acesso às universidades sem considerar a formação do sujeito como autônomo.

G2-P16

G2-P17

A estrutura pedagógica antiquada das escolas brasileiras.

G2-P18

Trazer a discussão teórica pra a realidade imediata que eles vivem

G2-P19

Desmontar uma mentalidade de que Sociologia e Filosofia são disciplinas acessórias, supérfluas, pouco objetivas e importantes para a formação dos estudantes. Penso que o desafio se encontra mais em quebrar essa mentalidade com as direções escolares e colegas das demais disciplinas

G2-P20

Não falo especificamente da disciplina Filosofia, mas lecionar, de modo geral, é um grande desafio por conta do excesso de trabalho e o salário muito baixo.

G2-P21

No ensino médio da rede estadual esbarramos ainda no analfabetismo funcional, na falta do hábito da leitura e vocabulário limitado dos alunos. Par ler e compreender um texto filosófico ou mesmo questões filosóficas como temos nos livros didáticos, temos que, além de tudo tentar resolver essa deficiência que o aluno traz desde o ensino fundamental. Contamos também com o problema da desvalorização da Filosofia expressa na carga horária: um tempo semanal de aula para a primeira e para a segunda série. Outro agravante: mais de 40 alunos em sala de aula. Isso é negativo, pois facilita a dispersão e se torna difícil o professor perceber problemas individuais e orientar cada um dos alunos.

G2-P22

Desenvolver a capacidade de abstração.

G2-P23

Mostrar que a Filosofia não é tão ruim quanto a sociedade insiste em fazer o aluno acreditar

G2-P24

Tocar, sensibilizar os alunos, propiciar o prazer em conhecer e provocar a curiosidade.

G2-P25

Ensinar os alunos a lerem e interpretarem os textos de forma crítica

G2-P26

Fazer ler e interpretar

G2-P27

Fazer o aluno relacionar a vivência dele com os temas filosóficos, para que ele veja as conexões e para que veja que não são divagações.

G2-P28

Um dos principais problemas que eu vejo é o pragmatismo da Filosofia no Ens. Médio. As aulas que deveriam ser espaços privilegiados para a prática do diálogo e da troca de ideias, para mim, dentro do atual modelo de vestibulares o ensino da Filosofia passou a ser o de reprodução de teorias e escolas filosóficas ao longo dos séculos. Nas grandes escolas

particulares é comum todo o conteúdo ser trabalhado até o 2º ano e no o 3º fica só para uma revisão dos principais assuntos abordados nos vestibulares e a resolução dessas questões.

G2-P29

A falta de interesse dos alunos em ler, em se informar sobre a atualidade. Sem bagagem intelectual a discussão filosófica fica muito superficial e inconsistente.

G2-P30

O principal desafio é a valorização da Filosofia. A ditadura militar, com sua reforma curricular e anos de afastamento da Filosofia dos colégios, fez este saber parecer estranho e desconectado das necessidades das pessoas.

G2-P31

Adaptar e organizar: conteúdo e especificidade da disciplina com o tempo e o sistema da rede estadual.

G2-P32

Exercer uma atividade que, diferentemente das demais áreas do saber, não se regular necessariamente pela sua aplicabilidade prática.

G2-P33

Conquistar os alunos.

G2-P34

Fazer com que os alunos leiam criticamente os textos filosóficos.

G2-P35

Conseguir valorizar a disciplina.

29) Descreva um ponto positivo e um ponto negativo que você acredite ser fundamental para a docência em filosofia no Ensino Médio

(+) _____

(-) _____

GRUPO 1

G1-P01

(+) É fundamental para o professor o compromisso ético de abdicar de uma postura que exija do aluno ou da comunidade escolar adesão ao seu discurso ou pontos de vista pessoais, ainda

que supostamente fundamentados, em favor de manter sempre em primeiro plano o esforço de respeito às diferenças e promoção da aprendizagem.

(-) É fundamental que o professor procure meios de conviver com más condições de trabalho de maneira a minimizar o impacto negativo destas sobre seu trabalho e sua saúde.

G1-P02

(+) A Filosofia de alguma forma traz um encanto para o aluno. É bonito e gratificante ver o estudante se apaixonando pela matéria e desenvolvendo um interesse por entender as diferentes questões.

(-) Em geral, as escolas disponibilizam apenas um tempo de aula para a matéria.

G1-P03

(+) Alegria.

(-) Tristeza.

G1-P04

(+) Criatividade e amplitude do tema

(-) O rigor filosófico deve ser mantido, isso pode assustar os alunos.

G1-P05

(+) A Filosofia incita o jovem a pensar a realidade de forma criativa e original, reavaliando o que é senso comum ou natural, e, neste sentido, se torna um saber ativo e criador.

(-) A resistência dos estudantes diante de uma forma de pensar que eles consideram abstrata e, às vezes, inútil.

G1-P06

(+) Paixão. Por mais complexa ou estranha que seja a disciplina para os jovens, transmiti-la com paixão faz toda a diferença.

(-) Pouco estímulo à escrita e à leitura. A Filosofia depende da lida direta com textos, e o pouco interesse dos jovens em relação às páginas é um fator que sempre dificulta nossa prática. Cabe a nós fomentar também este hábito

G1-P07

(+) (Continuar a) realizar o que acabo de responder na questão 28.

(-) Ter de conquistar o alunado à prática filosófica por vezes é penoso e duro. Mas isto, creio, é um sintoma geral de nosso tempo...

G1-P08

(+) Disposição para pensar (o fundamental) e transformá-lo em práticas de pensamento

(-) A estrutura (burocrática, inibidora do pensamento, rígida, meritocrática, excludente) que não raro caracteriza a escola (contra a qual precisamos, muitas vezes, trabalhar)

G1-P09

(+) Estudo, leitura, planejamento, atenção à realidade e a temporalidade.

(-) O lugar que a disciplina ocupa na escola. Ainda é bastante inócua para a importância que ela tem para a formação do aluno.

G1-P10

(+) Lidar com mentes, na maioria das vezes, flexíveis à mudanças, à novas ideias, novas propostas de ver a vida.

(-) O histórico tecnicista que nosso ensino médio traz. Isso dificulta muito o olhar sobre a disciplina.

G1-P11

(+) Articulação do conhecimento filosófico com as questões contemporâneas, em diálogo constante com os estudantes e com as demandas de nosso tempo. Interlocução permanente com diferentes linguagens e modos discursivos, nas ciências ou nas artes, com especial atenção ao registro discursivo utilizado em sala de aula, de modo a não obstaculizar a participação dos estudantes no que é trabalhado por excesso de formalismo.

(-) Ensino de Filosofia conteudista, que toma a Filosofia, principalmente em sua abordagem histórica, como um grande compêndio a ser destrinchado capítulo a capítulo, perdendo justamente o que caracteriza, por excelência, a força do ensino da disciplina: a persistência da questão e o exercício de desconstrução.

G1-P12

(+) Participar das descobertas e da desconstrução dos preconceitos.

(-) Falta de proficiência linguística dos alunos.

G1-P13

(+) Gosto pela atividade

(-) Falta de reconhecimento da importância da Filosofia na grade curricular

G1-P14

(+) Lidar com os textos filosóficos, são Belos, Patrimônios da humanidade, é um privilégio!

(-) A violência, a barbárie com que lidamos em nossa sociedade – e inevitável? – é algo incompatível com a Filosofia.

G1-P15

(+) Oportunizar o aluno a pensar por si

(-) Falta de comprometimento com o real sentido do ensino de Filosofia e confusão com o trato do exercício didático. Burocratização voluntária e involuntária.

G1-P16

(+) Maior liberdade na eleição dos conteúdos e nos modos de abordagem dos mesmos.

(-) Distância entre os conteúdos filosóficos e a realidade dos estudantes na contemporaneidade.

G1-P17

(+) Domínio de conteúdos e familiaridade com o mundo dos discentes.

(-) O ponto negativo que precisa ser mudado em todas as disciplinas na Educação Básica é a desvalorização da formação continuada do professor. Mestrado, doutorado e cursos de pós devem ser incentivados.

G1-P18

(+) Introduzir o jovem no modo de pensamento abstrato e crítico da Filosofia.

(-) ---

G1-P19

(+) Vê-los crescer.

(-) Perceber que alguns não conseguirão alcançar nossos objetivos.

G1-P20

- (+) Trabalhar com os diversos temas filosóficos
- (-) Falta cognitiva de abstração

G1-P21

- (+) Concatenar teoria e prática e fazer com que os alunos pensem em conjunto.
- (-) Deficiência de leitura.

G1-P22

- (+) Hábito de estudo e leitura
- (-) Desinteresse.

GRUPO 2

G2-P01

- (+) Não ter uma regra muito engessada de “conteúdos” a serem ensinados, o que permite, eventualmente, trabalhar outras habilidades que não necessariamente são memorizar, com isso, é possível que ocorra, em casos isolados, um efeito inesperado, positivo.
- (-) É possível dar aula de Filosofia, sem , necessariamente, ter formação na disciplina.

G2-P02

- (+) Autonomia do professor de filosofia para trabalhar em sala e fazer de suas aulas sua pesquisa, seus estudos, uma busca de um problema que o perpassa. O professor precisa ser afetado, ter afetos, para dar uma boa aula, a aula precisa fazer sentido primeiro para o professor e afetar primeiro a ele.
- (-) O pouco tempo de aula e a remuneração baixa dos professores do estado. O professor deveria receber mais e ter mais tempo de pesquisas e estudos.

G2-P03

- (+) Em meu caso, creio que o relacionamento com os alunos é primordial para a aproximação com a disciplina
- (-) Creio que a Filosofia deveria ser conteúdo obrigatório desde o fundamental. Infelizmente, poucas escolas aplicam este currículo

G2-P04

- (+) Possibilidade de formar alunos que estejam aptos à discussão filosófica geral – em meios artísticos, acadêmicos, científicos e literários – e uma valorização do conhecimento e da ação política.
- (-) Pouco tempo na grade e tendência a um enciclopedismo.

G2-P05

- (+) A reflexão crítica filosófica como parte de nossas vidas pessoal, profissional ou acadêmica.
- (-) A autoestima baixa diante das demais disciplinas no ambiente escola.

G2-P06

- (+) O contato com os jovens
- (-) Paciência

G2-P07

- (+) Ter satisfação e prazer em exercer a profissão
- (-) Escolher a carreira docente por ser uma “carta na manga”, caso não consiga emprego no “mercado de trabalho”

G2-P08

- (+) Alunos
- (-) Burocracia

G2-P09

- (+) A classe tem que resistir a todas as mazelas e fazer o possível para continuar ou novamente irão retirar a Filosofia do currículo escolar.
- (-) A falta de incentivo por parte dos órgãos do governo para com a educação e principalmente com Filosofia e Sociologia.

G2-P10

- (+) A reflexão sobre temas relevantes. O olhar crítico sobre o mundo
- (-) A falta de respeito, a falta de tempo e de liberdade de docência.

G2-P11

- (+) Poder revelar aos alunos mundos diferentes daquele que eles estão acostumados, isto é, lapidar seus olhares para fazê-los exercitar suas reflexões sobre quem são e sobre o mundo em que vivem.
- (-) Se decepcionar às vezes com a escassez de resultados pedagógicos bem sucedidos.

G2-P12

- (+) A Filosofia tem uma penetração nos alunos quando discute questões existenciais do ser humano, os valores de certo e errado, bom e ruim, bem e mal. São perguntas que adolescentes se fazem o tempo todo.
- (-) A falta de base dos alunos que são formados no ensino fundamental, o vocabulário pequeno e o raciocínio lógico deficitários implicam na dificuldade de compreensão da linguagem filosófica, algumas vezes.

G2-P13

- (+) Capacidade de reflexão crítica fundamentada
- (-) Suportar as condições já citadas

G2-P14

- (+) Trabalhar com o que gosto depois de muitos anos de estudo e preparo.
- (-) Ter que lidar com uma grande estrutura que impossibilita o trabalho específico da docência em Filosofia e do ensino – emancipador, crítico e ético – como um todo.

G2-P15

- (+) Encantamento dos alunos (quando há) e abertura ao mundo, a outras realidades, que podem proporcionar ajuda ao processo de realização pessoal
- (-) Imposição de conteúdos sem considerar as particularidades docentes e discentes.

G2-P16

- (+) ---
- (-) ---

G2-P17

- (+) A Filosofia consegue mostrar para o aluno a importância de pensar e questionar o mundo e suas próprias ideias
- (-) Como a disciplina não possui uma regulamentação séria, volta e meia nos deparamos com professores que não são da área lecionando Filosofia. E estes acabam passando uma perspectiva equivocada da disciplina. Pois não a dominam

G2-P18

- (+) Fomentar uma forma crítica dos alunos enxergarem o mundo
- (-) A dificuldade, sobretudo dos alunos que estão ingressando no primeiro ano do ensino médio, de fazê-los pensar abstratamente em algum grau, ainda que busque trazer do abstrato pro real

G2-P19

- (+) A possibilidade de interação com os estudantes. De sentir que o conteúdo é um conteúdo vivo, que se transforma na interação
- (-) O espaço e os lugares de desprestígio e de incerteza que ainda a disciplina se encontra dentro da educação básica

G2-P20

- (+) Poder exercer um trabalho criativo, ver os alunos entusiasmados com os temas trabalhados em sala de aula, repensar continuamente nossos valores
- (-) Muito trabalho, salário baixo

G2-P21

- (+) Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. A Filosofia é uma disciplina onde as questões de outros saberes são muito bem vindas. Isso torna possível as discussões temáticas, o trabalho por área, os projetos interdisciplinares, os debates sobre temas atuais e polêmicos. Essa característica da Filosofia a torna mais próxima dos alunos.
- (-) Um tempo de aula por semana para elaborar projetos interdisciplinares, aulas diferenciadas, debates, etc , não é suficiente.

G2-P22

- (+) Ser flexível, aberto às diferentes possibilidades de abordar as discussões filosóficas.
- (-) Enxergar apenas sob a ótica acadêmica as discussões filosóficas.

G2-P23

- (+) Fazer o estudante ter uma visão própria de mundo
- (-) A sociedade ter criado estereótipos para os filósofos e a Filosofia

G2-P24

- (+) Prazer do professor em conhecer e em ensinar
- (-) O desprestígio da profissão docente.

G2-P25

- (+) Leitura crítica
- (-) Excesso de disciplinas

G2-P26

- (+) Tempo e criatividade
- (-) Censura

G2-P27

- (+) O fato de ser uma matéria da área de humanas , nós nos aproximamos mais dos alunos. Inclusive com diálogos mais frequentes.
- (-) A falta de interesse em pensar, por parte dos alunos .Visto que está tudo muito resumido e sintetizado .

G2-P28

- (+) Um ponto positivo é que as aulas de Filosofia são um espaço privilegiado para a reflexão e o debate sobre os mais diversos assuntos. Os alunos são levados a questionar o óbvio, a abrirem suas mentes para assuntos que eles, muitas vezes, consideram serem assuntos terminados, verdades indubitáveis. E de repente, percebem que suas verdades, seus pontos de vista, podem não ser os únicos.
- (-) Alguns alunos chegam ao Ens. Médio sem maturidades para a reflexão das questões pertinentes à Filosofia. Eles se acham maduros, mas são incapazes de refletirem sobre suas emoções, comportamentos, escolhas e os grandes temas da Filosofia. Muitos chegam num estado de alienação muito grande, e isso leva tempo para ser trabalhado, para que eles entendam que essas questões não estão fora de suas vidas, de seus mundos. Lembro-me que quando surgiram as discussões para a inclusão ou não da Filosofia no Ens. Médio, parte do departamento de Filosofia da UFRJ era contra por considerar os jovens imaturos demais para a sua prática e o exercício.

G2-P29

- (+) A abordagem atualizada de temas da Filosofia e o auxílio da internet como fonte de pesquisa e temas apontados pela disciplina ajudam a tornar as aulas mais prazerosas para os alunos.
- (-) A pouca bagagem literária dos alunos: hoje os jovens não se interessam em ter várias vertentes sobre um assunto, se contentam com a resposta mais simples, sem nenhum questionamento; Fato negativo também é a prática do professor levar o conteúdo pronto para a turma, para aí sim, ser discutido, tornando as aulas mais expositivas do que participativas, contribuindo para que se tornem monótonas com pouca participação dos alunos. Outro traço negativo é a pequena quantidade de tempo/aula oferecido á disciplina. Filosofia é uma matéria que precisa ser analisada e discutida para então serem produzidos trabalhos sobre o tema proposto, com pouca carga horária, o trabalho se torna mal desenvolvido.

G2-P30

- (+) É muito gratificante quando os alunos se acostumam com a Filosofia e dialogam entre si e comigo. Eles conseguem expandir sua capacidade de interpretação, percebem problemas onde viam normalidade. E é ótimo trabalhar com o que se gosta.
- (-) O problema não é a Filosofia em si, mas a escola pública sucateada. Isso acaba prejudicando a todos. E, como nossos alunos têm muitas deficiências na alfabetização isso dificulta nosso trabalho, pois a Filosofia depende de uma boa competência em leitura e interpretação de textos.

G2-P31

- (+) A necessidade da escola de hoje formar seres pensantes. As provas de processo seletivo e o mercado de trabalho buscam um indivíduo que não seja um mero papagaio que decora muito bem. E a Filosofia é fundamental neste processo, assim como a Sociologia
- (-) Consideram Filosofia uma disciplina secundária e quase facultativa. Existe um preconceito por parte da comunidade escolar (alunos, pais de alunos, alguns docentes e alguns funcionários.)

G2-P32

- (+) Ser capaz de despertar (ou reforçar) nos alunos a paixão pelo saber
- (-) Cargas horárias muito extensas em diversos colégios e desrespeito por parte da equipe escolar.

G2-P33

- (+) Fazer filosofia
- (-) Falta de respeito e educação.

G2-P34

- (+) Perceber a mudança no olhar dos alunos
- (-) Quando as aulas não fazem efeito nenhum

G2-P35

- (+) Estimular os alunos a serem críticos e questionadores.
- (-) Desvalorização da disciplina.