



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC)/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)**

EDNA FURUKAWA PIMENTEL

**FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UM
ESTUDO SOBRE SEUS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Salvador

2014

EDNA FURUKAWA PIMENTEL

**FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UM ESTUDO
SOBRE SEUS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, para a obtenção do grau doutora em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof^a Dra Liana Gonçalves Pontes Sodré

Salvador

2014

P698f Pimentel, Edna Furukawa.

Filosofia da educação nos cursos de pedagogia: um estudo sobre seus aspectos teórico-metodológicos / Edna Furukawa Pimentel, 2014.

177f.

Orientador (a): Liana Gonçalves Pontes Sodr .

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de P s-Gradua o em Educa o e Contemporaneidade, Salvador, 2014.

Refer ncias: f. 166-174.

1. Filosofia da Educa o. 2. Filosofia da educa o – Doc ncia universit ria. I. Sodr , Liana Gonçalves Pontes. II. Universidade do Estado da Bahia, Programa de P s-Gradua o em Educa o e Contemporaneidade. III.T.

CDD: 370.1

EDNA FURUKAWA PIMENTEL

**FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UM ESTUDO
SOBRE SEUS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Tese de doutorado apresentada como requisito para obtenção do grau de doutora em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré (Orientadora)
Pós-Doutora em Educação - Universidade Federal Fluminense (UFF)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves
Pós-Doutor em Educação - UNISINOS.
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowski
Pós-doutora em Informática na Educação pela UFRGS/RS.
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Profa. Dra. Maria Roseli G. B. de Sá
Doutora em Educação – Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz
Doutora em Educação – Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr. Décio Bessa da Costa
Doutor em Linguística – Universidade de Brasília (UNB)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Salvador, 29 de setembro de 2014.

Dedico este estudo a meu irmão Edson (in memoriam); aos meus pais Minori e Eunice; também a meus dois outros amores: Alberto, meu esposo, e Thiago, meu filho, – pessoas que têm compartilhado comigo as dificuldades e as alegrias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, a Deus, por ter me abençoado na produção deste trabalho.

À Prof^a Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré, orientadora deste estudo, pela sabedoria e lições de vida que tanto me proporcionaram ao longo da caminhada. Também a Franklin, seu esposo, pelo acolhimento e carinho em momentos tão necessários.

À Prof^a Dra. Maria Iza, pela leitura atenta e cuidadosa, tão importante na etapa final.

À Prof^a Dr^a Sandra Soares, pelas muitas contribuições e por seu trabalho sério e necessário na coordenação do DUFOP. Meus agradecimentos também aos professores Luiz e Roseli Sá, que tanto contribuíram no momento da qualificação do estudo.

Às tantas amigas cultivadas, especialmente aquelas regadas a idas e vinda para a capital: Joelma, Ana Lise, Ana Cristina, Cida... e as amigas mais recentes, mas não menos importante: Adriana, Geovanda, Virgínia e tantas outras e outros que contribuíram para minimizar a solidão da escrita.

Agradeço de forma especial aos docentes que possibilitaram a “feitura” desta tese. A eles sou grata pela confiança e disponibilidade em colaborarem no meu processo formativo. Enfim, obrigada a todas as pessoas que contribuíram para que eu pudesse vivenciar “a dor e a delícia” desta etapa da minha trajetória profissional.

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar a forma como a disciplina Filosofia da Educação tem sido ministrada no interior dos cursos de pedagogia de uma universidade pública do estado da Bahia. Partiu-se da contextualização da disciplina, cujo foco foi apresentar os principais referenciais teórico-metodológicos e como eles influenciaram e continuam influenciando a educação brasileira. De posse das contribuições da abordagem qualitativa, procedeu-se à coleta de dados, utilizando, inicialmente, a análise dos projetos dos cursos e dos planos dos cursos de Filosofia da Educação, do período de 2011 a 2013, após o processo de reformulação curricular; em seguida, realizou-se a entrevista semiestruturada com os três docentes dos três *campi* da universidade selecionada. A pesquisa revelou que os docentes, em sua maioria, agem por influência, direta ou indireta, da concepção humanista moderna, cujo referencial se aproxima do pragmatismo. As principais motivações que levaram os docentes a adotar esse referencial foram: a relação entre a universidade e a prática de ensino de seus docentes; a questão do *habitus* professoral; e as estratégias de ensino que pouco colaboram para a promoção da *práxis* educacional. O estudo contribui para a reflexão sobre os elementos didáticos que envolvem a prática docente no ensino superior, explicitando suas contradições, equívocos e limites, mas também evidencia que os impasses podem e devem ser superados, pois os docentes apresentam a intenção de promover uma educação emancipatória, crítica, rigorosa, capaz de intervir na realidade social. Precisa-se começar a articular, de forma intencional e profunda, esses objetivos com um referencial teórico-metodológico coerente com tais propósitos.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Docência universitária. Pedagogia. Formação de Professor.

ABSTRACT

This study aimed to examine how the discipline philosophy of education have been provided on Pedagogy courses of the State University of Bahia. In this sense, it started from the context of the discipline, focusing on presenting its main theoretical and methodological frameworks and how these have influenced and continue to influence Brazilian education. From this discussion, in possession of the contributions of qualitative approach, we proceeded gathering data, initially using document analysis, with the projects of Pedagogy courses and course plans of Philosophy of Education, from 2011 to 2013, after the process of curriculum reform; then conducted semi-structured interviews with three teachers of the three *campi* of the University interview. The survey revealed that most of the teachers acted influenced, directly or indirectly, by modern humanistic design, whose referential approaches of pragmatism. The main motivations that led teachers to adopt this framework were: the relationship between the University and the teaching practice of their teachers; the issue of teachers *habitus*; and the predominance of teaching strategies that do not fully collaborates in promoting educational *praxis*. This study contributes to the reflection of the didactic elements that involve teaching practice in higher education, highlighting its contradictions, misconceptions and limitations, but also shows that deadlocks can and must be overcome, because the teachers have the intention to promote an emancipatory, critical and rigorous education, able to intervene in social reality. We must begin to articulate, intentional and profound way, these goals with a theoretical and methodological framework consistent with such purposes.

Keywords: Philosophy of Education; University teaching; Pedagogy; Teacher Training

RÉSUMÉ

Cette étude a eu pour objectif analyser de quelle manière la discipline philosophie de l'éducation. A été enseignée à l'intérieur des cours de Pédagogie d'une université de l'état de la Bahia. Dans ce sens, on est parti de la contextualisation de la discipline, ayant comme objectif présenter ses principales références théoriques-méthodologiques et comment elles ont influencé et continuent à influencer l'éducation brésilienne. À partir de cette discussion, ayant les contributions de l'abordage qualitatif, on a procédé à la collecte de données, en utilisant initialement l'analyse documentaire, avec les projets des cours de pédagogie et les plans de cours de la philosophie de l'éducation, de la période de 2011 à 2013, après la procédure de reformulation curriculaire; ensuite, on a réalisé l'entrevue semi-structurée avec trois étudiants des trois *campi* de l'université. La recherche a révélé que les étudiants, en majorité, ont été influencés, de manière directe ou indirecte, par la conception humaniste moderne, dont la référence se rapproche du pragmatisme. Les principales motivations qui ont amené les étudiants à adopter cette référence ont été: la relation entre l'université et la pratique d'enseignement de ses étudiants; la question de l'*habitus* professoral; et la prédominance de stratégie d'enseignement qui collabore peu à la promotion de la *praxis* éducationnelle. Cette étude a contribué à la réflexion des éléments didactiques qui entourent la pratique docente dans l'enseignement supérieur, expliquant ses contradictions, équivoques et limites, mais aussi met en évidence que les impasses peuvent et doivent être surpassés, car les étudiants montrent l'intention de promouvoir une éducation émancipatrice, critique, rigoureuse, capable d'intervenir dans la réalité sociale. On doit commencer à articuler, de manière intentionnelle et profonde, ces objectifs avec un référentiel théorique-méthodologique cohérent avec de tels objectifs.

Mots-clé: Philosophie de l'Éducation. Enseignement universitaire. Pédagogie. Formation de Professeur.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: DO SURGIMENTO À ATUALIDADE	36
1.1 Na Grécia Antiga	36
1.2 No período medieval	38
1.3 Nos séculos XV e XVI	38
1.4 As ideias de Comênio	42
1.5 Século XVIII - O século das Luzes	44
1.6 A ciência moderna	46
2 BREVE TRAJETÓRIA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA CONCEPÇÃO TRADICIONAL ÀS ATUAIS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	55
2.1 Concepção Humanista Tradicional: contribuições teórico-metodológicas da Filosofia da Educação	56
2.2 Concepção Humanista Tradicional, vertente leiga: contribuições teórico-metodológicas da Filosofia da Educação	57
2.3 Concepção Humanista Moderna: contribuições teórico-metodológicas da Filosofia da Educação	60
2.4 Concepção Analítica: contribuições teórico-metodológicas da Filosofia da Educação	65
2.5 Concepção Dialética: contribuições teórico-metodológicas da Filosofia da Educação	66
2.6 Propostas de formação de professores e a influência teórico-metodológica da Filosofia da Educação	70
2.7 Reforma Educacional e a Filosofia da Educação: algumas aproximações.....	77
3 FORMAÇÃO DOCENTE: DILEMAS E PERSPECTIVAS NO ENSINO SUPERIOR	83
3.1 A Universidade e a ausência de Formação pedagógica de seus docentes	83
3.2 Habitus professoral	88
3.3 Estratégias de ensino: algumas contribuições	92
4 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA ANÁLISE DO PERFIL E DOS PLANOS DE CURSOS DAS DISCIPLINAS DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	100
4.1 Curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado da Bahia e o perfil profissional	100
4.2 A Filosofia da Educação nos planos de cursos.....	107
4.2.1 As ementas dos planos de curso de Filosofia da Educação	107
4.2.2 Os objetivos nos planos de curso de Filosofia da Educação.....	112
4.2.3 Os conteúdos nos planos de curso de Filosofia da Educação	116
4.2.4 Os procedimentos metodológicos nos planos de curso de Filosofia da Educação	119
4.2.5 A avaliação nos planos de curso de Filosofia da Educação.....	124
4.2.6 As referências bibliográficas nos planos de curso de Filosofia da Educação..	126
5 O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	135
5.1 Quanto à formação docente e sua atuação no ensino superior	135
5.2 Quanto ao Perfil e alguns elementos do plano de curso	140
5.2.1 Quanto ao perfil que os cursos desejam formar.....	141
5.2.2 Quanto às ementas	142

5.2.3 Quanto aos objetivos.....	143
5.2.4 Quanto à avaliação.....	145
5.3 Estratégias de ensino: elementos que influenciam na forma dos docentes ministrem as disciplinas	147
5.4Referencial teórico-metodológico orientador da prática de ensino dos docentes de Filosofia da Educação	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	170
ANEXO	179

INTRODUÇÃO

A formação de professores na atualidade constitui-se em um dos grandes desafios da sociedade e das instituições formativas. Nesse bojo, se insere a questão da formação e da prática de ensino do docente universitário. Essa questão tem sido, nas últimas décadas, contemplada nos estudos de vários autores, como Cunha (2007), Anastasiou e Alves (2007), Pimenta e Anastasiou (2010), Pimenta e Almeida (2011), Behrens (2010), entre outros. Contudo, sua abrangência permanece ainda muito tímida, por não ter sido ainda incorporada na política acadêmica universitária.

No que se refere mais diretamente aos cursos de licenciatura, em especial o curso de pedagogia, responsável pela formação de professores que irão atuar na docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, os estudos de Gatti (2008) constatam que prevalece, nas disciplinas que compõem o grupo dos fundamentos da educação, entre elas Filosofia da Educação (FE), um ensino restrito à lógica memorística, respaldada em práticas conservadoras, ainda voltadas para a instrução propedêutica, distante da realidade onde o estudante irá atuar.

Para a realização da pesquisa, buscaram-se outros estudos que pudessem evidenciar o que se tem produzido em relação ao ensino de Filosofia da Educação nos cursos de pedagogia no Brasil. Partiu-se, então, para um levantamento no GT de Filosofia da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED, 1999), onde se verificou que, desde o final da década de 1990, têm predominado os estudos voltados para o campo da filosofia e com menor ênfase para o campo da educação.

Segundo Albuquerque (2003), pesquisadora da área de FE, em 1999 houve certo interesse do GT da ANPED em discutir questões relacionadas ao ensino dessa disciplina. Naquele ano, destacaram-se dois importantes artigos: o de Gallo (1999), intitulado *O que é filosofia da educação: Anotações a partir de Deleuze e Guatarri*, em que o autor considera o filósofo da educação um criador de conceitos e alguém que tem aproximação com os problemas educacionais; e o de Valle (1998), intitulado *Interrogar-se sobre o sentido do ensino da filosofia da educação*, que expõe a urgência de investigações no campo do ensino da disciplina, explicitando dois questionamentos: O que é a Filosofia e o que é a Filosofia da Educação? Do que, afinal, tratamos, ao falar em Filosofia da Educação?

No entanto, segundo Albuquerque (2003), o investimento na questão do ensino de FE não obteve continuidade, permaneceu em aberto, o que acarretou, conforme a autora, o predomínio da clássica tendência de se apropriar do pensamento de um filósofo e extrair dele temas ou conceitos relacionados com a educação. Isso, de certa forma, evidencia a ausência de clareza em relação à singularidade ou à diferença entre Filosofia e Filosofia da Educação e entre estas e as demais ciências da educação. Ainda conforme a autora, parece não haver clareza quanto ao papel e à especificidade de Filosofia da Educação nos cursos de formação de professores, especialmente nos cursos de pedagogia.

Mesmo diante do cenário de pouco interesse em relação ao ensino de Filosofia da Educação, algumas pesquisas se destacaram nos últimos anos, como a investigação de Albuquerque (1996) intitulada: *Filosofia da Educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a ausência de uma identidade*. A pesquisa foi realizada em dez universidades públicas situadas em diferentes estados e analisou os programas de curso, o ensino da disciplina e a concepção teórica de alguns dos principais intelectuais da área, por meio da produção acadêmica e de depoimentos concedidos em entrevista. A autora chegou a algumas conclusões, como estas: a postura preconceituosa com que a disciplina é vista nos meios filosóficos, isto é, como coisa de pedagogos; a tendência dos professores da disciplina, daqueles com graduação em filosofia, de priorizarem os aspectos puramente filosóficos, deixando a educação como mera conclusão dos seus textos.

Ainda no final da década de 1990, houve outra importante pesquisa, a de Guarde (1998) – *Concepções teóricas e práticas pedagógicas no ensino da Filosofia da Educação: elementos para discussão de sua identidade* –, em que autor fez uma análise da disciplina, tomando como fonte de pesquisa os programas de curso e as entrevistas com professores de seis universidades particulares do município de São Paulo. Constatou que, no ensino de FE dessas universidades, inexistia qualquer forma de planejamento por parte dos docentes durante a elaboração dos programas. Essa inexistência de diálogo entre os docentes e de qualquer interferência institucional permite que cada docente organize seu plano de curso da forma que desejar: “[...] Este quadro apenas antecipa o que já se pode inferir a partir do que estamos encontrando: a disciplina filosofia da educação é ‘terra de ninguém’” (GUARDE 1998, p. 140).

Ainda sobre esse período, Severino (1999) analisa que o fato de a FE ter historicamente se vinculado prioritariamente ao curso de pedagogia teria influenciado na forma transmissiva de lidar com o conhecimento, isto é, sem produzir processo investigativo para a disciplina. Esta questão estaria relacionada com a forma dogmática e autoritária com

que se incorporou a cultura filosófica no país, já que [...] “a nossa experiência filosófica não foi aquela de um pensamento crítico, questionador, exigente, mas muito mais aquela de um pensamento legitimador, referendador...” (SEVERINO, 1999, p. 277).

Para o autor, a apropriação dogmatizada da experiência filosófica fez de FE um componente meramente curricular, em que “não se estimulava a investigação e a reflexão crítica sobre a natureza dos processos educacionais bem como da natureza da Filosofia da Educação e de suas competências e atribuições” (SEVERINO, 1999, p. 277).

Nos últimos anos, ocorreram outras importantes investigações, como o estudo de Tomazetti (2000): *Filosofia da Educação: uma contribuição à compreensão do seu percurso no campo educacional*. A autora, ao analisar alguns programas de ensino, currículos e determinadas obras, evidenciou o papel de FE como fundamentadora do discurso pedagógico até o final do século XIX e sua consolidação no campo educacional, influenciando nos fins e nos valores da educação.

Em outra pesquisa, Tomazetti (2003) analisou os programas de ensino de FE de algumas universidades brasileiras, entre os anos 40 e 60, do século XX, constatando a existência, nesse período, de duas posições em disputa: a FE de inspiração pragmática/deweyana, representada por Anísio Teixeira, e, num segundo momento, a abordagem analítica, provavelmente influenciada pelo período da ditadura militar. Essas duas concepções ainda mantêm influência na educação brasileira.

Outra referência é o estudo de Quillici Neto (2001) intitulado: *O ensino de Filosofia da Educação no Brasil: Uma análise dos programas de ensino de Filosofia da Educação dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo (1988-1998)*, que trabalhou com 172 programas da disciplina. O objetivo do autor foi elucidar a prática do ensino de Filosofia da Educação nas faculdades de pedagogia do estado de São Paulo entre os anos de 1988 a 1998. Entre seus achados, está a constatação de que a FE “privilegia um conteúdo introdutório, tanto nas grandes universidades quanto nas escolas isoladas” (QUILLICI NETO, 2001, p. 80). Isso se deve à natureza dos conteúdos voltados para a origem histórica da filosofia, para introduzir o estudante no universo da disciplina, e aos manuais, que, geralmente, orientam a prática dos docentes em sala de aula.

Destaca o autor que o risco de uma programação introdutória “está no esquecimento da própria educação” (QUILLICI NETO, 2001, p. 94), o que tem levado recorrentemente a disciplina a ausentar-se de uma discussão profunda dos problemas educacionais da atualidade. O autor também salienta que outro grave problema está relacionado aos conteúdos propostos

nos programas: “O que há, são confusões conceituais e incoerências na relação entre objetivo, conteúdo e bibliografia propostos” (QUILLICI NETO, 2001, p. 83).

Em 2003, Albuquerque aprofundou a discussão iniciada no mestrado, com a tese *Trilhas e temas da disciplina Filosofia da Educação a partir da PUC-SP*, partindo das questões: Qual a orientação teórica predominante nos seus diferentes períodos? Quais eram as temáticas dominantes ao longo da década de 40 a 90? Que livros ela fez circular e que lhe serviram de suporte? A autora concluiu que, no primeiro período (1940-1960), FE tinha por função contribuir para a definição dos fins e valores da educação, baseada na filosofia tomista. No segundo período, década de 1970, a disciplina adquiriu outra identidade, inicialmente vinculada a uma abordagem mais na linha de uma antropologia da existência; depois, ao marxismo.

Nessa transição, tiveram papel importante as ideias de Freire, que, representando de alguma forma a ética cristã, promoveu a mediação entre o marxismo e o humanismo. Com a apropriação desses posicionamentos pelos professores, nas décadas de 1970-1980, houve certo silenciamento em torno das concepções que deveriam, conforme essa lógica, ser superadas, como a dos representantes escolanovistas, a das teorias crítico-reprodutivistas e a da concepção analítica da Filosofia da Educação (ALBUQUERQUE, 2002). A autora concluiu que é necessário reexaminar que aspectos desse legado conduziram FE à condição em que se encontra.

Outro estudo também importante é o de Silva (2007), que pesquisou o ensino de FE nos cursos de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (de 1999 a 2003). A pesquisa revelou que a maioria dos professores agiu influenciada, de forma direta ou indireta, pelo referencial teórico-metodológico marxista, principalmente pelo historicismo de Gramsci, porém evidenciou, também, algumas contradições, tais como: a) uso incorreto de seminários, que não colaboraram para o aprendizado adequado dos conteúdos propostos; b) pouca leitura dos clássicos da história da filosofia e o privilégio do uso frequente de manuais introdutórios à filosofia e à filosofia da educação; c) pouco estudo da filosofia da educação brasileira, com exceção dos livros de Álvaro Vieira Pinto, Anísio Teixeira e Paulo Freire, ficando a maioria restrita ao texto de Saviani, especialmente na discussão das tendências e correntes filosóficas da educação brasileira; d) equívoco por parte de uma minoria de professores, que apresentou postura eclética, entendida aqui como uma mera justaposição, uma miscelânea de ideias, ou a tentativa de fundir concepções, métodos e autores de referenciais diferentes e até mesmo contraditórios, tais como o idealismo e o marxismo; e e) ausência de um fio condutor que contribuísse para dar unidade ao curso. Silva (2007) salienta ainda que, na maioria das vezes,

os docentes apenas seguiam a história da filosofia ou alguns temas que eles julgavam importantes.

A afirmação de Silva (2007) sobre a influência teórico-metodológica de Gramsci remete a pensar algumas questões, tais como: a predominância de um referencial, seja idealista, positivista, fenomenológico, seja marxista, influencia na prática de ensino do docente? Ou seja, de que forma a predominância do referencial gramsciano, por exemplo, influencia no aspecto metodológico na sala de aula? A predominância de um referencial contribui na forma de planejar e ministrar a disciplina? Mais especificamente, o predomínio de um referencial influencia na elaboração do plano de curso da disciplina (ementas, objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, avaliação, referencial bibliográfico)? Essas reflexões foram orientadas por estas palavras de Wachowicz (1995, p. 11): “[...] a certeza de o que se faz e como se faz no ensino tem muito mais importância do que o que se diz”.

Outro elemento que ampliou o interesse na forma como a disciplina FE tem sido ministrada nos cursos de pedagogia foram as constatações de Nunes (2014), que, ao desenvolver um estudo no curso de pedagogia de uma universidade pública do estado da Bahia, *campus* de Vitória da Conquista, constatou que os estudantes, em plena atividade de estágio supervisionado curricular, não conseguiam identificar semelhanças entre as disciplinas que têm caráter introdutório, as ciências da educação (Filosofia da Educação, história da educação, sociologia da educação, psicologia da educação e estrutura e funcionamento da educação básica), e as que têm natureza mais prática, como os estágios curriculares supervisionados.

Conforme o autor, um dos possíveis motivos que influenciam os estudantes a não retomarem os conteúdos das ciências da educação no momento de realização dos estágios está relacionado ao fato de que “há estudantes que chegam ao final do curso de pedagogia sem lembrar sequer dos conteúdos das disciplinas de natureza teórica estudadas, sobretudo, na primeira metade da licenciatura” (NUNES, 2014, p. 68). Essa constatação é exemplificada nos resultados obtidos pelo pesquisador, ao solicitar que as estudantes/estagiárias citassem apenas os títulos de alguns conteúdos estudados nas disciplinas das ciências da educação, e as respostas foram surpreendentes. No que se refere a “Filosofia da Educação e História da Educação obteve cada uma apenas uma resposta positiva e cinco respostas do tipo ‘não me lembro’” (NUNES, 2014, p. 70).

Grosso modo, o autor chegou a algumas considerações que podem ajudar a compreender o desencontro entre as disciplinas consideradas como ciências da educação e as

práticas de estágio. Para Nunes (2014), o não rompimento com a lógica pautada na racionalidade técnica, que, historicamente, estruturou os cursos de formação de professores, implica diversos obstáculos na formação, tais como: a) dificuldade em fundamentar as práticas de ensino a partir dos conteúdos estudados nas ciências da educação; b) os estudantes não compreendem a articulação entre os conteúdos estudados nas ciências da educação e o conteúdo e metodologia das disciplinas voltadas para os estágios curriculares; c) mesmo os estudantes entendendo a importância da articulação entre as ciências da educação e a prática pedagógica, eles não conseguem realizar essa operação, pois não sabem transpor as contribuições das ciências da educação para compreender, analisar, refletir, tensionar, enfim, fundamentar a prática pedagógica.

No entanto, mesmo diante de tais constatações, os cursos de pedagogia parecem pouco redimensionar ou ressignificar as disciplinas de fundamentos da educação, em especial, Filosofia da Educação. Ao contrário, tem-se reduzido sua importância no currículo do curso, na medida em que se reduz pela metade sua carga horária.

Assim, a disciplina Filosofia da Educação, oferecida em três cursos de pedagogia de uma universidade pública do estado da Bahia, selecionada para realização da pesquisa, sofreu significativas reduções: em 2011.1, no *campus* de Vitória da Conquista, de 120 para 60 horas; em 2013.2, no *campus* de Jequié, sofreu a mesma redução de carga horária. Em Itapetinga, manteve-se a carga horária de 120 horas em Filosofia da Educação, mas reduziu-se a carga horária de psicologia da educação.

Esse posicionamento pode ser um sintoma da perda de importância das disciplinas de fundamentos como componente nuclear na formação de professores, mesmo considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) estabelecem, no artigo 6º, como núcleo de estudo básico, o conhecimento filosófico, histórico, antropológico, psicológico, sociológico, entre outros.

Com a aprovação das Diretrizes (BRASIL, 2006), os cursos de pedagogia foram reformulados, porém, nesse processo, parece que o teor do sexto artigo não foi suficiente para manter o espaço político e acadêmico dos fundamentos da educação; ao contrário, conforme destacam Mota e Silva (2012, p. 5), “[...] alguns estudiosos consideram que esse declínio ocorreu, em decorrência da reformulação do Curso de Pedagogia, no qual a disciplina de Filosofia da Educação teve sua carga horária reduzida, assim como em outros cursos de formação de professores”.

Mota e Silva (2012) confirmam, de certa forma, que a redução da carga horária das disciplinas de Filosofia da Educação não foi algo restrito aos cursos de pedagogia de

universidade pesquisada; ao contrário, essa tendência pode estar vinculada a um movimento maior, inserido num contexto em que uma nova perspectiva de formação inicial tem sido amplamente discutida no Brasil. Representada por denominações, como professor reflexivo, pedagogia da competência, epistemologia da prática, entre outras, tem ampliado cada vez mais sua abrangência e impondo-se como alternativa à proposta de formação baseada na racionalidade técnica, conforme indicado nos estudos de Nunes (2014).

Assim, o atual cenário impõe “[...] a necessidade de os intelectuais que refletem sobre as ciências da educação pensarem estratégias para que suas ideias e contribuições teóricas intervenham mais intensamente junto aos estudantes em formação” (NUNES, 2010, p. 32). Diante de tal contexto e, na condição de docente da disciplina Filosofia da Educação há quase duas décadas, impôs-se o desafio de analisar o modo como os docentes que atuam nos cursos de pedagogia de uma universidade pública do estado da Bahia têm ministrado essa disciplina.

Surgiram então as indagações: Como os docentes têm planejado as disciplinas de Filosofia da Educação no interior dos três cursos de pedagogia estudados? Como essas disciplinas têm sido ministradas pelos docentes? Quais aspectos teórico-metodológicos orientam a prática docente nas disciplinas de Filosofia da Educação? Neste sentido, delineou-se como questão de pesquisa: Como têm sido ministradas as disciplinas de Filosofia da Educação nos três cursos de pedagogia da universidade pública do estado da Bahia selecionada?

Diante dessa questão, o estudo teve por proposição identificar os elementos teórico-metodológicos presentes nas propostas de ensino das disciplinas de Filosofia da Educação e verificar de que forma esses elementos têm orientado a prática de ensino das disciplinas de Filosofia da Educação e contribuído para a formação do pedagogo. Nesse propósito, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- a) verificar se há coerência entre o perfil apresentado nos projetos dos três cursos de pedagogia e as ementas das disciplinas de Filosofia da Educação;
- b) analisar a relação entre as ementas e os diferentes itens contidos nos planos de curso das disciplinas de Filosofia da Educação ministradas nos três cursos de pedagogia;
- c) analisar a forma como as disciplinas de Filosofia da Educação são planejadas e ministradas pelos docentes nos três cursos de pedagogia e sua contribuição para a formação do pedagogo.

Partiu-se então da análise do perfil traçado nos três projetos dos cursos de pedagogia, no propósito de verificar se as ementas das disciplinas de Filosofia da Educação contribuem

para o perfil definido para o curso. Este é, sem dúvida, o primeiro passo para colocar em discussão o papel dessas disciplinas no processo de formação. Prosseguindo, de forma dedutiva, foram analisados os planos de curso elaborados pelos docentes, para verificar se havia coerência entre o perfil e os diferentes itens que os compõem, quais sejam: ementa, objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas, avaliação e referências bibliográficas. Por fim, os docentes foram questionados a fim de elucidar a relação entre o planejamento e a forma como a disciplina é ministrada. Desse modo, foi possível analisar e discutir os aspectos teórico-metodológicos que orientam a prática docente nas disciplinas de Filosofia da Educação e elaborar inferências sobre o papel dessas disciplinas no processo de formação inicial dos professores que irão atuar na escola de educação básica.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, estes foram definidos de acordo com o objeto em questão; neste caso, a escolha foi orientada, tanto pela questão norteadora da pesquisa, ou seja, como têm sido ministradas as disciplinas de Filosofia da Educação nos três cursos de pedagogia de uma universidade pública do estado da Bahia, quanto pelo objetivo geral: identificar os elementos teórico-metodológicos presentes nas propostas de ensino das disciplinas de Filosofia da Educação e verificar de que forma esses elementos têm orientado a prática de ensino nas disciplinas de Filosofia da Educação, ministradas nos cursos de pedagogia. Posto isso, buscou-se encontrar caminhos que permitissem sua estruturação.

Deve-se ressaltar que a aproximação pessoal da pesquisadora com o objeto, considerando o fato de ministrar a disciplina Filosofia da Educação havia quase duas décadas no curso de pedagogia, foi permeada pela compreensão do que significa o trabalho científico – entendido como trabalho rigoroso, que exige parâmetros bem definidos em todas as etapas da pesquisa. Esse pressuposto já sinalizava, de certa forma, a aproximação da pesquisa com a abordagem qualitativa, especialmente em razão das cinco características atribuídas por Bogdan e Birklen (1994, p. 47-50):

Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, consistindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas [...] A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números [...]. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que forem recolhidos se vão agrupando [...]. O significado é de importância vital na

abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Diante de tais ponderações, e, por se tratar de um estudo voltado para uma determinada realidade educacional, a prática de ensino dos docentes que atuam nos cursos de pedagogia da universidade selecionada já era uma evidência do caráter de inacabamento, de transformação e de mudança em que estava envolvido o objeto. Por conseguinte, essa abordagem, por considerar os sujeitos participantes como pessoas que têm crenças, valores e visões de mundo que devem ser respeitados, requereu, por parte da pesquisadora, uma postura aberta e flexível. Esse entendimento possibilitou o primeiro passo para a construção e a estruturação do caminho a ser percorrido.

Com a intenção, portanto, de analisar como têm sido ministradas as disciplinas de Filosofia da Educação nos três cursos de pedagogia localizados nos *campi* de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga, buscou-se verificar quais instrumentos de coleta de dados se aproximavam mais do objeto. Definiu-se, então, pela análise documental e entrevista semiestruturada.

Quanto à análise documental, quatro finalidades orientaram a seleção dos documentos: a) identificar o perfil do profissional pedagogo explícito nos projetos dos três cursos de pedagogia; b) verificar se existe coerência entre o perfil apresentado nos projetos dos cursos de pedagogia e os elementos dos planos de curso¹ das disciplinas de Filosofia da Educação (ementa, objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas, avaliação e referências bibliográficas); c) verificar se, entre os elementos do plano de curso, há interdependência, coerência e aproximações; e d) instrumentalizar, a partir dos planos de curso, a elaboração das perguntas para o roteiro da entrevista semiestruturada.

No que se refere à análise do perfil do profissional, as informações foram obtidas nos projetos dos três cursos de pedagogia analisados. Em seguida, as informações foram comparadas com o perfil proposto nas DCNCP (BRASIL, 2006). Desse modo, foi possível identificar as convergências e divergências com as Diretrizes e as adequações à realidade local.

¹ Destaca-se que a escolha pelo período entre 2011 e 2013 para análise dos planos de curso se deve ao fato de que, a partir desse período, teve início a implementação da reforma curricular nos cursos de Pedagogia. Essa iniciativa está relacionada com os novos referenciais implementados a partir da década de 1990, incluindo a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e, mais especificamente, as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Estas propiciaram as bases para as mudanças em todos os cursos de graduação. Consequentemente, seu impacto poderia estar refletido nos planos elaborados e implementados pelos docentes.

Outro movimento foi verificar se existia coerência entre os perfis já então analisados e os elementos dos planos de curso das disciplinas de Filosofia da Educação (ementa, objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas, avaliação e referências bibliográficas). Decidiu-se pelo agrupamento dos elementos iguais, isto é, analisar todas as ementas de todos os planos de curso, depois, todos os objetivos, e assim por diante. Ao agrupar o mesmo elemento retirado de diferentes planos de curso, foi possível identificar suas aproximações e distanciamentos. Além disso, também foi possível constatar se, entre os elementos do plano de curso, por exemplo, entre os conteúdos e os procedimentos metodológicos, ou entre estes e a avaliação, existiam ou não coerência e interdependência. Após a realização de tais etapas e de posse dos dados obtidos, foi possível organizar o roteiro para a entrevista semiestruturada.

A entrevista semiestruturada compreende uma série de perguntas, às quais o entrevistador pode acrescentar novas perguntas de esclarecimento, e é bastante adequada para conhecer o que as pessoas pensam, sabem, sentem, fazem ou fizeram e suas explicações ou razões a respeito das coisas (GIL, 1990). Assim, com um roteiro flexível, foi possível, ao entrevistado, discorrer livremente sobre cada aspecto questionado, ao tempo em que se assegurava que todos os itens do roteiro fossem contemplados no decurso da entrevista.

Minayo (2000) reafirma esse entendimento e acrescenta que a entrevista semiestruturada é geralmente usada para obter dados de fatos mais gerais ou dados subjetivos, relacionados a atitudes, valores e opiniões do entrevistado, possibilitando um estudo aprofundado da realidade.

Destaca-se, neste estudo, a importância da entrevista semiestruturada, por ter possibilitado o processo de interlocução entre os achados adquiridos na análise do perfil profissional dos cursos de pedagogia; nos planos de curso das disciplinas de Filosofia da Educação; e na relação deles com a prática de ensino dos docentes que ministram as disciplinas de Filosofia da Educação.

Ao cotejar os dados, verificou-se que, embora os documentos que constituem a análise documental tenham sido extremamente importantes, foi com as falas, os depoimentos acerca da prática docente que novos achados se apresentaram.

No que se refere ao roteiro da entrevista, na sua estruturação foram considerados três aspectos: a formação e a experiência acadêmica; as questões pedagógicas; e as questões didáticas (Anexo A). Em relação ao primeiro aspecto, buscou-se verificar, além da formação e da experiência com Filosofia da Educação, se o docente realiza trabalhos de pesquisa e de extensão nessa área e quais os fatores que possibilitaram a sua opção por esse campo de ensino. Quanto aos aspectos pedagógicos, a intenção foi identificar a concepção dos docentes

a respeito de Filosofia da Educação, como eles a definem e qual a importância e papel dessa disciplina no curso de pedagogia. No terceiro bloco, a ênfase recaiu nas questões didáticas, ou seja, de que forma o planejamento apresentado no plano de curso estava coerente com a prática de ensino do docente formador, isto é, como ele implementa, organiza e ministra a disciplina.

As entrevistas constaram de questões abertas, de modo a permitir a fluência do entrevistado e o desdobramento em novas questões, quando necessário à elucidação, e a sua elaboração foi orientada por informações presentes nos projetos dos cursos de pedagogia e nos planos das três disciplinas de Filosofia da Educação.

As entrevistas foram realizadas em locais, datas e horários mais adequados para os docentes. Foram utilizados dois gravadores como recurso de registro definitivo, sempre com a permissão dos entrevistados. Antes do início da entrevista semiestruturada, os entrevistados eram informados sobre o sigilo dos nomes, conforme acordado no termo de livre consentimento de participação na pesquisa.

Para participar da entrevista semiestruturada, foram convidados os três docentes responsáveis pelas disciplinas de Filosofia da Educação nos cursos de pedagogia, localizados nos *campi* de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga. Eles voluntariamente aceitaram participar, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido. Cada entrevista durou cerca de duas horas.

De posse do material coletado – documentos e entrevistas transcritas –, foi realizada a análise dos dados. Tal percurso se encaminhou para a análise de conteúdo. Essa metodologia surgiu em fins do século XIX, de certa forma atrelada ao paradigma positivista, ancorado na quantificação, neutralidade e objetividade das temáticas analisadas. Entretanto, conforme Moraes (1999) e Franco (2005), nos últimos anos, a análise de conteúdo tem sido utilizada intensamente em abordagens qualitativas de mensagens e informações, configurando-se como um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto ou relato.

A análise de conteúdo é definida por Bardin (1979, p. 7) como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados”. Esse referencial orientou a organização das etapas da pesquisa: pré-análise, determinação das unidades de análise, categorização, descrição e, por fim, interpretação.

A pré-análise é a etapa de organização do material coletado e se caracteriza por diferentes procedimentos, tais como: seleção de documentos, formulação de objetivos e

elaboração de indicadores. Ressalte-se que todos os procedimentos, inclusive a escolha de documentos, não foi tarefa difícil, por se compreender que todas as etapas estavam relacionadas com a estruturação do corpo da pesquisa e, conseqüentemente, com a busca da coerência interna e externa da pesquisa.

Em seguida, foi realizada a leitura flutuante, ou seja, foi o momento de entrar em contato com os dados para que eles suscitasse as primeiras impressões.

Na pré-análise, também se revisitou o referencial teórico que deu sustentação à pesquisa. Em seguida, investiu-se na determinação das unidades de análise. Esse momento foi orientado por três referenciais: o perfil do profissional pedagogo explicitado nos projetos dos três cursos de pedagogia; a relação entre o perfil posto em cada projeto com os elementos componentes dos planos de curso das disciplinas de Filosofia da Educação (ementa, objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas, avaliação e referências bibliográficas); e a forma como o perfil profissional e os planos de curso se concretizam na prática de ensino dos docentes que ministram as disciplinas de Filosofia da Educação. Ainda nessa etapa, foram eleitos palavras, frases, documentos, que permitiram demonstrar os núcleos de sentido, conforme Bardin (1979). Esses núcleos de sentidos, expressos nas respostas dadas às questões, demonstraram o posicionamento, as opiniões e as percepções dos sujeitos participantes da pesquisa.

O procedimento seguinte foi o de categorizar, isto é, agrupar informações convergentes nas falas dos colaboradores da pesquisa. As informações divergentes também foram consideradas não menos importantes para o estudo.

Para Moraes (1999), a finalidade das categorias é sintetizar a comunicação, destacando os principais aspectos. Esse momento é muito importante, pois:

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamentos, formas dos sujeitos pensarem os acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidade e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 221).

A qualidade de uma análise depende de suas categorias, que podem ser definidas, como sugere Bardin (1979), *a priori*, conforme referencial teórico, ou *a posteriori*, após análise do material. Uma boa categoria deve também promover pertinência, objetividade e fidelidade.

Após organizar as categorias de codificação, realizou-se a etapa final, a de descrição e interpretação dos dados. Na descrição, as informações foram apresentadas por meio de citações diretas incorporadas ao texto, inseridas no corpo do trabalho, ou seja, nos capítulos deste estudo, onde se buscou a compreensão mais aprofundada entre os referenciais teóricos e os conteúdos expressos nas falas dos docentes.

Para realizar tal proposição, este texto com os resultados da pesquisa acha-se organizado com uma introdução e cinco capítulos. Nesta introdução, a intenção foi apresentar alguns estudos voltados para a análise do ensino de Filosofia da Educação no Brasil e para a necessidade de novos estudos que contribuam para a discussão dessas disciplinas nos cursos de formação de professores. Em seguida, foram descritas as estratégias metodológicas utilizadas para realizar o estudo.

No primeiro capítulo, intitulado: “Filosofia da Educação: do surgimento à atualidade”, apresentou-se o pensamento educacional de alguns dos principais representantes da Filosofia da Educação, como Platão, Comênio, Rousseau, Herbart, Dewey, entre outros, e, de forma breve, algumas das principais contribuições teórico-metodológicas de suas propostas educacionais. A intenção de retomar brevemente o pensamento de alguns autores considerados clássicos da Filosofia da Educação foi orientada por dois critérios: a posição que ocupam na história do pensamento educacional e, de forma mais específica, o fato de terem imprimido novos rumos à educação, influenciando significativamente na educação no Brasil.

No segundo capítulo, denominado: “Breve trajetória da Filosofia da Educação no Brasil: da concepção tradicional às atuais propostas de formação de professores”, buscou-se apresentar algumas das principais concepções educacionais no Brasil e suas respectivas correntes filosóficas, no intuito de demonstrar que o arcabouço teórico-metodológico de Filosofia da Educação contribuiu em cada abordagem educacional, analisar a presença da Filosofia da Educação nas atuais propostas de formação docente e identificar a influência das correntes de Filosofia da Educação na atual reforma educacional.

No terceiro capítulo, titulado “Formação docente: dilemas e perspectivas no ensino superior”, pretendeu-se discutir a relação entre a universidade e a prática dos docentes que atuam no ensino superior, a qual, por sua vez, é influenciada por um *habitus* professoral que pode ser modificado. Neste sentido, apresentaram-se brevemente algumas estratégias de ensino orientadas pela perspectiva de uma pedagogia dialética.

É no quarto capítulo que ocorre a análise do perfil e dos planos de curso das disciplinas de Filosofia da Educação, aproximando o referencial teórico dos dados obtidos, tanto nos projetos dos cursos de pedagogia, dos três *campi* de uma universidade pública do

estado da Bahia, como nos planos de curso das disciplinas de Filosofia da Educação, elaborados e implementados pelos três docentes participantes da pesquisa.

No quinto capítulo, encontra-se a análise das entrevistas realizadas com os três docentes responsáveis pelas disciplinas de Filosofia da Educação. Buscou-se confrontar os dados obtidos nos documentos, especialmente nos planos de curso, com os depoimentos, as falas, que, muitas vezes, se aproximam ou vezes se distanciam das proposições registradas nos planos de curso.

E por fim, as considerações finais, aqui entendidas como síntese. Uma síntese provisória, incompleta, pontual, impossível de abarcar a totalidade do objeto analisado. Nesta perspectiva, os dados demonstraram que os depoimentos foram de extrema relevância, capazes de explicitar as aproximações entre o planejado nos planos de curso e o realizado no labor da prática de ensino. Assim, esses fios, apresentados em forma de capítulos, foram aos poucos sendo tecidos.

1 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: DO SURGIMENTO À ATUALIDADE

Considerando o objetivo alvo do estudo – identificar de que forma tem ocorrido o ensino de Filosofia da Educação nos cursos de pedagogia de uma universidade pública do estado da Bahia –, buscou-se contextualizar o pensamento educacional de alguns dos principais representantes da Filosofia da Educação, como Platão, Comênio, Rousseau, Herbart, Dewey, entre outros, apresentando brevemente as principais contribuições teórico-metodológicas de suas propostas educacionais. Esse breve esboço parte do entendimento de que, para compreender os processos e propostas educacionais, é necessário reconhecer as relações existentes entre educação, sociedade e teorias pedagógicas.

A intenção foi compreender por que, mesmo diante da inquestionável contribuição teórico-metodológica de filósofos e educadores, considerados clássicos da Filosofia da Educação, cada um deles inserido em seu respectivo contexto histórico, pouco se avançou em relação a método de ensino. Estudiosos como Gatti (2008) e Nunes (2010), por exemplo, chamam a atenção para a predominância de práticas conservadoras e repetitivas no ensino de Filosofia da Educação, mesmo diante de seu *status* de fundamento da educação ou ciência da reflexão, tal como afirma Mialaret (1980).

É preciso esclarecer que não se intenta promover um aprofundamento teórico dos autores considerados clássicos da Filosofia da Educação, mas retomar de forma breve as suas contribuições, em virtude da posição que ocupam na história do pensamento educacional e, de forma mais específica, pelo fato de terem imprimido novos rumos à educação, influenciando significativamente a educação no Brasil.

Esse entendimento determinou a escolha da perspectiva histórica, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento do pensamento filosófico e sua relação com a educação, e, de forma mais específica, as propostas educacionais e seus métodos de ensino. Esse posicionamento remeteu à história da filosofia e ao seu surgimento, na Grécia Antiga.

1.1 Na Grécia Antiga

A Grécia, considerada berço da civilização ocidental, apresentou as condições apropriadas para o surgimento da filosofia, que logo se tornou a principal referência da pedagogia. Primeiro, porque se atribuiu àquela a finalidade, o fundamento ético orientador da atividade educativa e, segundo, em virtude de a educação grega estar voltada à preparação e formação da criança para a vida. Dessa relação começou a ser estabelecido o conceito de

pedagogia, entendida como meio, como caminho e, em consequência, a denominação pedagogo, para o condutor da criança (SAVIANI, 2008).

Para esse autor, a filosofia tornou-se referência para a pedagogia quando os principais filósofos gregos começaram a refletir sobre a educação. Desde esse período, já competia aos filósofos a responsabilidade de educar, formar ou pensar a educação, assumindo inclusive a função de preceptor. Os gregos começaram a depositar na filosofia a definição de rumos, fins e valores da sociedade. No entanto, se de um lado desenvolveu-se uma reflexão elaborada em função da finalidade ética, orientadora da atividade educativa, do outro lado, se impôs o sentido empírico e prático, voltado para formar a criança para a vida, reforçando a importância do aspecto metodológico presente na própria etimologia da palavra pedagogia, entendida como meio, caminho, isto é, condução da criança.

Nesse período, o pensamento platônico embasava a concepção idealista. Platão (428 ou 427-347 a.C.) se perguntava se seria possível superar o nível do empírico, em que a multiplicidade dos fenômenos torna o pensamento inseguro, e o discurso, meramente opinativo, até alcançar a esfera das essências, ou seja, da verdade. Nessas esferas, as coisas poderiam ser percebidas como realmente eram, e os discursos seriam precisos, exatos, fiéis.

Para a pedagogia platônica, educar é não ensinar; é forçar uma recordação, isto é, a educação não ensina nada de novo, mas força a alma a recordar o que ela já sabe. Desse entendimento platônico, compreendem-se a educação e a aprendizagem como recordação, e essa recordação remete à contemplação das ideias, à contemplação da essência, estabelecendo a divisão platônica entre corpo e alma. Ao propor essa distinção, a cultura grega contribuiu para lançar as bases da pedagogia da essência (SAVIANI, 2008).

Outro ilustre grego foi Aristóteles (384-322 a.C.), crítico do idealismo platônico, que defendia uma teoria realista. Em lugar de essências ideais e sombras materiais, Aristóteles desenvolveu, sistematicamente, conceitos sobre forma e matéria. Afirmava que, enquanto a matéria é o princípio da passividade, a forma é ativa, duradoura, atribui qualidade definida à coisa. A mudança que se opera em todas as coisas é uma passagem da “potência” ao “ato”, na realização da forma definida, portanto, a forma do ser humano como racionalidade. A tarefa da educação é realizar essa potencialidade na pessoa para torná-la um ser humano verdadeiro. Assim, na Antiguidade Grega predominou uma forma de ensinar direcionada para a compreensão lógica, voltada para a busca da verdade.

1.2 No Período Medieval

No Período Medieval, as propostas educacionais centravam-se na filosofia agostiniana-tomista. A patrística (século 1 ao século 5), cujo principal representante é Agostinho, defendia a necessidade de buscar a síntese entre fé e razão. Essa escola estava ligada à tarefa religiosa da evangelização e à defesa da religião cristã contra os ataques teóricos e morais que recebia dos antigos.

Outro representante da filosofia medieval foi Aquino, um dos principais representantes da escolástica, doutrina que se caracterizou pelo estudo da Revelação. A escolástica foi a doutrina que mais se aproximou da concepção essencialista, herdada dos gregos, também dividindo, de um lado, a realidade verdadeira, eterna e espiritual e, de outro, a realidade aparente, temporal e corrupta (MONDIM, 1981).

Para Mondim (1981), apesar das contribuições riquíssimas da escolástica no campo da filosofia, da teologia, da educação e da dialética, especialmente com Abelardo, pensador contrário a posturas autoritárias e discriminatórias, como retratam suas aulas, as quais efetivam o uso do método da dialética ou da disputa, que se constrói a partir da qualidade da argumentação, ainda assim, parece ter prevalecido uma educação centrada na função de realizar o que o ser humano deve ser, portanto, uma educação de caráter essencialista.

Apesar de propor uma prática de ensino de forma diferenciada da Antiguidade Grega, no Período Medieval mantinha-se a mesma posição quanto a direcionar as condições e potencialidades dos jovens a um modelo ideal. Assim, o objetivo era desenvolver no ser humano um ideal de perfeição. Para os atenienses, o mundo perfeito; para os patrísticos e escolásticos, a pátria celeste (DEMIS, 1990).

1.3 Nos séculos XV e XVI

Nos séculos seguintes, XV e XVI, período caracterizado como época dos desbravamentos e das descobertas, ocorreu o movimento renascentista, que contribuiu significativamente para a formação de uma mentalidade assinalada por intensas mudanças políticas, econômicas, culturais e educacionais, que impulsionaram a transição entre a Idade Média e o início da Idade Moderna (GADOTTI, 2005). Para o autor, o Renascimento, filosoficamente, significou a proposta de rompimento com a visão aristotélica e tomista, que não atendia mais aos novos tempos.

Surge o esforço de renovação e construção de um novo conceito de sociedade e de ser humano: livre, independente, orgulhoso e ousado. Esse movimento ligou-se a fatores mais gerais, como as grandes navegações (séculos XV e XVI), a invenção da imprensa por Gutemberg (séculos XIV e XV), a invenção da bússola (século XV), entre outros, dando origem à revolução científica do século XVI. Esse modelo de racionalidade, que presidia a ciência moderna, alcançou maior êxito nos séculos seguintes, especialmente no domínio das ciências naturais (GADOTTI, 2005).

No campo da educação, nesse período, se destacaram o humanismo e o enciclopedismo, representados por importantes educadores, como Vittorino da Feltre (1378-1446), que propôs uma educação individualizada, alegre e autogovernada pelos alunos; Erasmo de Desidério (1467-1536), que publicou *Elogios da Loucura* (1509), uma sátira contra o obscurantismo da pseudo-religião e da cultura medieval; Montaigne (1533-1592), que também repudiou a erudição e a disciplina escolástica; e François Rabelais (1483-1553), que, com a obra *Gargântua e Pantagruel*, além de fazer duras críticas ao formalismo da educação escolástica, propôs inovações no método educacional, sugerindo que a educação deve ter como ponto de partida as coisas e situações cotidianas, para que se possa aprender efetivamente as palavras e seu significado (VALDEMARIN, 2004).

O movimento renascentista, ao ressaltar o indivíduo e o livre-arbítrio, repercutiu na Igreja e contribuiu para sua ruptura, produzindo as bases da Reforma Protestante, cujo líder foi o monge agostiniano Martinho Lutero (1483-1546). A Reforma foi considerada a primeira revolução burguesa, conforme pode ser constatado na carta escrita por Lutero em 1527, destinada aos arredores de todas as cidades da nação alemã, em que afirma: “[...] a educação pública destinava-se em primeiro lugar às classes superiores burguesas e secundariamente as classes populares, às quais deveriam ser ensinados apenas os elementos imprescindíveis” (GADOTTI, 2005, p. 64).

Conforme o autor, a Igreja Católica reagiu intensamente contra a Reforma Protestante, no Concílio de Trento (1545-1563), criando três importantes instrumentos de combate: o Índice ou a lista de livros proibidos; a Companhia de Jesus (1534); e a Inquisição (1542). Quanto à Companhia de Jesus, Loyola e sua ordem tinham por missão converter os hereges e fortalecer a fé dos cristãos hesitantes. Com esse intuito, uma das estratégias foi fundar colégios destinados a jovens ávidos por conhecimento e potenciais candidatos a jesuítas. Com a demanda cada vez maior pelos colégios e a falta de experiência dos professores, passaram a elaborar o Plano de Estudos da Companhia de Jesus – o *Ratio Studiorum*, concluído em 1599.

Um plano eficaz na normatização do trabalho docente e na disciplina do aluno (SAVIANI, 2008).

Para o autor, o *Ratio Studiorum* constituía-se em uma proposta de ensino com planos, programas e métodos da educação católica, com ênfase na formação em latim, grego, filosofia e teologia. Predominando a linguagem verbal, esse método se estrutura em cinco momentos: a preleção, a contenda ou emulação, a memorização, a expressão e a imitação, ou, conforme o *Ratio Studiorum*:

Todos os dias, exceto o sábado, os dias feriados e festivos, designe uma hora de repetição aos nossos escolásticos para que assim se exercitem as inteligências e melhor se esclareçam as dificuldades ocorrentes. Assim, um ou dois sejam avisados com antecedência para repetir a lição de memória, mas só por um quarto de hora; em seguida um ou dois formulem objeções e outros respondam; se ainda sobrar tempo, proponham-se dúvidas. E para que sobre tempo, procure o professor conservar rigorosamente a argumentação em forma [silogística]; e quanto nada de novo se aduz corte a argumentação (RATIO STUDIORUM *apud* FRANCA, 1952, p. 146).

Segundo Franca (1952), o método estava voltado principalmente para o exercício da repetição, disputa e interrogatório dos assuntos ensinados em sala de aula, pois a finalidade era a memorização das informações de forma acrítica, mas corretamente reproduzida pelos alunos quando se fizesse necessário. Essa forma de aprender envolvia castigos físicos dolorosos, entendidos como parte da rotina escolar.

O objetivo era formar pessoas eruditas, capazes de defender os preceitos da Igreja. Esse documento vigorou por quase dois séculos, até que o Papa Clemente XIV determinou a extinção da Companhia de Jesus, em 1773. Décadas depois, em 1814, o Papa Pio VII restaurou a ordem, nomeando uma comissão para revisão do *Ratio Studiorum*, concluída em 1832.

Se a intenção inicial foi renovar o ensino para frear o movimento reformista, o que existiu na prática foi a revitalização dos princípios da educação escolástica, a qual influenciou na formação de importantes intelectuais, como Descartes (1596-1650), Montesquieu (1689-1755), Rousseau (1712-1778), entre outros (FRANCA, 1952).

Declara o autor que a influência da filosofia idealista, da lógica formal e do método escolástico contribuiu para consolidar, ao longo do tempo, os pressupostos conservadores do método de ensino. O método escolástico se expandiu por todo o ocidente, chegando inclusive ao Brasil, no século XVI, com os jesuítas.

Foi nos séculos XVI e XVII que a burguesia, classe de maior ascensão e poder, implantou outras formas e meios de produção, alterando substancialmente a filosofia dominante até então. Com forte crítica à escolástica e ao seu método,² diversos filósofos e cientistas passaram a discutir o problema do método de conhecimento e a estimular a produção de novas técnicas e ferramentas em diversos campos: Giordano Bruno (1548-1600) na astronomia; Galileu Galilei (1564-1642) na física; Francis Bacon (1561-1626), fundador do método científico moderno; René Descartes (1596-1650), com seu *Discurso do Método*. Enfim, grandes pensadores e cientistas fincaram as bases da nova ciência, do método matemático e do domínio cada vez maior da natureza.

Maior representante do racionalismo, René Descartes, ao propor a matemática como modelo da ciência perfeita, inaugurou, decisivamente, o pensamento moderno, indicando o uso disciplinado da razão como caminho para o conhecimento verdadeiro e definitivo da realidade. Propôs princípios para essa nova forma de produção de saberes, caracterizada por uma série de operações de decomposição da coisa a conhecer e sua redução às partes mais simples. Esse novo método científico substituiu a fé pela razão, a filosofia pela ciência (GADOTTI, 2005).

Poucos foram os momentos da humanidade em que se vivenciou uma tensão tão profunda. Esse contexto representou uma mudança conceitual de visão de mundo, provocada pela insatisfação com os antigos modelos explicativos. Sem dúvida, a transição do pensamento aristotélico e cristão para o paradigma cartesiano foi um divisor de águas na história da humanidade, conforme Capra (1996, p. 34):

Nos séculos XVI e XVII, a visão de mundo medieval, baseada na filosofia aristotélica e na teologia cristã, mudou radicalmente. A noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela noção do mundo como uma máquina, e a máquina do mundo tornou-se a metáfora dominante da era moderna. Essa mudança radical foi realizada pelas novas descobertas em física, astronomia e matemática, conhecidas como Revolução Científica, e associadas aos nomes de Copérnico, Galileu, Descartes, Bacon e Newton. (CAPRA, 1996, p.34).

Esse conjunto de teorias, ligado ao nascimento do método científico, constituiu importante fator desencadeador da forma de pensamento da modernidade. Nesse embate, duas

² “[...] fundamentado no idealismo, no dogmatismo, no argumento de autoridade, no espírito especulativo, no distanciamento da observação empírica, da experiência e da prática que levava a conclusões sem fundamento na realidade” (SILVA, 2007, p. 27).

grandes correntes se destacaram: o racionalismo e o empirismo, que influenciaram efetivamente os educadores, suas propostas e métodos de ensino.

1.4 As ideias de Comênio

Segundo Saviani (2008), foi nesse contexto, a partir do século XVII, que a finalidade ética e a questão metodológica na educação tenderam a se unificar. Essa iniciativa partiu de Comênio (1592-1670), que, influenciado por Bacon, procurou equacionar os aspectos metodológicos da pedagogia. Para isso, buscou construir um sistema em que a consideração dos fins da educação constituía a base para a definição dos meios. Neste sentido, propôs uma didática como possibilidade de ensinar tudo a todos. Deve-se ressaltar que, antes de Comênio, não havia grande interesse no campo do método de ensino.

Considerado como um dos grandes expoentes da educação do seu século, Comênio, desde cedo, identificou problemas na sua própria trajetória escolar, que o fizeram perceber que os procedimentos educacionais eram inadequados e completamente distantes dos avanços da ciência, especialmente do empirismo de Bacon. Ele também sofreu influência do movimento renascentista, que já demonstrava que a aprendizagem poderia ser mais agradável e fácil, e das ideias de Descartes (COVELLO, 1991).

Para a autora, seu pensamento representou uma composição das ideias de um novo projeto de sociedade, tornando-se uma proposta de renovação da escola, influenciada por valores que superavam o dogmatismo e o autoritarismo, até então presentes na sociedade.

Todas essas influências permitiram a Comênio escrever a *Didática Magna* (1676), em que apresentou um método pedagógico de ensinar com rapidez e sem cansaço. Essa obra contribuiu para alterar os fundamentos da pedagogia, ainda influenciada pelo método escolástico.

No contexto em que viveu Comênio, a ciência moderna, respaldada na “[...] precisão, rapidez, objetividade, racionalização, universalização, perfeição, excesso de organização, rigorosidade, fragmentação, certeza” (SANTOS, 2006, p 115), passou a substituir a base filosófica até então dominante na sociedade e a influenciar a educação.

Absorvendo as influências de seu tempo, inclusive do racionalismo, Comênio tinha semelhanças e divergências com Descartes:

Para começar, tanto um como outro se haviam decepcionado com as humanidades ensinadas nas escolas de seu tempo [...] Tanto Comenius como Descartes foram intelectuais do método e ambos defendiam o método como condição para aquisição do saber. [...] Descartes, da mesma forma que Comenius, aspirava a uma ciência universal que pudesse ser alcançada por todos. [...] Mas as divergências entre os dois pensadores eram igualmente grandes. Enquanto Comenius encarava a ciência como meio de aproximação com Deus, Descartes preconizava a ciência para fins exclusivamente humanos, sem colorido religioso. [...] Descartes queria uma ciência com base na razão e repudiava a Bíblia como fonte de conhecimento científico. Para ele, a Bíblia era apenas fonte de salvação. Já Comenius encontrava nas Sagradas Escrituras os fundamentos de seu sistema filosófico e em todas as suas obras a Bíblia é mencionada como fonte de sabedoria. Ciência e religião unem-se em Comenius, ao passo que, no entender de Descartes, esses dois campos devem permanecer separados, cada qual a desempenhar sua própria função: verdades reveladas nada têm que ver com verdades científicas. A postura cultural de Descartes é a de um racionalista puro. A de Comenius é a de um intuitivo. (COVELLO, 1991, p. 62-63).

Comênio entendia que a educação deveria formar o homem de acordo com finalidade previamente estabelecida. Neste sentido, propôs uma forma lógica para organizar o ensino, definindo os fundamentos do ensinar e do aprender com facilidade e rapidez:

A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Se a conseguirmos estabelecer com exatidão não será mais difícil ensinar tudo à juventude escolar, por mais numerosa que ela seja, que imprimir, com letra elegantíssima, em máquinas tipográficas, mil folhas por dia, ou remover, com a máquina de Arquimedes, casas, torres, ou qualquer outra espécie de pesos, ou atravessar num navio o oceano e atingir o novo mundo. (COMÊNIO, 1976, p. 186).

Quanto à influência naturalista, Comênio buscou na natureza os fundamentos para a arte de ensinar, comparando-a à do jardineiro que lança a semente no jardim. Nesse processo, passou a considerar a capacidade de cada criança, a valorizar sua experiência, seu conhecimento, propondo um currículo que contemplasse a vida e a natureza. Propôs a utilização de imagens, gravuras e objetos que favorecessem a memorização.

Como os sentidos são fiéis colaboradores da memória, àquela que chega a saber graças à demonstração sensível sabe para sempre. Por certo, se já experimentei açúcar, vi um camelo, ouvi o canto de um rouxinol, estive em Roma e visitei (com atenção), tudo isso terá fixado em minha memória, de onde não poderá mais desaparecer. Por esses exemplos podemos notar que será fácil imprimir na mente das crianças, por meio de imagens sensíveis, trechos bíblicos e outras histórias. (COMÊNIO, 1976, p.234).

Para o autor, os livros de texto eram inadequados, os programas, desinteressantes, e a ênfase, na memorização, por meio da explicação verbal. Entretanto, mesmo diante dessa constatação e das contribuições, tanto dos educadores renascentistas, quanto de Comênio, no que se refere à forma, o método de ensino praticamente não se alterou, continuou predominando o ensino abstrato, distante da vida e dos interesses das crianças.

1.5 Século XVIII - o Século das Luzes

No século seguinte, considerado “O Século das Luzes”, inaugurou-se definitivamente o apego à racionalidade e a luta em favor das liberdades individuais. Segundo Cambi (1999), o iluminismo foi um movimento cultural da elite intelectual europeia do século XVIII, que procurou mobilizar o poder da razão para reformar a sociedade contra a tradição medieval. Seus principais representantes foram Spinoza (1632-1677), Locke (1632-1704) e Newton (1643-1727). Criaram a Enciclopédia (1751-1772), editada por Diderot (1713-1784) e D'Alembert, contando com as contribuições de centenas de filósofos e intelectuais, como Voltaire (1694 -1778) e Montesquieu (1689-1755).

O gérmen de uma nova tendência educacional, que se contrapôs à pedagogia tradicional, surgiu no século XVIII. Com objetivos explícitos de se opor à educação de seu tempo, Rousseau (1712-1778) fez duras críticas aos métodos de ensino utilizados até ali, propondo substituí-los pela experiência direta das coisas (VALDEMARIN, 2004).

Rousseau (1979) escreveu *Emílio*, um tratado filosófico em forma de romance, que trouxe extraordinárias contribuições para a educação da época e influenciou importantes educadores, como Pestalozzi, Froebel, Claparède e outros grandes nomes da educação moderna.

Ao defender novas ideias, Rousseau afirmou que o ser humano não se constitui apenas de intelecto, mas, também, de emoções, instintos e sentimentos, que existem antes do pensamento elaborado, por isso essas dimensões primitivas são mais dignas de confiança do que os hábitos sociais impostos ao indivíduo. Para ele, o desconhecimento do adulto em relação aos modos de agir, de sentir e de pensar das crianças pequenas é nocivo, pois “[...] nunca sabemos colocar-nos no lugar das crianças; não penetramos em suas ideias, emprestamos-lhes as nossas; e, seguindo sempre nossos próprios raciocínios, com cadeias de verdade, só enchemos suas cabeças de extravagâncias e erros” (ROUSSEAU, 1979, p. 178). O autor exemplifica esta afirmação, utilizando o ensino da geometria: “Ao invés de nos

fazerem encontrar as demonstrações, ditam-nas; ao invés de nos ensinar a raciocinar, o professor raciocina por nós e só exercita a nossa memória” (ROUSSEAU, 1979, p. 179).

Propondo um desenvolvimento atrelado aos ritmos da natureza, seja a natureza exterior, seja a da própria criança, Emílio será criado no campo:

Tornai vosso aluno atento aos fenômenos da natureza, muito breve o tornareis curioso. Mas, para alimentar sua curiosidade, não vos apresseis nunca em satisfazê-la [...]. Quereis ensinar-lhe a geografia e ides procurar globos, esferas, mapas: quanta estória! Por que todas essas representações? Por que não começais mostrando-lhe o próprio objeto a fim de que ele saiba, ao menos, de que lhe falais? (ROUSSEAU, 1995, p. 175).

Provavelmente o autor foi, de alguma forma, influenciado pelo método de ensino de Rabelais e de Comênio, com forte influência empirista, ao enfatizar a importância da educação dos sentidos, denominada posteriormente de método de ensino intuitivo (VALDEMARIN, 2004). No entanto, Rousseau rompeu com a perspectiva da pedagogia tradicional: ao colocar o aluno como figura central no processo de ensino-aprendizagem, desloca o eixo da formação, que antes estava centrada na memorização, para a atividade prática, através de métodos que despertassem o interesse, considerando a aprendizagem como um processo.

Rousseau morreu uma década antes da promulgação da Revolução Francesa, mas suas ideias avançadas embasaram o projeto burguês de sociedade. Após a Revolução, a população reivindicou um sistema educacional, exigindo que a Assembleia Constituinte apresentasse projetos que garantissem a educação nacional. Neste sentido, destacaram-se os projetos de Condorcet (1743-1794), que propôs o ensino universal como meio para eliminar as desigualdades, ou as ideias de Lepelletier (1760-1793), que defendia a formação revolucionária, garantida por meio de internatos obrigatórios, gratuitos e mantidos pelas classes dirigentes.

No entanto, nenhum desses projetos obteve êxito; ao contrário, com a ascensão da burguesia ao poder, Lepelletier, por exemplo, acabou morto na guilhotina: “[...] No final, a própria revolução recusou o programa educacional de universalização criado por ela mesma” (GADOTTI, 2005, p. 90). Isso porque a burguesia logo entendeu que, para se manter no poder, teria que oferecer educação diferenciada, distinta para cada classe.

1.6 A ciência moderna

No século seguinte, com apoio da burguesia, o modelo de ciência, antes restrito às ciências naturais³, passou a ser ampliado, estendendo-se às ciências sociais emergentes, o que serviu para fomentar as bases do novo paradigma científico, denominado paradigma dominante ou paradigma cartesiano-newtoniano (SANTOS, 2002).

Dessa forma, a ciência moderna, numa espécie de racionalidade hegemônica, estendeu a lógica do estudo da natureza para o estudo da sociedade. Esse entendimento foi sistematizado, no século XIX, pela corrente filosófica positivista, representada pelo francês Augusto Comte (1798-1857), defensor da ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. Desconsiderando a teologia, a metafísica e as demais formas do conhecimento que não pudessem ser comprovadas cientificamente, essa teoria gerou a defesa de que o progresso da humanidade dependeria exclusivamente dos avanços científicos. Segundo Cambi (1999), o positivismo, ao enfatizar o determinismo, a hierarquia e a obediência, se posicionou, explicitamente, a favor do governo e da elite intelectual.

Essa visão de ciência e de conhecimento dominante nos séculos XIX e XX caracterizou-se pelo predomínio da física como modelo canônico da ciência moderna, que teve no positivismo comteano um forte aliado para generalizar-se até as ciências sociais. Tal forma de pensamento teve repercussão direta na educação, influenciando importantes educadores do século XIX e XX, conforme sugerem Amado e Boavida (2008, p. 9):

Herbart, por exemplo, é por muitos considerado o pai da Pedagogia Científica ou Ciência da Educação; é, pelo menos, alguém que influencia de forma extraordinária o pensamento pedagógico do século XIX e início do século XX, quer pelo pendor moralista que defende para a educação, quer pela exigência de aplicação da psicologia (AMADO E BOAVIDA, 2008, p. 9).

Para esses educadores, seria interessante formular uma pedagogia, que, de alguma forma, garantisse instrução mínima para a classe trabalhadora, disciplina e incorporação da visão de mundo burguês. Quanto à elite, deveria ser preparada para o avanço tecnológico. Para consolidar esse projeto, era necessário definir o objeto e a forma específica da ciência

³Que tinha como base a teoria heliocêntrica de Copérnico, as leis de Kepler, as leis de Galileu, a síntese de Newton e a consciência filosófica que lhe atribuíram Bacon e, sobretudo, Descartes.

pedagógica, em oposição à prática espontânea, predominante até então. Surgiu, assim, a pedagogia científica (DEMIS, 1990).

Para Saviani (2007), se Comênio (1592-1670) tentou unificar a finalidade ética, orientadora da atividade educativa, reforçando a importância do aspecto metodológico, foi só com Herbart (1776-1841), dois séculos depois, que esses dois aspectos da tradição pedagógica foram identificados como distintos e unificados num só sistema: os fins da educação, que a pedagogia deve elaborar a partir da ética; quanto aos meios educacionais, a mesma pedagogia elabora com base na psicologia (SAVIANI, 2007).

Ainda segundo Saviani (2007), a proposta educacional herbartiana apresentava sintonia com os interesses do grupo dominante da época. Atribuindo rigor e certa cientificidade ao método, fomentou uma proposta de ensino bastante específica, disciplinar, caracterizada por um método de ensino objetivo, rigoroso, com passos bem definidos a serem seguidos: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação.

Saviani (1999, p. 55) assinala a similaridade do método de Herbart com o método de Bacon.

Método de Herbart: dividido em cinco passos: 1) preparação: recordação da lição anterior, ou seja, do que já é conhecido; 2) apresentação: o aluno é colocado diante de um novo conhecimento, que deve assimilar; 3) assimilação – comparação: a assimilação ocorre por comparação, onde o novo é assimilado a partir do velho; 4) generalização: o aluno deve ser capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido; 5) aplicação: verificar através de exemplos novos, se o aluno realmente assimilou o que lhe foi ensinado. [...] Método de Bacon: 1) observação: os três primeiros passos de Herbart correspondem ao primeiro passo de Bacon: identificar e destacar o diferente entre os elementos já conhecidos; 2) generalização: subsunção sob uma lei extraída dos elementos observados, pertencentes a determinadas classes de fenômenos de todos os elementos (observados ou não) que integram a uma classe de fenômenos; 3) confirmação: se os alunos aplicam corretamente os conhecimentos adquiridos a assimilação está confirmada. Pode-se afirmar que ao ensino correspondeu uma aprendizagem.

O autor considera o século XIX como o berço da pedagogia herbartiana, que, pela primeira vez, formulou uma pedagogia organizada e abrangente com fins claros e meios definidos. Essa proposta de ensino, além de imprimir um caráter científico à pedagogia, também propõe a psicologia aplicada como eixo central da educação, reafirmando a supervalorização do método e o seu formalismo lógico.

Neste sentido, “[...] Comenius, Pestalozzi e Herbart trataram de formular um método que, dotado de valor universal, fosse capaz de imprimir ordem e unidade em todos os graus do saber” (CANDAUI, 1996, p. 156).

O século XIX foi também o período de instalação das grandes redes de ensino público na Europa, que utilizaram especialmente a pedagogia hebartiana como orientadora do ensino. Interessante ressaltar que, pelo fato de ser uma pedagogia elitista, com ênfase na instrução, na cultura erudita, não se esperava que pudesse ampliar efetivamente a cultura da massa trabalhadora. No entanto, contraditoriamente, essa pedagogia elevou o nível cultural das massas, o que passou a incomodar a burguesia, que logo buscou estagnar esse processo, utilizando a pedagogia escolanovista, de base filosófica pragmatista.

Diante da diversidade de propostas educacionais, Suchodolski (1978) realizou uma importante síntese, agrupando, do ponto de vista da pedagogia, as diferentes concepções de educação em duas grandes tendências: a primeira atribui prioridade à teoria sobre a prática, denominada pedagogia da essência; e a segunda, inversamente, subordina a teoria à prática, denominada pedagogia da existência.

No grupo da pedagogia da essência, estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, ou seja, aquelas em que a preocupação se centra nas “teorias do ensino”, no como ensinar, o que levou à formulação de métodos de ensino. Aqui se encontram a pedagogia de Platão, a pedagogia cristã e a jesuítica, as pedagogias dos humanistas, a pedagogia de Comênio, a pedagogia idealista de Kant, Fichte, Hegel, a teoria da evolução de Spencer e a sistematização de Herbart-Ziller (SUCHODOLSKI, 1978).

O conjunto das teorias educacionais denominadas pedagogias tradicionais, com propostas voltadas para a transmissão de conhecimentos pelo professor, com ênfase nos conteúdos e na formação intelectual do aluno, predominou até a segunda metade do século XIX, quando começou a surgir o gérmen do movimento escolanovista. Se Rousseau foi considerado o precursor desse movimento, sem dúvida um de seus maiores expoentes foi o norte-americano John Dewey (1859-1952).

Dewey, representante do movimento da escola nova, instituído no fim do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos e Europa, propôs o ensino pela ação. Representante de uma educação pragmática, voltada para a preparação dos cidadãos para o trabalho, para o exercício prático e para a competição, elaborou o método ativo de ensino, organizado em cinco passos: atividade, problema, dados, hipótese e experimentação.

A proposta de Dewey enfatizava a liberdade e autonomia do aluno, com atividades lúdicas, jogos e trabalhos manuais, cujo objetivo era implantar uma educação oposta aos principais modelos vigentes: o ensino escolástico e a pedagogia herbartiana.

Na análise de Saviani (2008, p. 168),

Do ponto de vista pedagógico, o eixo deslocou-se do intelecto para as vivências, do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica, para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia. Se bem que a concepção pedagógica renovada tenha se originado de diferentes correntes filosóficas como o vitalismo, historicismo, existencialismo, fenomenologia, pragmatismo e assumido características variadas, sua manifestação mais difundida é conhecida pelo nome de escolanovismo.

Para o autor, as condições, no final do século XIX e início do século XX, propiciaram um contexto ideal para a implantação desse novo projeto denominado escolanovismo. Assim, a demanda por uma política de escolarização generalizada e obrigatória favoreceu grandes mudanças no ensino, estimulando a exigência de uma educação de base científica, ancorada inicialmente na psicologia e, depois, na sociologia da educação.

Conforme Saviani (2008), nesse grupo das correntes renovadoras encontram-se, desde Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Nietzsche, passando pelo movimento da escola nova, especialmente Dewey, assumindo, na atualidade, novas versões, entre as quais o construtivismo. Conforme o autor:

A ênfase aqui recai na questão de como aprender, isto é, das teorias da aprendizagem. Pautando-se na centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem. Tais pedagogias se caracterizam pelo primado da prática sobre a teoria. Esta deve se subordinar àquela, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados

oriundos da própria atividade dos alunos com o acompanhamento do professor. (SAVIANI, 2008, p. 82-83).

Foi também nas primeiras décadas do século XX que se começou a duvidar da aplicabilidade educativa das grandes teorias da aprendizagem da psicologia. Começou a ganhar espaço, além de John Dewey, outro expoente da sociologia da educação, o discípulo de Augusto Comte, o francês Émile Durkheim (1858-1917).

Durkheim, influenciado pelo positivismo comteano, considerava a educação como fato social, portanto, possuidora de duas características: a exterioridade e a coercitividade. Exterioridade, porque consiste em ideias, normas ou regras de conduta que não são criadas isoladamente pelos indivíduos, pois já existiam antes de o indivíduo nascer. Coercitividade, porque essas ideias, normas e regras devem ser seguidas pelos membros da sociedade e, se um deles transgredir esse conjunto normativo e valorativo, poderá eventualmente ser penalizado pelo grupo social (DURKHEIM, 1978). Na condição de fato social, seria possível construir para a educação explicações positivas e científicas, pois:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (DURKHEIM, 1978, p. 41).

O francês explicita a base da sociologia funcionalista, entendendo a educação como um fato social, que contribui para a “socialização metódica das novas gerações” (DURKHEIM, 1978, p.41). Dessa forma, a sociologia vai se constituindo como saber legítimo, científico, competindo-lhe fixar os fins da educação, pois estes variam conforme os estados sociais.

Dessa forma, Durkheim é considerado o sistematizador das bases da sociologia da educação, que teria a função de explicar a sociedade para a qual a educação estaria voltada. Durkheim atribuía à psicologia da educação a função de fornecer os meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Quanto à Filosofia da Educação, ele a considerava um saber geral, panorâmico, amplo e filósofo, uma especialista em generalidades (TOMAZETTI, 2003). Para a autora, é perceptível o distanciamento cada vez maior dos fundamentos filosóficos na pedagogia, dando lugar à psicologia e sociologia da educação e produzindo as bases para a disseminação e renovação escolar em grande proporção.

A partir da segunda metade do século XX, a educação novamente precisou se adequar ao contexto do período pós-guerra, de 1945 a 1968, em que, ao se constituírem grandes empresas e indústrias voltadas para a maximização do lucro, necessitava-se de mão de obra minimamente capacitada para trabalhar nas etapas de produção. Dessa necessidade, surgiu o sistema de produção em massa denominado fordismo (DEMIS, 1990).

Para Demis (1990), havia o objetivo de ultrapassar as fronteiras dos países industrializados, para escoar os produtos em âmbito internacional. Foi-se instituindo, assim, uma dominação econômica, política e ideológica e constituindo as condições necessárias para a racionalização do processo de produção. Aqueles países que não conseguiram alto nível de desenvolvimento industrial e financeiro ficaram submissos aos mais fortes. Nesse contexto, surgiu a necessidade de treinar comportamentos, adequando-os para a produção e o consumo em grande escala. Essa nova demanda requereu uma formação mais técnica, que visasse ao treino de habilidades, atitudes, comportamentos e conhecimentos adequados à realidade econômica.

Influenciado pela ciência e pela técnica do século passado, competiu ao psicólogo americano Frederic Skinner (1904-1990) a tarefa de responder a esse novo contexto. Sistematizando uma proposta educacional baseada na racionalidade, propôs a utilização da tecnologia, da sequência organizada de passos graduados e direcionados capazes de permitir a análise e o controle das respostas do aluno (DEMIS, 1990).

Ressalta a autora que, se Dewey tinha a preocupação de organizar o ensino com a intenção de criar situações problemas que pudessem estimular o pensamento do aluno, Skinner adotou postura bem diferente, propondo treinar e modelar comportamentos.

Deve-se observar que ambos, Dewey e Skinner, mantiveram a ênfase do processo de ensino na atividade do aluno. No entanto, se, para Dewey, a ênfase na atividade do aluno servia para estimular e orientar a aprendizagem, para Skinner, essa ênfase servia para elaborar e organizar instrumentos que propiciassem condições para que o processo educacional se efetivasse.

Skinner (1972) sistematizou uma forma de ensino em que a análise, a compreensão e o controle das relações entre o comportamento e o ambiente são enfatizados. Tendo como base a teoria psicológica que explica o condicionamento operante, isto é, por meio da recompensa, pode-se condicionar o aluno a emitir determinadas respostas desejáveis. Modelar as respostas requer controlar vários tipos de estímulos, e isso pode ser feito através da máquina de ensinar e da instrução programada, ambas fundamentadas na apresentação de uma situação ou estímulo que exige uma resposta imediata.

Essa proposta foi apresentada por Skinner na obra *Tecnologia de Ensino* (1972), que “[...] sistematiza a transposição do condicionamento e do controle do comportamento animal para o arranjo de contingências a fim de produzir várias formas de comportamento individual e social no aluno” (DEMIS, 1990, p. 248). Esse novo enfoque, conforme a autora, modificou a prática do professor, na medida em que transformou o trabalho em um ciclo de planejamento-execução-avaliação-replanejamento, com a intenção de alcançar os objetivos e comportamentos previstos. Desta forma, a finalidade do ensino passou a ser a organização e a execução do processo de aprendizagem por meio de exercícios e treinamentos.

Nesse sentido, a proposta de Skinner alterou fundamentalmente o “como ensinar”, sugerido pelos cinco passos do método de Herbart (preparação, apresentação, assimilação, generalização, aplicação) ou os cinco passos do método de Dewey (atividade, problema, dados, hipótese, experimentação), ambos defensores da ideia de que o ensino consiste na transmissão direta ou indireta do saber, mediante esses passos, a serem seguidos pelo professor.

Para Demis (1990), as diversas propostas educacionais aqui apresentadas, especialmente as que mais penetraram nos cursos de formação de professores, entre elas a de Comênio, Rousseau, Herbart, Dewey, Durkheim, Skinner e outros, são exemplos de que os países tecnologicamente desenvolvidos avançam na produção intelectual, enquanto os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento acabam por importar teorias, ideias, concepções, valores, tendências, que modificam o discurso, mas não impactam a prática, pois elas pouco correspondem à realidade educacional. Ao contrário, geralmente essas propostas contribuem para ampliar a desvinculação entre o discurso e as condições e necessidades concretas da escola, do professor e dos alunos.

Observa-se ao longo da história da educação, especialmente a partir do advento do capitalismo, que a classe dominante vem impondo a heteronomia aos indivíduos, dificultando a instituição de concepções e propostas divergentes e impedindo que elas assumam posições de crítica aos modelos postos. Entretanto, no século XX, também se destacaram propostas contra-hegemônicas de educação, entre elas a de Pistrack e a de Makarenko.

Makarenko, um dos principais representantes da pedagogia comunista, com inspiração no marxismo-leninismo, compreendia que o desenvolvimento da produção industrial é acompanhado de um inevitável incremento da exploração com conseqüente agravamento das condições de vida dos trabalhadores. Estes, historicamente excluídos do acesso ao patrimônio cultural, são desprovidos dos instrumentos que permitiriam contestar esse modelo, portanto, buscar sua transformação.

Com a Revolução Russa de 1917, buscou-se constituir uma sociedade sem classes, na qual toda a produção estaria voltada para o bem comum da coletividade. Para a pedagogia comunista, “[...] o papel fundamental da educação será, pois, possibilitar a apropriação do acervo cultural da humanidade como base para realizar as ações necessárias à construção da nova sociedade e da nova cultura” (SAVIANI, 2008, p. 175).

Esse objetivo não foi fácil de ser implementado, pois, com a altíssima criminalidade infantil, que se transformou num sério fator desestabilizador da paz social proposta pelo Governo Revolucionário, as autoridades decidiram adotar medidas radicais: o primeiro passo foi transferir o sistema correcional do âmbito da justiça comum para o setor da educação; e o segundo foi abrir uma colônia para acolher as crianças (CAPRILES, 1989).

Segundo Capriles (1989), coube a Makarenko a difícil tarefa de dirigir duas dessas colônias e, sem dúvida, o maior desafio era conquistar a disciplina dos educandos pela própria iniciativa deles; sem punições, sem violência. Então, possuidor de grande bagagem intelectual, esse educador elaborou uma proposta diferenciada, que contemplava uma metodologia voltada para o coletivo dos educandos e dos educadores, com a intenção de estimular o convívio social. Uma de suas metas foi intensificar a ação política e a conscientização social entre os docentes, para que eles efetivamente compreendessem a filosofia proposta. Esta formulação foi denominada de “perspectiva necessária”, que consistia na superação revolucionária das relações econômicas, políticas e culturais impostas pela sociedade de classes.

Makarenko promoveu um sistema de interligação coletiva de responsabilidades, de forma que os próprios educandos sentiam-se parte fundamental do todo. Assim, exigindo o cumprimento rígido da disciplina, estimulou os próprios educandos a dirigir os principais programas produtivos da comuna, como a oficina de sapatos, a produção de máquinas fotográficas. Enfim, o objetivo era que as exigências e desafios a que cada indivíduo era submetido contribuíssem para transformá-lo em um estudante e ser humano melhor. Com o êxito dessa iniciativa, o trabalho manual passou a ser integrado definitivamente como meio de convívio social, possibilitando o respeito ao outro, ao trabalho coletivo, ao autosserviço e à autogestão.

Segundo Capriles (1989), foi nesse processo que Makarenko adquiriu consciência de que o fenômeno pedagógico é, também, uma prática política e que o processo de ensino na escola é fundamental para determinar a personalidade do indivíduo. Assim, Makarenko, opondo-se à posição de Rousseau, para quem a criança nasce boa, mas a sociedade a

corrompe, passou a afirmar que a criança não é boa nem má por natureza, depende da educação recebida.

Para Luedemann (2002), Makarenko imprimiu uma educação pelo processo dialético, na medida em que ele compreendia que a teoria da educação necessitava de objetivo político determinado. No caso do ucraniano, seu objetivo era explícito: formar o ser humano, dando-lhe instrução e qualificação; desenvolvendo-o politicamente e tornando-o membro consciente da classe trabalhadora.

Assim, a proposta educacional de Makarenko, como a dos demais autores aqui elencados, são expressões de um determinado contexto histórico, com suas mais diversas transformações políticas, econômicas, científicas, culturais. No entanto, mesmo sendo expressão de seu tempo, tornaram-se teorias pedagógicas clássicas por influenciar a educação até a atualidade.

Neste breve esboço, tentou-se evidenciar que, numa perspectiva dialética, cada clássico busca romper com a teoria anteriormente estabelecida, incorporando-a, criticando-a, tentando avançar o conhecimento. Isso significa que os métodos de ensino e de aprendizagem “[...] são expressões educacionais e, ao mesmo tempo, uma resposta pedagógica às necessidades de apropriação sistematizada do conhecimento científico em um dado momento histórico representando um processo dialético de produção” (GASPARIN, 2005, p. 2).

Por fim, a escolha desses pensadores se deve ao fato de que suas teorias reverberaram na educação brasileira, influenciando, inclusive, na forma como os docentes têm ministrado as disciplinas de Filosofia da Educação.

2 BREVE TRAJETÓRIA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA CONCEPÇÃO TRADICIONAL ÀS ATUAIS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No capítulo anterior, pretendeu-se, de forma sucinta, apresentar algumas das principais teorias e matrizes filosóficas europeias e norte-americanas que influenciaram substancialmente a educação brasileira, tanto na sua produção teórica, quanto no seu direcionamento prático-metodológico.

Partindo desse entendimento, buscou-se contemplar três aspectos: apresentar algumas das principais correntes filosóficas que influenciaram as diversas concepções educacionais no Brasil; demonstrar como o arcabouço teórico-metodológico da disciplina Filosofia da Educação contribuiu em cada abordagem educacional; e identificar a presença da Filosofia da Educação nas atuais propostas de formação docente.

Nessa empreitada, foram utilizadas, como base orientadora desse percurso, as concepções de Filosofia da Educação apresentadas por Saviani (2007): concepção humanista tradicional, humanista moderna, concepção analítica, concepção crítico-reprodutivista⁴ e a concepção dialética ou histórico-crítica. Deve-se ressaltar que, em virtude do objetivo explicitado no parágrafo anterior, buscou-se identificar, de forma ampla, mas sem desconsiderar os períodos sistematizados pelo autor,⁵ as principais correntes filosóficas e algumas proposições teórico-metodológicas do campo da Filosofia da Educação.

⁴ Não foi apresentada a concepção crítico-reprodutivista, por esta não se constituir como Pedagogia, pois: “analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientam a atividade educativa” (SAVIANI, 2008, p. 81).

⁵ No que se refere a períodos, a concepção humanista tradicional predominou entre 1549 e 1759, identificada como Pedagogia Jesuítica; no segundo período, que correspondeu a 1759 e 1932 coexistiram as concepções humanistas tradicionais, nas suas vertentes leigas e as humanistas modernas; no terceiro período, de 1932 a 1969, predominou a concepção humanista moderna e a presença da Concepção analítica (1961-1969). No quarto período, 1969-2001, destacaram-se a concepção analítica, em concomitância com a visão crítico-reprodutivista (1969-1980) e, na década seguinte, destacaram-se pedagogias de base dialética, como, por exemplo, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. Na última fase desse período (1991-2001), o neoprodutivismo, com suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (SAVIANI, 2007).

2.1 Concepção humanista tradicional: contribuições teórico-metodológicas da filosofia da educação

A concepção humanista educacional é, sem dúvida, uma das mais relevantes no cenário educacional. Essa concepção apresenta duas versões: a tradicional e a moderna. Mesmo tendo suas especificidades, elas “[...] têm em comum o ato de derivarem a compreensão da educação de uma visão essencialista de homem” (SAVIANI, 1999, p. 24). Para o autor, essa visão identifica o ser humano como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana. Percebe-se a influência do pensamento aristotélico-tomista.

Foi sobre a base da filosofia medieval, mais precisamente da escolástica, com influência do pensamento de Aquino, que se organizou o sistema do *Ratio Studiorum*, “[...] apoiado em disputas lógicas formais a partir da obra aristotélica e nas disputas medievais tomistas” (MARINHO, 2012, p. 203).

Neste sentido, Saviani (2007, p. 52) afirma:

Baseando-se na Escolástica, *o modus parisiensis* tinha como pilares a *lectio*, isto é, a preleção dos assuntos que deviam ser estudados, o que poderia ser feito literalmente por meio de leitura; a *disputatio*, que se destinava ao exame das *questiones* suscitadas pela *lectio*; e as *repetitiones*, nas quais os alunos, geralmente em pequenos grupos, repetiam as lições explanadas pelo professor diante dele ou de um aluno mais adiantado. Os mecanismos de incentivo ao estudo implicavam castigos corporais e prêmios, louvores e condecorações, além da prática da denúncia ou deleção.

Observa-se que, com suas raízes fincadas na Idade Média, essa concepção instituiu um método de ensino extremamente articulado, coeso e em que o professor é o centro da aula. Ao professor é atribuída a prerrogativa de ameaçar, castigar, punir. Foi com essa orientação que se instituiu no Brasil, em 1549, a pedagogia jesuítica.

Essa proposta orientou diretamente a educação brasileira por cerca de duzentos e dez anos, de meados do século XVI a meados do século XVIII, quando os jesuítas foram expulsos das terras brasileiras.

2.2 Concepção humanista tradicional, vertente leiga: contribuições teórico-metodológicas da filosofia da educação

A concepção humanista tradicional, em sua outra vertente, a leiga, foi elaborada por pensadores modernos, que representavam, de certa forma, a ascensão e os interesses da burguesia em consolidar sua hegemonia. Com esses interesses, no início do século XIX, surgiu a inspiração para construir os sistemas públicos de ensino, caracterizados pela laicidade, obrigatoriedade e gratuidade. Quem bem respondeu a essa demanda foi John Herbart, ao apresentar uma proposta de ensino coerente, de base intelectualista, logo incorporada nas escolas públicas.

No Brasil, a concepção humanista tradicional de vertente leiga coexistiu por um bom tempo com a vertente religiosa, pois, mesmo depois da expulsão dos jesuítas, ainda mantinha-se certa atmosfera religiosa.

Mas, de certa forma, de 1759 a 1827, predominou a primeira fase da vertente leiga, representada pela pedagogia pombalina ou pelas ideias pedagógicas do despotismo esclarecido. Na segunda fase, de 1827 a 1932, se destacou a pedagogia leiga, com as correntes filosóficas do ecletismo, liberalismo e positivismo.

Em 1759, Pombal expulsou os jesuítas e promoveu mudanças educacionais, implantando as aulas régias. Com clara intenção de se adequar às novas ideias da Europa, especialmente do movimento iluminista, pautado no racionalismo, no empirismo, na ciência e nos ideais liberais, o português buscou distanciar-se da proposta jesuítica (SAVIANI, 2007).

Também residente no exterior e influenciado pelo iluminismo, o conterrâneo de Pombal, Luís Antônio Verney (1713-1792), colaborou com a educação brasileira, especialmente com a publicação do livro: *Verdadeiro método de estudar*.

Verney, também representante de ideias com fundamento empirista e utilitarista, propôs um método com base no ensino prático e em coisas úteis, em oposição ao método jesuítico, considerado como obscuro e distanciado da prática, e adotando como base a filosofia empirista de John Locke, especialmente no que se refere ao combate à doutrina das ideias inatas e metafísicas. Assim, “[...] a diretriz filosófica presente nas reformas pombalinas da instrução pública era iluminista, empirista e de crítica à Escolástica” (MARINHO, 2012, p. 204).

Outra influência da filosofia empirista no Brasil aconteceu com o compêndio *Instituições de Lógica* (1773), do filósofo italiano Antônio Genovesi (1713-1769), que

veiculava a corrente denominada empirismo mitigado, à qual não interessava a precisão conceitual, mas “a simples exaltação do conhecimento experimental e a condenação frontal da metafísica tradicionalmente cultivada em Portugal” (PAIM, 1986, p. 26).

A denominação “empirismo mitigado” deve-se à tentativa de incorporar certas premissas do empirismo de Locke à tradição racionalista, ou seja, buscava-se não minimizar o papel da razão e não levar às últimas consequências as políticas liberais que acompanhavam o empirismo (MARINHO, 2012).

No início do século XIX, período em que desembarcou a família real no Brasil e ainda predominavam as ideias pedagógicas da filosofia empirista, oriundas do pombalismo, começou-se a questionar os limites e obstáculos do empirismo mitigado, configurando-se o início de transição do empirismo para o ecletismo espiritualista.

Essa tarefa coube inicialmente a Silvestre Pinheiro, um diplomata e professor de filosofia da Universidade de Coimbra, que chegou ao Brasil em 1810, autor do livro *Preleções filosóficas*. Essa obra tornou-se por muito tempo o único texto em filosofia disponível para os estudiosos brasileiros.

O ecletismo espiritualista tornou-se a primeira corrente filosófica estruturada no país. Tendo como base a filosofia do francês Victor Cousin (1792-1867), recebeu essa denominação pelo fato de identificar um pouco de verdade em várias filosofias. Essa posição levou-o a sistematizá-la em quatro categorias: sensualismo, idealismo, ceticismo e misticismo. Essa orientação foi logo incorporada como filosofia oficial no Colégio Pedro II, nas demais instituições de ensino secundário, mantendo-se no cenário intelectual até 1870, quando entrou em declínio e foi substituída pelo positivismo (PAIM, 1986).

A partir de 1827 e até 1932, predominou a concepção humanista moderna, na vertente da pedagogia leiga, em que se destacaram as correntes filosóficas do ecletismo, liberalismo e positivismo. Foi no início desse período, com a promulgação do Ato Adicional de 1834, que se atribuiu às províncias a responsabilidade de criação da escola normal. A primeira, instituída em 1835, no Rio de Janeiro, preparava os professores que iriam atuar na etapa inicial da escolarização, dando ênfase na transmissão e domínio dos conteúdos, para que os estudantes, ao tornarem-se professores, dominassem os conteúdos a serem ministrados às crianças (SAVIANI, 2008).

Nesse período começaram a surgir os primórdios da disciplina Filosofia da Educação; no Brasil, a partir de 1835, foi incluída no currículo das escolas normais. No entanto, Mota e Silva (2012, p. 4) consideram que “[...] desde que a Escola Normal foi institucionalizada, os

conteúdos filosófico-educacionais perpassaram seu currículo, através de várias disciplinas, sem, contudo ser denominada de Filosofia da Educação”.

Os autores salientam que, mesmo na primeira metade do século XIX, a referência para a criação da escola normal foi o modelo europeu, embasado por uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no professor, no intelecto, no conteúdo, na disciplina e na memorização.

No que se refere ao método de ensino, foi determinada a utilização do método mútuo:

Os alunos de toda uma escola se dividem em grupos que ficam sob a direção imediata dos alunos mais adiantados, os quais instruem a seus colegas na leitura, escrita, cálculo e catecismo, do mesmo modo como foram ensinados pelo mestre horas antes. Estes alunos auxiliares se denominam monitores. Além dos monitores há na classe outro funcionário importante: o inspetor, que se encarrega de vigiar os monitores, de entregar a estes e deles recolher os utensílios de ensino, e de apontar ao professor os que devem ser premiados ou corrigidos. Um severo sistema de castigos e prêmios mantém a disciplina entre os alunos. O mestre se assemelha a um chefe de fábrica que tudo vigia e que intervém nos casos difíceis. Não dá lições senão a monitores e aos jovens que desejem converter-se em professores. (RIBEIRO, 2000, p. 46).

Para Ribeiro (2000), as escolas normais, por serem muito onerosas, com baixo número de alunos e não serem ainda reconhecidas como algo importante pela sociedade brasileira, eram fechadas e abertas constantemente.

Efetivamente, essa realidade só começou a sofrer alterações nas últimas décadas do século XIX, que, com a influência das ideias liberais e com o processo de industrialização, passou a exigir a escolarização dos trabalhadores e a valorizar a formação profissional. “[...] Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do Século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais mais formados para a atividade docente” (LOPES, 2000, p. 101).

Foi nesse contexto, última década do século XIX e início do século XX, que se estabeleceu o período final do ecletismo espiritualista e seu declínio, com ascensão de várias matrizes filosóficas que influenciaram na educação brasileira, especialmente o positivismo, pragmatismo e o catolicismo (PAIM, 1986).

O positivismo, criado por August Comte (1798-1857), foi uma reação ao idealismo teológico e metafísico da filosofia e da teologia. Propondo a primazia da razão científica, essa corrente de pensamento exerceu influência sobre os intelectuais brasileiros, principalmente da Escola de Recife, com Tobias Barreto, Silvio Romero e outros.

Um dos mais importantes positivistas foi Benjamin Constant (1833-1891), responsável pela primeira reforma nacional da instrução pública, voltada para o primário e secundário do Distrito Federal. O Decreto nº 981, de 1890, normatiza a escola normal para a formação de professor (PAIM, 1986). Destaca o autor que o grupo das lideranças católicas sempre esteve presente na história da educação brasileira, mas a corrente que mais se destacou nas primeiras décadas do século XX foi o pragmatismo, representado pelos escolanovistas Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, com importantes contribuições para a educação.

2.3 Concepção humanista moderna: contribuições teórico-metodológicas da filosofia da educação

O período entre 1932 e 1969 é dividido em três fases. Na primeira, entre 1932 e 1947, houve o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova; na segunda, entre 1947 e 1961, predominou a pedagogia nova; na terceira fase, de 1961 a 1969, ocorreu a articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969).

Assim, nas primeiras décadas do século XX, sob a influência do fim da escravidão, do início do trabalho assalariado, do processo de industrialização e da valorização da ciência, duas posições se rivalizaram no campo da Filosofia da Educação no Brasil: a proposta intelectualista do alemão John Herbart e a concepção pragmática do americano John Dewey (SAVIANI, 2007).

No confronto entre essas duas linhas teóricas, o movimento escolanovista logo se impôs, ao reivindicar maior acesso à escola pública, melhor qualidade do ensino, professores bem preparados, com domínio das teorias pedagógicas e dos novos métodos de ensino. Esse movimento, que teve nas ciências a base da sua formação, se aproximou do pragmatismo de Dewey e, também, da sociologia funcionalista de Durkheim.

Nesse período, no Brasil, as ciências da educação começaram a ganhar espaço importante nos currículos da escola normal, favorecidas pela influência de Anísio Teixeira, com a Filosofia da Educação, Lourenço Filho, com a psicologia da educação, e Fernando de Azevedo, com a sociologia da educação. Anos depois, a Filosofia da Educação e as demais ciências da educação passaram a fazer parte também dos currículos do ensino superior (TANURI, 2000).

A Filosofia da Educação ganhou densidade com Anísio Teixeira (1900-1971), intelectual que, concatenado com as discussões dos países desenvolvidos, defendia que somente outro projeto educacional faria avançar a sociedade brasileira. Anísio, pelo fato de ter sido aluno de Dewey quando cursou pós-graduação nos Estados Unidos, tornou-se um grande defensor de suas ideias. Essa condição lhe permitiu, em 1934, lançar a *Educação progressiva*, obra que o projetou como pensador deweyano (SIRCILLI, 2005).

Os escolanovistas e seus colaboradores, ao buscarem implantar uma reforma inspirada no modelo americano, propuseram “[...] enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, criando a Escola-Modelo anexa à Escola Normal” (SAVIANI, 2009, p. 146). Para o autor, essa parceria dos cursos de formação com as possibilidades da prática, favorecidas pelo espaço aberto das escolas-modelo, mostra a intenção de articular a prática profissional às teorias.

A formação de professores passou, então, a receber influência das ideias de Pestalozzi (1746-1827), que enfatizava o desenvolvimento moral, físico e intelectual da criança, e de Froebel (1782-1852), que tomava como essência de sua pedagogia as ideias de atividade e de liberdade, tornando-se o fundador do primeiro jardim de infância. Mantiveram-se também as contribuições de Herbart (1776-1841), precursor da psicologia experimental aplicada à pedagogia, conferindo-lhe o caráter de objetividade de análise, rigor e sistematização. Essas foram parte das influências que contribuíram para fazer de São Paulo o principal foco de renovação escolar do país. No Rio de Janeiro, a disciplina psicologia foi introduzida em 1906, articulando as relações entre educação, pedagogia e psicologia (TANURI, 2000).

O padrão da escola normal de São Paulo se expandiu para todo o país. No entanto, poucos anos depois, os próprios reformadores da escola normal, como Anísio Teixeira, passaram a fazer severas críticas, afirmando que o “vício de constituição das Escolas Normais, que, pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (VIDAL, 2001, p. 79-80).

Conforme a autora, na tentativa de resolver essa situação, impregnado pelo contexto político da época e com a crença generalizada de que a educação era um instrumento de progresso social, o governo federal instituiu o Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, criando os institutos de educação, que, além do ensino, desenvolviam também a pesquisa. A base desses institutos eram as ideias de Durkheim e Dewey, embaladas pela defesa da universalização da escola pública, laica e gratuita. Começou-se então a ampliação do número de instituições educacionais motivadas pelas exigências da sociedade industrial.

Inaugurou-se então, em 1932, o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, e, no ano seguinte, Azevedo implantou o Instituto de Educação de São Paulo. Esses institutos foram transformados em escola de professores e propunham alterações substanciais na formação do professor primário, como a ampliação da obrigatoriedade da educação e a implantação de um currículo diferenciado, que contemplou, pela primeira vez, as disciplinas psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação e prática de ensino, articuladas com observações e experimentações (SAVIANI, 2009).

Para o autor, as escolas de professores, além de manter estreita relação com os institutos de pesquisas, destacaram-se também pela habilidade em articular os jardins de infância às escolas primárias e secundárias, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino. Segundo o autor, na década seguinte, com o Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, houve um retrocesso, e as escolas de professores foram substituídas, retornando o modelo da escola normal.

A Filosofia da Educação passou a receber maior destaque em 1934. Com a publicação do livro *Educação progressiva*, Anísio Teixeira projetou seu nome como pensador deweyano e influenciou o ensino da Filosofia da Educação, ao aproximar a filosofia de temas, como experiência, democracia e liberdade. No entanto, mesmo trazendo discussões referendadas na concepção pragmatista americana, pode-se afirmar que o ensino da Filosofia da Educação pouco se distanciou da influência filosófica europeia, pois os seus professores não tinham necessariamente a mesma orientação pragmatista dos escolanovistas; ao contrário, a maioria possuía outra base de formação (TOMAZETTI, 2003).

Deve-se ressaltar que a década de 1930 também foi bem oportuna para a sociologia, principalmente pelo cuidado de Anísio Teixeira em fazer com que suas ideias científicas e pragmatistas ressoassem pelo país. Também contribuiu o próprio contexto, que exigia outro perfil de homem e de trabalhador. Assim, a partir de meados de 1930, o ensino de sociologia e de psicologia também foi incentivado como forma de preparar as novas gerações para a realidade do país (SAVIANI, 2007).

Todas essas experiências contribuíram para a criação, em 1939, do curso de pedagogia, que tinha por objetivo a constituição de um conhecimento de caráter científico, buscando consolidar o modelo didático-pedagógico de formação, na tentativa de formar os docentes das escolas normais, corrigindo as insuficiências e distorções dessas instituições (SAVIANI, 2009).

Influenciado pela revolução industrial, pelo reordenamento político e cultural da sociedade brasileira e pela grande demanda por educação pública, gratuita e universal, exigindo do Estado que cumprisse seu papel, instituiu-se o curso de pedagogia. A criação do curso foi resultado da incorporação de dois institutos de educação às universidades (institutos criados e até então dirigidos pelos escolanovistas brasileiros): o de São Paulo, incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934; e o do Rio de Janeiro, na época, Distrito Federal, incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Assim, os institutos, elevados ao nível universitário, tornaram-se base dos estudos superiores de educação (NADAI 1991).

Para a autora, esse processo de constituição aconteceu de forma complicada, pois a seção de educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), criada em 1938, formou-se a partir da extinção do instituto de educação, com a preservação apenas da escola de professores. Esse fato e a forma como a FFCL recebeu os professores, lotados na seção de pedagogia, evidenciam, desde esse início, certo tratamento diferenciado com o campo pedagógico, como se ele fosse menor, se comparado à importância dos filósofos em preparar a elite de intelectuais e pesquisadores. Deve-se destacar que esse tratamento de resistência ao campo pedagógico e à Filosofia da Educação permanece até a atualidade (TOMAZETTI, 2003).

O Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que passou a servir de referência para as demais escolas de nível superior. Seu modelo de “esquema 3+1” foi adotado na organização dos cursos de licenciatura e de pedagogia.

No que se refere à constituição da matéria Filosofia da Educação, que, junto com história da educação, formava a cadeira de História e Filosofia da Educação da seção de educação das FFCL, era obrigatória no curso de pedagogia. Essa e outras disciplinas, como fundamentos biológicos e sociológicos, na parte geral do curso de didática, eram denominadas fundamentos da educação. Esse padrão foi seguido pelas demais FFCL brasileiras. Ressalta-se, como já sinalizado anteriormente, que a disciplina Filosofia da Educação já integrava o currículo da escola normal em consequência das reformas realizadas por Azevedo e Teixeira (TOMAZETTI, 2003).

Mas, conforme Saviani (2009), bem cedo o curso de pedagogia começou a mostrar sua fragilidade em formar professores, pois, desde a sua institucionalização, já se acentuava a separação: por um lado, as ciências da educação, representadas pelas teorias educacionais, e por outro, a formação didática e a prática de ensino.

Sobre esse fato, Saviani (2009) avalia que, desde sua implantação, o curso de pedagogia se centrou na formação do aspecto profissional, garantindo um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório, de vivência das situações de ensino, de confronto entre teoria e prática, enfim,

Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Fica evidente o caráter propedêutico da formação, com a preocupação centrada na transmissão dos conteúdos programáticos, distantes do campo da formação, sem maiores preocupações com as disciplinas de didática e de prática, pouco se aproximando da realidade da escola básica.

Nas décadas seguintes, mais especificamente no final de 1950 e início de 1960, com o objetivo de possibilitar a reconstrução da educação em bases científicas, por meio de ampla reforma educacional e da colaboração entre cientistas sociais e educadores, foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), tendo Anísio Teixeira como um dos principais representantes. Reafirmando as ideias do movimento da escola nova, esse centro tentava romper com a influência da pedagogia herbartiana, ciência pedagógica especulativa e normativa, ainda muito presente nas escolas brasileiras (SAVIANI, 2008).

Segundo o autor, entre o período de 1945 a 1964, quatro grupos se destacaram na orientação filosófica: de um lado, o grupo dos católicos e dos donos de escolas, defensores da rede particular de ensino e, de outro lado, três grupos que, mesmo representando a escola pública, tinham orientações filosóficas diferentes: o primeiro, o grupo liberal-pragmatista, cujos representantes, Teixeira, Azevedo e Lourenço Filho, achavam que a educação se ajustava à realidade social; o segundo grupo, liberal-idealista e kantiano, representado por

professores da área de filosofia e história da educação da USP, como Roque Spencer Maciel de Barros e Laerte Ramos de Carvalho, entendia que a educação independia das condições sociais; e o terceiro grupo, representado pelo socialista Florestan Fernandes, compreendia a educação a partir da sociedade, considerando-a fator de transformação.

É neste grupo que se encontram alguns dos primeiros cientistas sociais formados pela USP que começaram a se interessar pelo tema educação, numa perspectiva marxista de visão de mundo e de sociedade. Suas pesquisas concluíram que a educação não vinha atendendo aos objetivos de tornar a sociedade mais justa e humana; ao contrário, a forma de organização acentuava ainda mais as diferenças sociais, pois os alunos com êxito eram, em sua maioria, de alto poder aquisitivo (SAVIANI, 2008). Essas constatações demonstram, de certa forma, a crise da escola nova e a transição para o tecnicismo.

2.4 Concepção analítica: contribuições teórico-metodológicas da filosofia da educação

O golpe militar de 1964 desarticulou os líderes da pedagogia libertadora: perseguiu seus representantes, afastou muitos pesquisadores do seu trabalho, alguns foram expulsos do país, causando forte impacto na educação. A sociologia da educação foi suspensa das escolas e universidades, perdendo o vigor da década anterior, absorveu certo pessimismo pedagógico e se reaproximou da sociologia funcionalista, direcionada para a apresentação de conceitos, como moral e disciplina, como eixos norteadores da formação do professor (SAVIANI, 2007).

Conforme esse autor (2007), no período entre 1969 e 1985, predominou a concepção analítica da Filosofia da Educação com a pedagogia tecnicista. A psicologia da educação se aproximou de sua vertente behaviorista, com base nos estudos de Skinner (1972), para enfatizar uma proposta de ensino orientada pela tecnologia de ensino, máquinas de ensinar, educação via satélite, enfim, a ênfase incidiu na técnica, na instrução programada.

Nesse período, a sociologia foi direcionada para o enfoque funcionalista, e a filosofia sofreu influência da missão francesa na USP, com seu método estrutural, isto é, “[...] explicitação rigorosa da estrutura dos textos filosóficos. Ressalta-se que até então predominava o amadorismo e o impressionismo no estudo e no ensino da Filosofia, bem como a utilização dos comentadores ao invés dos textos originais” (RIBEIRO, 2007, p. 221). Segue a autora com as críticas a esse método:

A predominância do método estrutural no ensino da Filosofia no Brasil suscitou diversas críticas: foi mais uma influência estrangeira em nosso filosofar; inibiu criatividade, autonomia de pensamento, objetos de reflexão, material filosófico; constituiu mera mudança de senhor filosófico, mas permaneceu a subserviência de repetir os grandes filósofos vindos de fora etc. Essa subserviência se mostraria na precária produção acadêmica filosófica com seus temas repetidos. (RIBEIRO, 2007, p 221).

Ao se impor o método estrutural, passou a preponderar a abordagem analítica, isto é, a filosofia passou a realizar a análise da linguagem, restando-lhe se debruçar em sua história.

Quanto à Filosofia da Educação, nesse período não despertava grande interesse dos filósofos, que pouco se preocupavam pelo saber educacional. Isso acarretou um *status* menor para a disciplina, a ponto de, em muitos casos, não constar no próprio currículo do curso de filosofia (TOMAZETTI, 2003).

Com a Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692/71, alterou-se a denominação ensino primário e secundário para ensino de primeiro e segundo grau, promoveu-se o desaparecimento das escolas normais, substituídas pelo magistério de 2º grau. Na promulgação dessa lei, em pleno período de ditadura, buscava-se definir o lugar das ciências da educação, isto é, se elas ficariam ligadas às suas respectivas ciências de origem – psicologia, sociologia e filosofia –, ou se iriam continuar na área da educação. Decidiu-se, então, por deixá-las como ciências auxiliares da pedagogia (SAVIANI, 2007).

2.5 Concepção dialética: contribuições teórico-metodológicas da filosofia da educação

Antes do processo ditatorial em que submergiu o Brasil em 1964, havia no país o processo de implantação de uma proposta educacional diferenciada, contra-hegemônica, emancipatória, crítica, gestado por Freire (1921-1997). Elaborada num contexto permeado pelo processo de industrialização, concentração urbana, voto condicionado à alfabetização, altos índices de analfabetismo, exclusão social, essa proposta surgiu no Nordeste brasileiro e teve como base a articulação entre cultura e educação, posicionando-se claramente seu autor em defesa do povo oprimido.

Inserida numa perspectiva de conscientização política das massas excluídas do sistema formal de ensino, esse pernambucano sugeriu uma pedagogia voltada para os anseios e necessidades das camadas populares. Diante de tal desafio, orientado pelas bases da fenomenologia e do existencialismo cristão de Jaspers e Gabriel Marcel, mas também

influenciado pelo marxismo, Freire propôs uma pedagogia oposta à concepção tradicional de ensino (SAVIANI, 2008).

Com esse propósito, criou um método de ensino que se constitui de cinco passos: o primeiro tem como ponto de partida a vivência da situação popular; o segundo identifica os principais problemas e elege os temas geradores; o terceiro problematiza a realidade, que leva ao quarto passo, isto é, à conscientização, que envolve o quinto passo, a ação social e política (SAVIANI (2008, p. 117). Quanto aos pressupostos, Berbel (1996) considera que a proposta de Freire se, por um lado, apresenta certa aproximação com o pensamento do educador americano John Dewey, por outro, tem base política, filosófica e ideológica bem diferente, se aproximando do marxismo.

Essa proposta, ao se voltar para a transformação das relações sociais com práticas conscientizadoras e críticas, elege como eixo a relação ação-reflexão-ação transformadora e se apoia, intencionalmente, nos fundamentos da pedagogia crítica. Esta, que tem como objetivo o desenvolvimento da consciência crítica, parte da realidade do indivíduo socialmente excluído, articulando-a com o conhecimento sistematizado. Essas ideias logo se tornaram um risco, um perigo a determinados grupos políticos, que, com o golpe militar de 1964, trataram logo de sufocá-las; mas, com o exílio de Freire, se expandiram internacionalmente.

No Brasil, elas foram retomadas no final da década de 1980 e adentraram o ensino universitário. Exemplo disso são os estudos de Bordenave e Pereira (1986), que propõem o método do arco, apoiado em cinco etapas: observação da realidade (problema); pontos-chave; teorização; hipóteses de solução e aplicação à realidade. O processo de ensino começa com a exposição dos alunos a um problema real (observação da realidade); em seguida, a identificação dos pontos-chave do problema; a seguir, o cotejamento com o referencial teórico para maior compreensão do estudo, mediante o uso das produções e conclusões de pesquisas; depois, a elaboração de algumas sínteses e a aplicação de hipóteses na tentativa de solucionar os problemas.

Nesse sentido, ao analisar e interpretar a realidade, confrontando-a com as teorias e experiências dos sujeitos, busca-se construir espaços contra-hegemônicos e contestatórios que possibilitem, além da constatação dos problemas, a formulação da crítica, a mudança de percepção, a análise e a intervenção na realidade estudada. Conforme Berbel (1996, p. 145), “este processo inclui o exercício da prática e a possibilidade de formação da consciência da práxis”.

Segundo Berbel (1996), a problematização, além do compromisso de trabalhar o potencial político, social e ético dos estudantes, também mobiliza os conhecimentos científicos na direção do agir político, pois compreende o sujeito como protagonista do processo de formação profissional e agente social de mudanças, mesmo que restritas. É, portanto, uma proposta metodológica voltada para desvendar a realidade para transformá-la. Sua maior contribuição é a mudança de mentalidade, exigindo de todos os agentes sociais envolvidos no processo educativo a reavaliação de seus papéis, re-significando, coletivamente, o processo de ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento de uma prática apoiada na problematização exige uma atitude investigativa, na medida em que o problema é formulado pela observação de uma realidade com todas as suas contradições, com a intenção de possibilitar ao estudante a reflexão sobre uma situação concreta, dinâmica e complexa.

Para Berbel (1996), a problematização também busca questionar o próprio processo, não apenas se houve a compreensão dos conceitos e mecanismos básicos da ciência em estudo, mas se, no percurso de construção do conhecimento, houve também a apreensão, a reflexão e análise crítica frente ao objeto.

Após a análise, levantam-se hipóteses para tentar explicar o problema em estudo, buscando, coletivamente, construir possíveis encaminhamentos na superação do problema. Este procedimento implica na necessidade de um perfil diferenciado de professor, que, além do domínio metodológico da atitude investigativa, da mediação da aprendizagem significativa, terá de ter clareza também de sua postura política, da intencionalidade de sua prática, pois essa opção trará sempre situações imprevistas, desconhecidas, podendo gerar desdobramentos não previstos no planejamento, mas relevantes à compreensão do problema.

Essa abordagem é ainda mais pertinente, se se considerar o fato de que o estudante, ao cursar uma licenciatura, precisa vivenciar situações que problematizem seu próprio currículo formativo, compreendendo de que forma os interesses políticos, econômicos e ideológicos perpassam a concepção, organização e funcionamento das diversas propostas e práticas educacionais.

Outra proposta contra-hegemônica foi delineada por Saviani (2000), no final da década de 1980, denominada pedagogia histórico-crítica. Ela demarca, de certa forma, o acesso à literatura marxista, especialmente gramsciana, que influenciou a elaboração de novos rumos educacionais para o país, após a reabertura política. O autor assim se expressa:

[...] a nível de pensamento de esquerda, o marxismo constitui, sem dúvida, a manifestação mais vigorosa. Nessas circunstâncias, configurou-se uma espécie de “moda marxista” que motivou várias das adesões ao marxismo no campo educacional. Lutando contra essas formas de modismo pedagógico confrontei-me, então, com o modismo marxista que implica em uma adesão acrítica e, por vezes, sectária, a esta corrente de pensamento. Situei-me, pois, explicitamente no terreno do materialismo histórico afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava. (SAVIANI, 2000, p. 1).

Saviani (2000) justifica sua posição de aderir ao materialismo histórico, por compreender a história segundo o desenvolvimento material, isto é, segundo a determinação das condições materiais da existência humana.

Neste sentido, a escola e seus professores precisam valorizar e transmitir os conteúdos clássicos, por ser esta a sua atividade nuclear. Quanto ao estudante, eles precisam assimilar criticamente os conteúdos, se apropriando do conhecimento sistematizado, clássico, erudito, na medida em que estes o instrumentalizam para sua inserção na sociedade, pois:

[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2000, p.13).

O autor entende que a especificidade da escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado, pois “[...] Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola” (SAVIANI, 2000, p. 23). Para o autor, o professor é fundamental nesse processo, especialmente quando ele entende que os conteúdos escolares têm vínculos com a prática social e que a escola é ponto de referência para a democratização de conhecimentos, numa perspectiva crítica da sociedade.

Assim, o papel do professor é favorecer a compreensão histórica do processo que determina a construção da realidade social, que, longe de ser linear, a-histórica, é delineada por conflitos, contradições e lutas pela manutenção de interesses políticos, econômicos e culturais, que têm beneficiado apenas uma minoria da população. Compete ao professor problematizar a escola, identificando-a como uma aliada na reprodução da semicultura, cujo objetivo é oferecer uma pseudoformação para as camadas populares.

Saviani enfatiza a importância de o docente buscar compreender o processo transmissão-assimilação dos conteúdos, utilizando métodos que estimulem a apreensão crítica dos conteúdos historicamente situados. Neste sentido, Saviani (2000) propõe cinco momentos que devem orientar a prática de ensino: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. O momento da problematização tem como finalidade a identificação dos principais problemas postos pela prática e pelo conteúdo, “[...] debatendo-os a partir da visão do aluno. Desenvolve, ainda, o processo de transformar o conteúdo formal em desafios, em dimensões problematizadoras” (GASPARIN, 2005, p.10). É nesse momento que são apresentadas as questões que permitem relacionar a prática e a teoria, ou seja, “é o momento que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado” (GASPARIN, 2005, p. 35).

No momento da instrumentalização, ocorrem a transmissão e a assimilação do conhecimento, ou seja, a elaboração do conhecimento científico. Nesse momento, as ações didático-pedagógicas do professor são imprescindíveis, pois “O processo ocorre sem a destruição do conhecimento anterior, uma vez que o novo conhecimento, mais elaborado e crítico, é sempre construído a partir do já existente” (GASPARIN, 2005, p. 55).

A catarse é a demonstração teórica do que o aluno atingiu, “[...] Expressa a conclusão do processo pedagógico conduzido de forma coletiva para a apropriação individual e subjetiva do conhecimento. É o momento do encontro e da integração clara e consciente da teoria com a prática na nova totalidade” (GASPARIN, 2005, p.131).

Por fim, o último momento, a prática social final do conteúdo, que representa outra forma de compreender e se posicionar frente à realidade. “[...] É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano” (GASPARIN, 2005, p. 147). Acrescenta o autor que esse movimento gera uma ação consciente, transformada, em decorrência do acúmulo de novas aprendizagens.

No entanto, essa proposta, referendada em princípios marxistas, contra-hegemônicos, não predomina no sistema oficial de ensino. Sua visibilidade é maior no interior dos cursos universitários, o que justifica, de certa forma, sua pouca abrangência teórico-metodológica.

2.6 Propostas de formação de professores e a influência teórico-metodológica da filosofia da educação

Em meados de 1990 teve início um intenso movimento internacional de fortes críticas à formação de professores, por apresentar predomínio da teoria, do ensino propedêutico, do caráter abstrato da formação, com clara ênfase na racionalidade técnica.

Um dos principais expoentes desse movimento foi o norte-americano Donald Schön (2000), que, influenciado pela filosofia pragmática de Dewey, elaborou as bases da teoria do professor reflexivo (FACCI, 2004). Essa teoria tem aglutinado nas duas últimas décadas diversos estudos, como o discurso neo-escolanovismo, com o lema do aprender a aprender (DUARTE, 2001).

No Brasil, esse posicionamento se somou ao fato de que foi nessa mesma década que o país começou a incorporar um contingente maior de sujeitos nas instituições escolares e no ensino superior. Com esse novo cenário, ampliaram-se inevitavelmente a diversidade, a heterogeneidade e a necessidade dos docentes e de suas instituições de ensino de se resignificarem. A esse contexto, o governo respondeu com um pacote de reformas educacionais, implantadas com a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), estabelecendo novas proposições em relação à formação de professores dos anos iniciais.

Diante de tal conjuntura, três grandes propostas de formação de professores se fazem presentes na atualidade: a proposta da racionalidade técnica, com a formação do especialista técnico; a proposta da racionalidade prática, com o profissional reflexivo; e a perspectiva crítico-emancipatória, que assume um posicionamento comprometido com uma abordagem progressista, comprometida com a busca de superação da dicotomia entre teoria e prática.

Quanto à primeira perspectiva, a proposta da racionalidade técnica, ela se realiza, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, impulsionada pelos avanços tecnocientíficos que favoreceram a concretização do modelo industrial taylorista⁶. Neste modelo, baseado na racionalidade técnica, a ênfase ocorre na fragmentação das funções, na racionalidade fundada na tradição positivista, que procura encaixar a realidade às teorias, às técnicas, aos princípios da ciência moderna, pois, ao compreendê-los como universais, seria possível responder a qualquer realidade. Assim, ao fragmentar as funções e ao conferir ao trabalho um caráter de repetição alienada, promove a separação entre os pesquisadores e os executores, ou seja, os primeiros elaboram propostas, planos, programas, enfim são os produtores de conhecimento, de teorias. Em contrapartida, os segundos, são os consumidores e executores dos conhecimentos e os que realizam ações produzidas e planejadas pelos primeiros.

⁶ Concepção de produção, desenvolvida por F.Taylor em 1915. Baseada em um método científico de organização do trabalho: fragmentado, hierarquizado e sistematizado (CHAUI, 1995).

Na educação, essa proposta predominou no Brasil especialmente com a pedagogia tecnicista, que passou a entender a formação profissional como meramente instrumental, direcionada para a solução de problemas por meio da aplicação de teorias.

Ao se aproximarem dos estudos de Skinner e dando a estes suas interpretações, os especialistas, representantes da pedagogia tecnicista, elaboraram uma proposta de ensino bem técnica, com as áreas de conhecimento bem delimitadas, competindo ao professor apenas executar o planejamento cuidadosamente elaborado por outros (SAVIANI, 2007). Assim, se mantém a dicotomia, historicamente presente nas concepções tradicionais de ensino.

A racionalidade técnica passa, hoje, por uma revisão profunda, em função das novas perspectivas e dos desafios que se apresentam à sociedade, ao homem e à própria ciência. Esse modelo, portanto, já apresenta sinais de esgotamento.

Compreendendo a produção do conhecimento como histórica, social e culturalmente determinada, surgiu, no começo dos anos de 1980, como parte de um movimento de valorização da formação e da profissionalização dos professores, em diferentes países, a expressão professor reflexivo. Tendo como principal representante o norte-americano Donald Schön, o qual, a partir de influência do pensamento de John Dewey, que, já na década de 1970, denunciava o perigo da racionalidade instrumental, esse movimento apontava a experiência como primeira fonte de educação. Passou a se constituir, então, a ideia de que a formação do professor deve ser fundamentada no modelo da racionalidade prática.

Conforme Almeida (2001), o modelo da racionalidade prática, denominado professor reflexivo, se coloca em oposição ao modelo de racionalidade técnica, por alguns motivos. Primeiro, porque o modelo educacional fundado na racionalidade técnica defende a aplicação do conhecimento científico, em detrimento da análise da prática, quando se sabe que a realidade, como incerta, complexa, singular e contraditória que é, não se insere em modelos previamente determinados; segundo, o modelo desconsidera o fato de que, na prática, nos deparamos com situações específicas, que não são solucionadas e contempladas simplesmente por técnicas, princípios, métodos ou aplicação de teorias.

No âmbito da formação, significa que se tornar um professor reflexivo é retomar, segundo Schön (1995, p. 105), “um conceito cuja origem é referida há décadas passadas, e remonta a John Dewey, que já em 1933 defendia o ensino reflexivo”. Pode-se afirmar que esse conceito de ensino reflexivo tem em Schön um dos seus mais importantes representantes, especialmente quanto à sistematização do pensamento prático do professor, ao formular os conceitos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Essas

três dimensões, intimamente articuladas, constituem a prática reflexiva, que implica uma aprendizagem na ação.

A base da epistemologia proposta por Schön é a reflexão da prática. Essa proposição pretende superar a “onisciência” da racionalidade técnica instrumental. Assim, para Schön, no processo de reelaboração do saber proposto por essa epistemologia, a prática é entendida, também, como fonte de conhecimento e local de produção de saber. Para tanto, a reflexão se apresenta muito além do que simples meio de efetivação de um novo saber.

Mesmo sendo inegável e quase unânime o reconhecimento da importância da contribuição de Schön para a elaboração de uma nova visão sobre formação, há também diversas críticas a sua proposta. Conforme Pimenta e Ghedin, a crítica ao conceito de professor reflexivo decorre “desta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estritos da sala de aula” e afirma: “a questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto” (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 131).

Segundo Kuenzer e Rodrigues (2006), no Brasil, a emergência do paradigma da prática pode ser situada no final da década de 1980 e início da de 1990, coincidindo com o movimento das reformas educacionais, que privilegiaram a formação reflexiva do professor e a construção de competências profissionais, além de fazerem crítica ao modelo da racionalidade técnica, tradicionalmente adotado nos programas de formação de professores. Essa preocupação com o caráter prático da formação orientou os pareceres e as resoluções exarados pelo Conselho Nacional de Educação a partir de 1999 até o presente momento. Isso evidencia a forte incorporação dessa proposta nos debates e nas práticas e na formação de professores desde então.

Assim, a supremacia da prática sobre a teoria é cada vez mais intensa. Dessa concepção, deriva uma pedagogia presente nas diretrizes curriculares para a formação dos professores, nos diferentes pareceres que estão sendo analisados, segundo os quais o aluno docente aprende com a prática, por isso esta deve acompanhá-lo desde o início do curso e ter carga horária substancial.

Nessa mesma linha de raciocínio, Kuenzer (2003, p. 8) tece críticas à soberania da prática:

A prática não é suficiente, ou seja, a prática, por si, não ensina, pois não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediatez para

compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem, apenas, os fatos superficiais, aparente, que ainda não se constituem conhecimento (KUENZER, 2003, p. 8)

Para a autora, do ponto de vista do pensamento filosófico, a epistemologia da prática corresponde ao pragmatismo, que, ao reconhecer o conhecimento como vinculado a necessidades práticas, infere que o verdadeiro se reduz ao útil.

Conforme Kuenzer (2003, p. 9):

A epistemologia da prática, contrapondo-se à concepção de práxis, desvincula a prática da teoria, que passa a supor-se suficiente; a prática, tomada em seu sentido utilitário, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva. Neste caso, a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Em decorrência, justifica-se uma formação que parte do pressuposto que não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que confere certa tranquilidade ao profissional, posto que nada o ameaça; o contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora (KUENZER, 2003, p. 9).

Ao enfatizar a prática em detrimento da teoria, ou o inverso, há um esvaziamento na formação, pois ambas precisam ser entendidas como uma totalidade, inconclusa, incompleta, mas relacionadas, que se enriquecem mutuamente.

Pimenta e Ghedin (2005) chamam a atenção para a relevância que o conceito de professor reflexivo tem trazido para o desenvolvimento de uma nova concepção de professor. No entanto, aportados em Zeichner (1993) e em Giroux (1997), os autores identificam algumas limitações dessa concepção, afirmando que a discussão de Schön não dá conta do sentido amplo que uma prática reflexiva deveria ter.

[...] diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente, de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem

compreensão das origens e dos contextos que a geram, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão. Esses riscos são apontados por vários autores (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p.22).

Avançando na discussão fundamentada nas contribuições das teorias críticas, observa-se que, a partir de 1990, vem se constituindo a perspectiva da racionalidade emancipatória. Aqui, o instrumental teórico deve, necessariamente, ser articulado e fundamentado nos vários campos do conhecimento, com o propósito de superar a visão disciplinar, propiciando a construção de uma prática refletida da consciência crítica da realidade e do papel social, político e pedagógico do ensino, dentro do contexto de uma educação que busca preparar o sujeito para sua emancipação social.

Giroux (1997) e Contreras (2002), por exemplo, resguardando suas devidas especificidades teórico-metodológicas, representam essa perspectiva. Eles se aproximam por compreender a educação como prática social, numa perspectiva coletiva, inserida num contexto social, político, econômico e cultural, cuja finalidade é a emancipação do sujeito.

Kuenzer e Rodrigues (2006) sintetizam esses três modelos de formação, ao afirmarem:

A análise levada a efeito permite concluir que as divergências de fundo permanecem se derivando da concepção de relação entre teoria e prática, que dá suporte às diferentes propostas em debate: a que confere primazia ao trabalho intelectual, a que confere primazia à prática e a que adota a práxis como categoria fundante (KUENZER; RODRIGUES, 2006, p. 203).

Nesse sentido, na tentativa de romper com os limites impostos pela dicotomia, ora privilegiando a teoria, ora a prática, Giroux (1988) cita a perspectiva da racionalidade emancipatória, evidenciando a prática da reflexão e da autorreflexão, de forma consciente e crítica, como ação social que visa criar as condições sociopolíticas e culturais que superam as relações lineares, dicotômicas e exploratórias, historicamente dominantes. Aqui, a opção é pela práxis criadora.

Pimenta e Ghedin (2005), analisando o modelo da racionalidade prática ou do prático reflexivo, apoiados em análises teóricas de autores, como Giroux e Contreras e nas pesquisas empíricas realizadas, sintetizam algumas possibilidades de superação desses limites:

Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico-reflexivo, da epistemologia da prática à práxis, os professores constroem os conhecimentos a partir da análise crítica das práticas e a ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis); do professor

pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar [...] com a colaboração de pesquisadores da universidade; da formação inicial e dos programas de formação contínua [...] ao desenvolvimento profissional; da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores (PIMENTA, GHEDIN, 2005, p. 43-44).

Essa reconceituação possibilita um significativo avanço na ação político-pedagógica dos professores, revelando possíveis aproximações com a práxis pedagógica criadora, em oposição à práxis alienada, repetitiva.

Compreende-se que há certa aproximação entre o modelo da racionalidade prática ou do prático-reflexivo e o da racionalidade emancipatória, pois as diferenças de enfoques teóricos não são completamente divergentes; contudo, um dos principais problemas do modelo do prático reflexivo tem sido uma apropriação indiscriminada e sem críticas de seu aporte teórico-metodológico, especialmente pelas diretrizes e pareceres que orientam a educação brasileira.

Certamente, a construção da práxis educativa é fundamental, entretanto isso só ocorrerá quando os docentes compreenderem e vivenciarem a indissociabilidade entre teoria e prática no seu fazer docente. No dizer de Konder (1992, p. 115):

[...] a práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando a si mesmo. É a ação que, para se transformar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do auto-questionamento da teoria; é a teoria que remete à ação que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

A incorporação da práxis ao fazer docente não ocorre de modo espontâneo, mecânico, pragmático; ao contrário, é um processo permanente de reflexão, de autoquestionamento, de comprometimento técnico e político. A práxis, aqui entendida, é uma atividade relativa à liberdade pelas mediações conscientes, feitas pela interação dialógica que se estabelecem com o outro, a sociedade e o mundo.

Talvez isso explique que, mesmo diante dos significados avançados na ampliação do acesso e permanência ao ensino superior; da contribuição da tecnologia, que disponibiliza o acesso a livros e informações em geral; da existência de excelentes centros de formação; da ampliação de pesquisas e da literatura educacional em geral, enfim, diante de tal cenário,

parece que as finalidades e a forma como as disciplinas têm sido ministradas no ensino superior pouco se têm modificado.

2.7 Reforma educacional e a filosofia da educação: algumas aproximações

Diante do cenário apresentado, pautado em três grandes perspectivas de formação do professor, questiona-se: há relação entre essas perspectivas de formação e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006)? Qual o perfil de pedagogo instituído nas DCNCP? Quais correntes da Filosofia da Educação têm predominado na constituição desse perfil? Assim, a discussão se propõe a situar brevemente as correntes filosóficas presentes nas DCNCP, documento orientador do perfil do curso de pedagogia.

Entende-se que a reforma educacional implementada no Brasil a partir da década de 1990 insere-se numa política mundial, desdobrada em vários documentos elaborados por organismos multilaterais internacionais e regionais, cujos paradigmas serviram de referência para a elaboração dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL/MEC, 1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002). Esses documentos influenciaram a elaboração das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Esse cenário de mudanças educacionais se insere num panorama internacional maior, caracterizado pelas demandas da reestruturação produtiva para a formação ou qualificação do trabalhador, apoiado na necessidade de mão de obra qualificada. Repercutindo diretamente no Brasil, com recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, atribui-se à educação posição central para o desenvolvimento econômico dos países da América Latina e Caribe (MORAES, 2003).

Na década de 1990, a educação básica foi tema de diversas iniciativas, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, e o Relatório Delors, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que trouxe um conceito de educação voltado para o aprender a aprender, elaborado sobre quatro pilares: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser” (DELORS, 2002, p. 93-94).

Mazeu assegura que, no que se refere ao aprender a fazer, o documento deixa clara a obsolência do modelo de qualificação profissional frente às características da necessidade atual de formação do trabalhador capaz de atender aos novos processos de produção.

Assim a autora se expressa:

Tais processos demandariam domínio cognitivo e informativo dos sistemas, tanto para as tarefas de produção, quanto para as tarefas de concepção, estudo e organização do trabalho, implicando, portanto, o aprender a conhecer. Como esse novo modo de produção prioriza a organização do trabalho em grupo (“grupos de projetos”), cuja principal referência no documento é o “modelo japonês”, a descoberta do outro e a condução das atividades para objetivos comuns são imprescindíveis e, por isso, preconizadas pelo aprender a viver juntos. (DELORS, 2002, p. 93-94).

Reafirmando as orientações do Banco Mundial, essas políticas foram direcionadas a duas principais questões. A primeira estava direcionada “à prática escolar e seus correlatos (livro didático, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo, relação professor-aluno) e outro relativo às mudanças no sistema de formação docente” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 87).

Diante do contexto de intensas críticas e cobranças provenientes dos baixos índices de aprendizagem, da frágil formação dos professores e das novas demandas impostas à escola, se fortaleceu cada vez mais o movimento pela profissionalização do professor, exigindo acesso ao ensino superior e outra perspectiva de formação, superando os fundamentos do modelo da racionalidade técnica e estreitando relação com a perspectiva da epistemologia da prática (KUENZER, 2003).

Passou então a competir às instituições de ensino superior, conforme artigo 62 da LDB 9.394/96, a responsabilidade dessa formação. No mesmo art. 62, no entanto, admite-se, como formação mínima para a educação infantil e anos iniciais, “a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. Mesmo parecendo um retrocesso, as disposições transitórias dessa lei (Título IX, art. 87, parágrafo 4o) determinam que, até o final da Década da Educação (2007), “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

No entanto, o *locus* inicialmente eleito de formação foram os institutos superiores da educação, o que gerou muita polêmica e disputa com os setores mobilizados representativos dos educadores. Nessa correlação de forças, com a pressão e mobilização social, o governo recuou, atribuindo aos Institutos Superiores de Educação (ISE) a condição

de *locus* preferencial, e não mais exclusivo de formação. Dessa forma, o curso de pedagogia continua formando professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse contexto, aprovaram-se os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998) e o Parecer do CNE nº. 09/2001, onde se encontram explicitados os fundamentos teóricos e epistemológicos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Res. nº. 01/2002), regulamentando os cursos em nível superior de licenciatura, graduação plena.

O Parecer nº. 09/2001 refere-se ao “[...] longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas” (BRASIL, 2002, p. 06), tendo por objetivo agregar o pensamento acadêmico, avaliar políticas públicas em educação, as experiências inovadoras de alguns institutos superiores de educação (ISE) e alguns posicionamentos de representantes dos movimentos sociais.

O parecer sugere que a formação do professor tenha como orientação “nuclear” uma determinada concepção de competência que permita ao profissional da educação mobilizar os conhecimentos construídos com o propósito de transformá-los em ação. Desse modo, a construção de competências deve perpassar os conteúdos e a abordagem metodológica, de modo a organizar um percurso de aprendizagem que articule teoria e prática. Tal articulação pressupõe o “[...] exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas” (BRASIL, 2001, p. 30).

Em 2006, após um processo longo, encharcado por lutas e desafios iniciados na década de 1980, aprovaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Essas Diretrizes assinalam certa conquista dos movimentos e sindicatos educacionais, no entanto, mesmo obtendo-se avanços importantes, não há unanimidade quanto a identidade do pedagogo; ao contrário, há posições bem controversas.

A defesa da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) pela inclusão da docência como base da identidade de todos os profissionais da educação foi incorporada, conforme os artigos 2º e 4º das DCNCP (BRASIL, 2006):

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. [...]

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos

anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

No entanto, mesmo com essa conquista, há várias indagações. Mazeu (2012), por exemplo, questiona se a abrangência não estaria ligada aos interesses da sociedade neoliberal, na medida em que o mercado de trabalho tem exigido um trabalhador com múltiplos conhecimentos, visão generalista, aberto à formação permanente para o trabalho. Será que este não tem sido o viés das novas DCNCP?

A autora salienta que houve muitas críticas quando o tecnicismo dominou o campo educacional, com suas inúmeras habilitações, impondo a demanda e a lógica do mercado. Neste sentido, indaga: será que o curso de pedagogia, numa perspectiva tão generalista, que visa formar o docente que irá atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, formar o pesquisador e o gestor, não estaria também formando profissionais para atender as exigências neoliberais?

Essas inquietações remetem ao modelo de profissionalização proposto nos documentos oficiais, diretamente vinculado ao campo da prática educacional e pautado pela formação reflexiva e competência, claramente identificada nos Referenciais de Formação de Professores (BRASIL, 1998).

Ao entender que a formação seja orientada pela construção de competências profissionais, tendo em vista a resolução de situações problemas, e a um saber-fazer que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a imediaticidade do cotidiano escolar, elegeu-se um modelo de formação com ênfase no desenvolvimento de competências profissionais, tendo como eixos articuladores a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente (DIAS-DA-SILVA, 2005).

Segundo a autora, ao ter como base os estudos de Shön (2000), Nóvoa (1995) e Alarcão (1996), entre outros, essa perspectiva enfatiza que a prática reflexiva deva configurar-se como uma atitude cotidiana do professor em busca da compreensão da realidade educativa e da própria prática.

Neste sentido, a prática reflexiva aparece nos documentos como: a) um importante instrumento, recurso ou procedimento metodológico para o tratamento dos conteúdos de todos os âmbitos do conhecimento profissional (teórico, experiencial e pedagógico); b) uma competência, também designada como atividade intelectual, a ser aprendida pelos professores no exercício próprio de suas funções. Tanto a reflexão sobre a ação quanto as competências

demandariam uma compreensão da formação docente como um processo contínuo (MAZEU, 2012).

Mesmo sendo inegável e quase unânime a importância dessa perspectiva para a elaboração de uma nova visão de formação de professores, há diversas críticas a essa concepção, conforme destacam Mazeu (2012), Kuenzer; Rodrigues (2006), entre outros.

Mazeu (2012) entende que, ao assumir a concepção de competência, no sentido de possibilitar ao professor mobilizar os conhecimentos construídos com o propósito de transformá-los em ação, a formação do professor se distancia da práxis educativa, pois:

[...] a pretendida “articulação” teoria e prática se dá pela subsunção da teoria à prática, atribuindo caráter instrumental à primeira. A ação e a competência são consideradas categorias fundantes dos processos formativos, em torno dos quais, são definidos os objetivos, os conteúdos, as concepções de aprendizagem e as metodologias implicadas na formação docente. As DCN (BRASIL/CNE Res. nº. 01/2002) expressam essas proposições em seus artigos, regulamentando o esvaziamento da formação docente, bem como sua limitação à contingência da prática. (MAZEU, 2012, p. 12).

Com esse mesmo entendimento, Kuenzer e Rodrigues (2006) analisam que essa preocupação com o caráter prático da formação passou a orientar os pareceres e as resoluções que foram exarados pelo Conselho Nacional de Educação, a partir de 1999 até o presente momento. Ao retomarem os estudos de Schön (2000), Alarcão (1996) e Tardif (2002), tecem o seguinte comentário:

A justificativa apresentada para o privilegiamento da prática é a recorrente observação de que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores e, quando chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada, uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia. Outras explicações decorrem das constantes críticas à ineficiência dos modelos de formação que se tornaram convencionais, destacando especialmente o elevado academicismo das propostas, em razão do que se torna necessário elaborar novos modelos de formação, com base na epistemologia da prática. (KUENZER; RODRIGUES, 2006, p. 198).

Isso evidencia a forte incorporação dessa proposta nos debates, nas práticas e na formação de professores desde então. Assim, a supremacia da prática sobre a teoria é cada vez mais intensa. Dessa concepção, deriva-se uma pedagogia presente nas Diretrizes Curriculares para a Formação dos Professores e nos diferentes pareceres que foram analisados: o estudante

aprende com a prática, por isso esta deve acompanhá-lo desde o início do curso, com carga horária bastante expressiva. O docente formador, sem analisar criticamente as bases teórico-metodológicas dessa proposição, também a incorpora, imerso em uma proposta mediata, superficial.

Kuenzer (2003, p.8) tece críticas à soberania da prática, afirmando:

A prática não é suficiente, ou seja, a prática, por si não ensina, pois não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediaticidade para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem, apenas, os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento. (KUENZER, 2003, p. 8).

Essa modificação, a práxis, não ocorre de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pelo autoquestionamento da teoria e da prática. É uma atividade relativa à liberdade pelas mediações conscientes, feitas pela interação dialógica e que se estabelece com o outro, a sociedade e o mundo.

3 FORMAÇÃO DOCENTE: DILEMAS E PERSPECTIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Discutir como tem sido ministrado o ensino de Filosofia da Educação nos cursos de pedagogia de uma universidade pública do estado da Bahia nos remeteu a três questões: primeiro, a relação entre a universidade e a prática de ensino de seus docentes; segundo, a questão do *habitus* que o docente universitário forma no decorrer de sua atuação profissional; e terceiro, a identificação de algumas contribuições relacionadas a estratégias de ensino na universidade.

3.1 A Universidade e a ausência de formação pedagógica de seus docentes

A discussão em relação à formação do docente universitário começou a ganhar destaque a partir da década de 1990. Autores como Pimenta e Almeida (2011), Anastasiou (2003; 2007), Cunha (2008), Behrens (2010), entre outros, têm demonstrado que a ausência da formação didático-pedagógica tem relação com a própria história da universidade.

No que se refere à universidade brasileira, sabe-se que, no início do século XIX, o destino da elite que tinha acesso ao ensino superior era a Universidade de Coimbra, onde predominava uma visão de mundo conservadora, sem pesquisa e sem experimentação. Era uma universidade marcada pelo uso do método jesuítico, voltada para um saber fechado, hierarquizado, ordenado e baseado numa cultura livresca e propedêutica. Foi essa forma de ensino que se estabeleceu no Brasil, influenciada e dependente da cultura portuguesa e, posteriormente, da francesa (FÁVERO, 1980).

A partir de meados do século XIX, a América Latina e, em particular, o Brasil, passou a receber forte influência da universidade francesa. A proximidade entre Brasil e Portugal contribuiu para um maior estreitamento de relações, na medida em que o Brasil passou a ter a mesma percepção que os portugueses tinham a respeito da burguesia francesa, considerando-a forte e vitoriosa (ANASTASIOU, 1997).

No entanto, a autora afirma que a alavancada do ensino superior no Brasil só aconteceu nas primeiras décadas do século XX, embalada pela riqueza econômica do estado de São Paulo e pelo interesse da elite paulista em manter o prestígio social. Segue afirmando que, nesse período, a Europa passava por situação desfavorável de insegurança econômica, o que, de certa forma, contribuiu para que um grupo de professores, entre eles, franceses e alemães, viesse lecionar no Brasil. Os franceses eram considerados parte de uma nação mais

avançada na sociologia, história, filosofia, etnologia, geografia e, possivelmente, também na física. Esses professores estrangeiros, ao disseminarem no Brasil a prática da pesquisa, fizeram de seus alunos ilustres intelectuais, que passaram a receber tratamento diferenciado. Conseqüentemente começou a existir um grande distanciamento entre o professor que ensina, predominância do modelo de universidade napoleônico-francês, e o professor que pesquisa, mais próximo do modelo alemão-humboltiano.

Nesse cenário, se estruturou, em 1931, a Universidade de São Paulo, com o objetivo de se tornar o grande centro intelectual do país. No início, agregou várias instituições já existentes, como as Faculdades de Direito, Medicina e Engenharia e a Escola Superior de Agricultura. Além disso, também criou a Faculdade de Filosofia, que abarcava as ciências humanas e sociais, em conformidade com a legislação de 1931. Cabe lembrar que o fato de o curso de pedagogia ter sido estruturado com os professores dos antigos institutos de educação parece ter gerado certa rejeição a esses docentes, provavelmente pelo fato de seu perfil se aproximar mais do ensino do que da pesquisa.

Com a institucionalização das várias universidades no período de 1930 a 1960, houve a necessidade de ampliação do corpo docente, formado por profissionais renomados em sua profissão, que tinham como função ensinar os alunos da elite a serem profissionais, por meio da transmissão centralizada na figura do professor (MASETTO, 1998).

Essa posição ratificava o entendimento de que não seria necessária a formação didático-pedagógica, pois se entendia que os estudantes eram adultos, detentores de estratégias desenvolvidas de autodidatismo e já estariam preparados para realizar satisfatoriamente as atividades. Não eram necessárias, portanto, maiores preocupações com a aprendizagem; bastava o esforço do estudante. Ressalta-se ainda que, como era um ensino voltado para uma seleta elite, essa, de uma maneira ou de outra, sempre conseguia obter bons resultados (GIL, 1990).

Paradoxalmente, foi na década de 1960, em pleno regime militar, que a universidade brasileira assumiu o desafio de formar profissionais altamente qualificados, tanto para atuar no ensino superior, como para o mercado de trabalho, com o propósito de estimular pesquisas nas diversas áreas. Esse respaldo foi explicitado pela Lei da Reforma Universitária (Lei 5.540/68), que institucionalizou a pós-graduação e o fortalecimento da pesquisa.

Essa reforma universitária introduziu a relação entre ensino, pesquisa e extensão, embora, mesmo explicitamente assegurada no texto da lei, não houvesse uma relação de interconexão entre ensino-pesquisa. O que existia eram elementos estanques, garantidos na

carga horária docente, mas completamente descolados, independentes, com importância acadêmica também diferenciada (ANASTASIOU, 1997).

No final da década seguinte, com o processo de redemocratização do Brasil, a influência do modelo alemão cresceu no país, o que pode ser verificado pela participação dos professores em comitês de agências federais (CNPQ e Capes) e pelos vários incentivos viabilizados aos programas de pós-graduação em todo o país. Assim, a pesquisa ficou restrita à pós-graduação, distante da graduação e, portanto, do ensino. (FRANCO; MOROSINI, 1992).

Acrescentam os autores que, ao se estabelecer a pós-graduação como o espaço de produção do conhecimento, também houve certo consenso de que, ao ensino, competiria sua transmissão. Portanto, operando com lógicas e metodologias diferentes, uma para o ensino e outra para a pesquisa, criaram-se obstáculos à produção do pensamento criativo, crítico, reflexivo na graduação.

Assim, na medida em que o docente universitário pouco refletia a respeito da produção e socialização do conhecimento e sobre os princípios orientadores de seu trabalho, ele o realizava com pouca clareza e consciência da intencionalidade de sua prática, como direcioná-la, que posição tomar frente ao conhecimento, o que acarretava pouca alteração na forma de realizar a atividade docente, pois:

A universidade brasileira conserva, em sua estrutura atual, elementos aqui explicitados advindos do modelo francês desde a organização de suas faculdades até o momento de implantação da universidade, já neste século [séc. XX]. Do ponto de vista metodológico, entretanto, a maneira como se efetivava: a relação professor/aluno/conhecimento, para um ensino eminentemente profissionalizante, centrado no professor repassador e no estudo das obras clássicas de cada época; o papel da memorização do conteúdo pelo aluno como sua obrigação primordial; a força da avaliação como elemento essencialmente classificatório, e decorrente de decisões definidas pelo poder do professor, enfim, todo um quadro que vem se perpetuando, mantendo elementos do ensino jesuítico, com algumas alterações realizadas, conforme a época, e que refletem o conjunto de valores adotados no ensino superior e que de nenhuma forma, chocam-se com os objetivos do modelo napoleônico; pelo contrário, todo o processo de “condicionamento” pretendido no período napoleônico e aqui anteriormente explicitado, é preservado com a manutenção de uma metodologia tradicional, com uma pedagogia da manutenção. (ANASTASIOU, 1997, p. 73).

As considerações da autora são extremamente elucidativas quanto à compreensão de que ainda opera na universidade brasileira a pedagogia da manutenção, através de práticas conservadoras de ensino.

Behrens (2010, p. 52) reafirma esse entendimento, ao destacar:

[...] para fins didáticos, caberia colocar dentro dos paradigmas conservadores as tendências pedagógicas: tradicional, escolanovista e tecnicista. Todas essas abordagens, salvaguardadas as caracterizações próprias para cada época em que foram propostas, apresentam como essência a reprodução do conhecimento. (BEHRENS, 2010, p. 386).

Também convergindo no entendimento de que historicamente predominou no ensino superior brasileiro a pedagogia tradicional, conservadora, Ariza e Toscano (2000, p. 36) assim se manifestam:

[...] tendência a converter diretamente os conteúdos disciplinares em conteúdos curriculares, como se entre eles não existissem diferenças epistemológicas, psicológicas e didáticas; uma visão de conteúdos curricular exclusivamente conceitual e acumulativa, que ignora as atitudes e os procedimentos implicados no ensino das diferentes disciplinas; tendência a considerar os alunos como receptores passivos da informação; separação reducionista que se dá entre conteúdos e metodologias, segundo a qual os conteúdos são únicos e as metodologias diversas, como se entre os processos de produção de significados e os significados mesmos não houvesse relações de interdependência; conceber a aprendizagem científica a partir de uma perspectiva individual, não levando em conta sua dimensão social e grupal; modelo de avaliação seletivo e dados que permitam uma tomada de decisões fundamentada sobre o desenvolvimento da classe, podendo medir, com bastante frequência, a capacidade dos alunos para memorizar mecanicamente os conteúdos.

Neste sentido, para atuar no ensino superior era suficiente que o professor dominasse muito bem apenas o conteúdo da matéria a ser transmitido. Assim, em geral, os docentes universitários trabalhavam com conteúdos específicos de sua área científica, com a intenção de apenas transmiti-los aos estudantes, desconsiderando as especificidades e finalidades que a docência requer.

Desta forma, Masetto (1998, p. 11) avalia que ensinar significava “ensinar grandes aulas expositivas e palestras sobre determinado assunto, ou mostrar na prática como se faz”. Conforme o autor, acreditava-se que “quem soubesse, saberia automaticamente ensinar, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor para ministrar este ensino” (MASETTO, 1998, p. 11). Essa concepção de ensino estava

diretamente atrelada à concepção de ensino da racionalidade técnico-instrumental, ancorada no paradigma cartesiano-newtoniano da modernidade, reforçando o entendimento de que o domínio do conteúdo e sua transmissão eram suficientes.

No entanto, deve-se ressaltar que, se, por um lado, no início do século XX, houve a ascensão das ciências da educação, em especial da psicologia behaviorista e da sociologia funcionalista, paradoxalmente, foi também o período em que se desencadeou a crise do paradigma moderno. Através dos estudos da biologia organísmica e, principalmente, com as descobertas da física quântica, percebeu-se o desgaste do mecanicismo proposto pelo modelo newtoniano-cartesiano:

Desde Newton os físicos têm acreditado que todos os fenômenos físicos podiam ser reduzidos às propriedades de partículas, matérias rígidas e sólidas. No entanto, na década de 20, a teoria quântica forçou-os a aceitar o fato de que os objetos materiais sólidos da física clássica se dissolvem, no nível subatômico, em padrões de probabilidade semelhantes a ondas. Além disso, esses padrões não representam probabilidades de coisas, mas sim probabilidades de interconexões. As partículas subatômicas não têm significado, enquanto entidades isoladas, mas podem ser entendidas somente como interconexões, ou correlações, entre vários processos de observação e medida. (CAPRA, 1996, p. 41).

Entretanto, na década de 1920, o campo educacional brasileiro não refletia essa compreensão; ao contrário, foi nesse período que se acentuou o processo de fragmentação, baseado na divisão e, conseqüentemente, na especialização, demarcando os limites de cada campo de conhecimento. Isso ocorreu com a Filosofia da Educação que, derivada de seu próprio campo de origem, a filosofia, não conseguiu estabelecer diálogos com as demais ciências da educação, no sentido de interpretar coletivamente a complexidade do fenômeno educacional. Isso gerou a produção de leituras parciais, fragmentadas e estanques do fenômeno educativo, contribuindo mais para uma justaposição do que integração de saberes (BRANDÃO, 1999). Conforme a autora, essa situação trouxe limitações para o campo educacional, ainda hoje preso às fronteiras da racionalização, disciplinaridade, fragmentação, descontextualização.

Mesmo diante das duras críticas e proposta de superação do paradigma newtoniano-cartesiano, parece ainda preponderar essa visão de conhecimento e seus desdobramentos na forma com que os docentes universitários ministram suas disciplinas. Para Dias-Da-Silva (2005), isso se deve também à ausência de alterações nas estruturas acadêmico-administrativas das universidades, pois é necessário que haja diversas iniciativas que

promovam a valorização do ensino. No entanto, o que se percebe é o investimento cada vez maior em pesquisas e publicações, pois são elas que rendem méritos, reconhecimentos e maior visibilidade, ficando o ensino e a extensão como atividades de menor prestígio acadêmico e social.

3.2 *Habitus* professoral

O objetivo deste estudo – analisar de que forma as disciplinas de Filosofia da Educação têm sido ministradas nos cursos de pedagogia de uma universidade pública do estado da Bahia – perpassa também pela discussão acerca do *habitus* incorporado na prática do docente universitário. Sobre esse conceito, afirma Anastasiou (2003, p. 78):

[...] existe um *habitus* de trabalho com predominância na exposição do conteúdo, em aulas expositivas, ou palestra, uma estratégia funcional para a passagem de informação. Esse *habitus* reforça uma ação de transmissão de conteúdos prontos, acabados, determinados. Foi assim que vivenciamos a universidade enquanto alunos. Também, a atual configuração curricular e a organização disciplinar (em grade) predominantemente conceitual, têm a palestra como a principal forma de trabalho. E os próprios alunos esperam do professor a contínua exposição dos assuntos que serão aprendidos. (ANASTASIOU, 2003, p. 78).

De fato, o *habitus* professoral precisa ser discutido, estudado, analisado para que se possa compreender como ele se forma, se constitui e quais as possibilidades de sua possível ruptura para superação na prática de ensino. Assim, partiu-se do conceito de *habitus* de Bourdieu (1983).

O sociólogo francês, ao resgatar o conceito de *habitus* da filosofia escolástica, emprega-o para destacar a reprodução da cultura dominante mediada pela escola. Ele conceitua *habitus* como:

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]. (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Esse conceito é tão relevante que diversos autores passaram a estudá-lo, como Martins (1987) e Perrenoud (1993). O primeiro afirma que o *habitus* pode ser entendido como

uma qualidade difícil de ser removida, “pois tem por finalidade facilitar as ações dos indivíduos, através de execuções repetidas de determinados atos, pressupondo a existência de um aprendizado passado” (MARTINS, 1987, p. 40). O outro ressalta que o *habitus* é como “[...] um sistema de esquemas de percepção e de ação que não está total e constantemente sob o controle da consciência, o que significa que o professor pode atuar sem ter clareza da intencionalidade de sua prática” (PERRENOUD, 1993, p. 21).

Esses autores explicitam a sutileza da construção do *habitus*, pois, por ter como finalidade facilitar as ações por meio de repetições constantes, promove a incorporação e, ao incorporar as ações, passa a realizá-las sem reflexão, análise e intencionalidade, desenvolvendo uma prática repetitiva, como sugere Silva (2005).

Pimenta (2008) também, ao analisar essa questão, afirma que, no caso da formação de professores, o *habitus* se incorpora desde os primeiros contatos com as experiências escolares, adquiridas na condição de estudante:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdos, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores. (PIMENTA, 2008, p. 20).

Conforme a autora, os saberes adquiridos na condição de aluno, experienciados, vivenciados no cotidiano da vida escolar, deixam marcas, que podem influenciar posteriormente na sua prática docente.

Esse complexo processo que envolve a formação do *habitus* é interpretado e reelaborado de acordo com as aquisições sociais, culturais, políticas, teórico-metodológicas que o professor vai adquirindo, incorporando e transformando em aprendizagem pessoal e profissional.

Mas, de que forma se incorpora o *habitus* no ensino? Como o professor o elabora? Os estudos de Silva (2005) se aproximam dessa discussão, trazendo elementos importantes. A autora parte do pressuposto de que só se aprende a ensinar, ensinando, ou seja, só se aprende a ensinar quando se pratica esse exercício. É nesse processo que se constrói o *habitus* professoral, ou seja:

[...] o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelos professores observados, que recebiam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados por esses profissionais. Esses gestos próprios do processo ensino-aprendizagem que são repetidos harmonicamente sem que tenha de ser dito pelos agentes. (SILVA, 2005, p 158).

A autora entende que os gestos repetidos harmonicamente, desprovidos de reflexão, vão constituindo o *habitus* professoral, por isso seu desenvolvimento independe de qualquer tipo de formação didática e de títulos acadêmicos do professor. Possivelmente isso ajude a entender o porquê da distância existente entre os conteúdos programáticos (teorias educacionais, abordagens de ensino, ensino da didática), presentes nas ementas das disciplinas ministradas nos cursos de formação de professores, e a postura metodológica adotada pelo docente formador. Muitas vezes, o arcabouço teórico é completamente oposto aos procedimentos metodológicos do docente. Em outros termos, embora assuma uma determinada teoria como diretriz, a pedagogia histórico-crítica, por exemplo, a prática e o método de ensino continuam priorizando a memorização e o ensino abstrato.

Silva (2005) afirma que as ações práticas, como fazer esquemas na lousa, fazer e comentar leituras, explicar um conteúdo, manter a disciplina, utilizar um recurso de ensino, aplicar a avaliação são gestos e comportamentos repetidos sem maiores reflexões, pois já são legitimados e estruturados objetiva e subjetivamente, compondo a atividade do professor. Esses procedimentos ou ações são aprendidos na prática de ser professor e na prática de ser aluno.

Para a autora, no caso do professor, como só ele exerce a função do ensino, ele vai construindo *habitus* da atividade de ensinar, portanto, *habitus* da profissão de professor ou *habitus* professoral. Esse *habitus* é exclusivo do docente, pois os estudantes não praticam a atividade de ensino durante sua formação. Na condição de estudante, eles só exercem atividades relativas a essa condição. Isso significa que o *habitus* então construído pertence à condição de professor ou à condição de estudante, ou seja, delinea-se, no processo educacional, um hábito diferente do outro (SILVA, 2005).

A autora analisa o estudo de Guarnieri (1996), onde se constatou que os professores iniciantes apresentavam muitas dificuldades com o ensino: dificuldades com a disciplina em sala de aula, com a ausência de motivação dos alunos; dificuldade em lidar com as diferenças individuais; dificuldade com o planejamento, com os procedimentos e com a avaliação, enfim,

os professores iniciantes sentem-se despreparados, passando a considerar o ensino como algo cansativo.

Silva (2005) infere que, provavelmente, os estudantes não aprenderam práticas específicas de professores quando estavam exercendo a condição de estudantes. Os estudantes aprenderam “tipos de comportamentos” com seus professores, como: forma de iniciar a aula, relação professor-aluno, formas de apresentar o conteúdo (seminários, leituras e discussão em grupo, lista de exercícios, situações problemas, aulas de campo...), postura do professor no momento da avaliação, enfim, o estudante, ao observar o professor o tempo todo, produz aprendizagem advinda da observação, sendo esta aprendizagem intelectual e prática.

[...] na constituição do *habitus* professoral, a ação prática é, inexoravelmente, realizada com recursos teóricos que foram apreendidos abstratamente, fora da aplicação. Pode-se dizer, então, que o aprendizado teórico vai ser manifestado na prática do exercício que o convoca. [...] As diversas atividades que os estudantes operam na sala de aula durante sua formação, são atividades aprendidas, na maioria das vezes, teoricamente, com vista a serem aplicadas quando da futura docência. Esses alunos não as apreendem como docentes, e sim como discentes que são. (SILVA, 2005, p, 160).

Conforme a autora, isso pode ajudar a explicar as dificuldades apresentadas pelos estudantes no estágio supervisionado ou mesmo pelos professores recém-formados, na medida em que, no processo de formação, não foram submetidos a exercer as atividades de ensino, só se depararam com tais obrigações ao assumirem a função de professor. Ou seja, durante a formação, os discentes estruturam o *habitus* estudantil, como prestar atenção à aula, responder à lista de exercícios, organizar seminários, apresentar os trabalhos na data combinada, estudar os conteúdos, responder às avaliações. Enfim, os estudantes não praticam as atividades de ensino, ou seja, não estabelecem os objetivos da aula, não selecionam os conteúdos, não elegem os métodos de ensino, não elaboram as avaliações, exceto quando a metodologia do professor exigir. Assim, o *habitus* professoral somente é desenvolvido no e com o exercício do ensino, da docência.

Mas, o *habitus* pode ser modificado? Para Carvalho (2013), o *habitus*, por ser uma ferramenta que estabelece a relação entre os condicionantes sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos, é uma estrutura estruturada estruturante, ou seja, ele pode ser reestruturado, modificado.

Conforme o autor, isso requer intencionalidade, implicação pessoal, demanda o desejo de refletir sobre suas próprias concepções de ensino-aprendizagem, reconhecer suas fragilidades, incertezas, dúvidas. Esse processo é pessoal, autoformativo e se efetiva no coletivo, através da busca, junto a seus pares, da análise cuidadosa, da troca de experiências, da reflexão crítica, rigorosa e permanente de sua prática educativa.

Essa busca demanda a construção coletiva de novos princípios orientadores da ação docente, pois:

[...] necessita para se efetivar, de uma cultura que assuma a dialeticidade como forma de construção da realidade histórica; como princípio na formação e desenvolvimento do ser humano; como lógica na compreensão e interpretação dos fatos educativos; como estratégia para construção de consensos coletivos. [...] b) necessita de espaços institucionais, não excessivamente burocratizados, nem de excessivo controle, mas ao contrário, onde exista uma cultura do diálogo, da intercomunicação, onde se valorize os comportamentos colaborativos, solidários, críticos, intersubjetivos. [...] c) precisa se consolidar no sentido de não aceitação de verdades prontas, de soluções definitivas; há que se trabalhar na construção constante das sínteses provisórias; revendo continuamente as bases da intencionalidade da educação, elaborando vínculos processuais entre valor/ação/novas valorações, na construção daquilo que tenho chamado de construção contínua de “novos círculos compreensivos”. [...] d) a prática reflexiva é uma capacidade histórica e, portanto, deve ser desenvolvida e atualizada, necessitando para isto de parceiros com diferentes olhares. [...] Enfim a consideração de que todos os envolvidos na prática reflexiva precisam constituir-se em investigadores no contexto da prática. Como investigadores aprenderão e desenvolverão habilidades no sentido de estranhar o que é tão familiar nas práticas cotidianas e aprenderem a se familiarizar com o novo, que procura espaço para se organizar. (FRANCO, 2003, p 08).

Esse nível de compreensão e concretização do trabalho educativo não é fácil de ser alcançado, mas é um caminho que tem sido lentamente desbravado por aqueles que têm como meta o desenvolvimento da atitude filosófica, da prática intencional, capaz de transformar a prática de ensino repetitivo em práxis criadora.

3.3 Estratégias de ensino: algumas contribuições

A sociedade atual tem vivenciado mudanças em vários aspectos: políticos, sociais, econômicos, culturais, axiológicos, epistemológicos, enfim, intensas mudanças, influenciadas principalmente pela revolução tecnológica e comunicacional. Essas mudanças têm

contribuído para o rompimento de muitas barreiras territoriais, geográficas e valorativas e colocado em xeque as bases das instituições seculares, especialmente as universidades, que, com sua aura de produtora e transmissora de conhecimento, têm tido dificuldade em romper com alguns entraves, entre eles, as limitações da prática de ensino.

Na tentativa de qualificar e aprimorar o ensino superior, países europeus aprovaram, em 1999, a Declaração de Bologna, que estabelece modificações na organização e concepção do ensino superior, com o objetivo de superar os princípios do paradigma conservador, baseado na hierarquia, isolamento, competição e memorização.

A Declaração de Bologna influenciou o fortalecimento do campo da pedagogia universitária, que:

[...] Tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional. No contexto brasileiro, a Pedagogia Universitária vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, trazidas pelos processos avaliativos. [...] Ao preparar profissionais para o futuro e contribuir para a formação da cidadania, os docentes universitários necessitam refletir sobre suas práticas instituídas, sobre os conhecimentos de sua área, as formas de sua apropriação, e os valores sociais e éticos que permeiam os currículos e precisam ser trabalhados dentro e fora da sala de aula. (MOROSINE, 2003, p 310-311).

Essa perspectiva exige novas bases para o docente que atua no ensino superior para que, ao realizar a análise crítica de suas práticas, seja capaz de compreender a importância da formação didático-pedagógica, reavaliando crenças, certezas, valores, atitudes e posicionamentos em relação à prática de ensino.

Chauí (2001) destaca algumas de suas inquietações em relação à prática de ensino:

[...] os professores variam os conteúdos de seus cursos, preparam suas aulas, pesquisam para novos cursos, introduzem novas questões para os alunos, exigem pesquisa dos estudantes, transmitem os clássicos de sua área, as principais questões e impasses, as inovações mais significativas? Ou prevalecem a rotina, repetição, pouca exigência para avaliação dos alunos, pouco conhecimento dos clássicos da área e dos principais problemas e inovações da área? Os cursos são capazes de mesclar e equilibrar informação e formação? Os estudantes são iniciados, por meio do tipo de aula e do método de trabalho do professor, ao estilo acadêmico, ou não? Qual a bibliografia usada? Como o estudante é introduzido ao trabalho de campo e ao laboratório? Como o professor e os alunos enfrentam a precariedade do segundo grau quanto a informações e desconhecimento de línguas

estrangeiras? Que tipos de trabalhos são exigidos dos alunos? (CHAUÍ, 2001, p. 148-149).

Essas questões apresentadas por Chauí (2001) ratificam a importância e a urgência de fóruns internos e outras iniciativas que promovam estudos e análises a respeito da docência universitária.

A autora salienta alguns aspectos que poderiam orientar a prática inovadora:

a) inicia os estudantes aos clássicos, aos problemas e às inovações da área; b) varia e atualiza cursos, bibliografia, aproveitando os trabalhos de pesquisa que o professor está realizando (para uma tese, um livro ou um artigo); c) inicia ao estilo e às técnicas próprias da área; d) informa e forma novos professores ou profissionais não-acadêmicos da área; e) leva os estudantes ao aprendizado de outras línguas e consegue que os departamentos de línguas lhes ofereçam cursos; f) luta por condições de infraestrutura para os estudantes – biblioteca, laboratórios, computadores, instrumentos de precisão, veículos para trabalhos de campo etc.; g) exige trabalhos escritos e orais contínuos dos estudantes, oferecendo-lhes uma correção explicativa de cada trabalho realizado, de tal modo que cada novo trabalho possa ser melhor do que o anterior, graças a correções, observações e sugestões do professor; h) o professor incentiva os diferentes talentos, sugerindo trabalhos que, posteriormente, auxiliarão o estudante a optar por uma área de trabalho acadêmico, ou uma área de pesquisa ou um aspecto da profissão escolhida e que será exercida logo após a graduação – em suma, a docência que forma novos docentes, incentiva novos pesquisadores e prepara profissionalmente para atividades não-acadêmicas. (CHAUÍ, 2001, p. 149-150).

Esses indicativos demonstram que é possível aos docentes universitários ministrarem suas disciplinas de forma diferente de como aprenderam, submetidos às concepções hegemônicas de ensino. Essa nova postura teórico-metodológica estimula a mudança, a descoberta, a atitude investigativa, incorpora os aspectos afetivos e sociais. Ressalte-se que, nessa proposta, as dimensões cognitivas e intelectuais são superadas, por incorporação.

Cunha (1998) também apresenta referenciais importantes para a construção de práticas inovadoras, tais como: necessidade de valorização e respeito ao conhecimento que o estudante traz; entendimento do erro como elemento do processo de aprender; desenvolvimento de atividades a partir da integração entre ensino e pesquisa e da relação teoria-prática; implementação de reflexões e discussões a partir da realidade; organização do ensino, considerando que conhecimentos são sínteses provisórias e inacabadas; promoção da interdisciplinaridade, ponderando que “cada ciência, para se configurar como

significativa, tem de se deixar penetrar por outras áreas e formas de conhecimento” (CUNHA, 1998 p. 99).

A autora também enfatiza a importância do conhecimento histórico da área científica, a vinculação dos conteúdos sistematizados com o contexto histórico-político-social mais amplo e a construção de ferramentas que possibilitem ao estudante interpretar fatos da atualidade, ligando-os ao seu campo científico e à sua formação como cidadão. Essas sinalizações, importantes para o campo da docência universitária, são posicionamentos que ultrapassam o ensino transmissivo e potencializam maior contribuição e preocupação com a formação pessoal e profissional do ser humano.

Também foram importantes para este estudo as considerações de Dias-da-Silva (2005), ao sugerir que uma das possibilidades de rompimento com o ensino conservador seria o docente tentar organizar sua prática de ensino de acordo com o perfil profissional que o curso deseja formar, elaborando ementas que permitam a aproximação do referencial teórico com o *lócus* profissional que o estudando irá atuar, estabelecendo sempre o cotejamento entre as teorias e a realidade posta, com o objetivo de confrontá-las, tensioná-las, despertando atitudes investigativas, questionadoras, que permitam a compreensão de que apenas o estudo das teorias educacionais e a defesa de uma proposta educacional emancipatória não são suficientes para modificar a cultura historicamente construída e configurada naquele tempo e espaço. A compreensão da realidade não se faz sem um referencial teórico sólido e consistente, diretamente vinculado com o campo da prática social.

Neste sentido, a autora sugere algumas possibilidades metodológicas para as licenciaturas, destacando a importância da articulação entre a escola básica e a universidade. No entanto, destaca que não é algo fácil de ser realizado, pois:

[...] Como se estabelecem, historicamente, as relações professores do ensino básico com os professores universitários? Que papel os sistemas escolares brasileiros vêm concedendo às universidades? Quais as relações de poder subjacentes à entrada da universidade nas escolas e vice-versa? Viabilizar projetos formativos em parceria com escolas implica o enfrentamento de questões organizacionais historicamente enraizadas, além de embates políticos (ideológicos quase sempre) e alterações de concepções e práticas educativas, seja por parte dos docentes universitários seja dos professores da educação básica e, sobretudo, de seus dirigentes. Decididamente, questões nada fáceis. (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 393).

Elaborar um projeto específico e partilhado por todos que trabalham com as licenciaturas e pelos profissionais que atuam na escola básica pode ser uma das possibilidades

de formar profissionais protagonistas de sua prática pedagógica. Este movimento requer do docente universitário nova postura frente ao ensino, pois “[...] não há como implantar diretrizes sem que todo um conjunto de condições de trabalho e formação seja alterado” (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 399). Construir essas condições perpassa pelo interior das reformulações curriculares, momento em que compete aos docentes construir outro desenho curricular. Isso só se realiza, conforme a autora, se o docente dispuser de referenciais que lhe permitam análises e interpretações sobre sua prática e compreender a finalidade de seu trabalho educativo. Acrescenta, ainda, ser este um processo construído no e com o coletivo (DIAS-DA-SILVA, 2005).

Também nessa direção encontram-se os estudos de Anastasiou (2007), que, também partindo da práxis educativa, fundada na perspectiva dialética, contribui de forma relevante no que se refere às escolhas metodológicas de ensino, ou, conforme a autora, às estratégias de ensino.

Segundo Anastasiou (2003, p.13), embora muito seja ressaltada a necessidade de compreender a aprendizagem e o ensino como atividades complexas, que possuem duas dimensões, uma de transmissão, orientada por uma finalidade, por uma intencionalidade, e outra de assimilação, apreensão, que deve corresponder, de alguma forma, a um resultado, o que ocorre de fato são práticas que não fazem a devida correlação entre ensino e aprendizagem. Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), esses processos são interdependentes e constituem-se em uma unidade dialética. Dessa forma, Anastasiou (2007) aborda o conceito de ensinagem, que visa:

[...] uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação. (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 15).

Para ampliar o conceito de ensinagem, Anastasiou e Alves (2007) fazem uma diferenciação entre os conceitos de aprender e apreender. Aprender significa “tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação” e apreender significa “segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender e agarrar” (ANASTASIOU; ALVES, 2007, p. 21).

As autoras também enfatizam a necessidade de mudar a postura de “assistir ou dar aulas” pela ação de “fazer aulas”. Dessa forma, no processo de ensinagem o que se busca é uma construção coletiva do conhecimento.

Também é necessário destacar a opção da autora pela expressão “estratégias de ensino”⁷, por significar a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos.

Anastasiou e Alves (2007) apresentam uma sistematização de estratégias de ensino construídas coletivamente por meio de oficinas pedagógicas junto com docentes que atuam no ensino superior. As autoras mencionam diversas estratégias, tais como: aula expositiva dialogada; estudo de texto; portfólio; estudo dirigido; mapa conceitual; seminário; estudo de caso; estudo do meio; ensino com pesquisa, entre outros. Essas estratégias, ao se relacionarem a determinadas finalidades, podem contribuir para o processo de ensinagem.

As autoras, ao propor a aula expositiva dialogada, destacam a importância de o docente dominar o quadro teórico, pois ele terá de ir e vir no conteúdo apresentado. Partindo do objetivo pretendido, “[...] o professor encaminha as reflexões e discussões para as categorias de historicidade, de totalidade, de criticidade, práxis, significação e os processos de continuidade e ruptura” (ANASTASIOU; ALVES, 2007, p. 87).

Outra estratégia é o estudo de texto. Neste, as autoras identificam seis momentos: a) contexto do texto, com informações relacionadas ao tipo de texto, autor, dados do autor; b) análise textual, devendo constar vocabulário, fatos, autores citados, esquematização; c) análise temática, explicitando o problema, tese, linha de raciocínio, ideia central e as ideias secundárias; d) análise interpretativa/extrapolação ao texto, com levantamento e discussão de problemas relacionados com a mensagem do autor; e) problematização, com registro da interpretação da mensagem do autor, a corrente filosófica e influências, pressupostos, associação de ideias, crítica; e f) a síntese, isto é, a reelaboração da mensagem, com base na contribuição pessoal (ANASTASIOU; ALVES, 2007).

Quanto ao portfólio, este permite identificar mais facilmente as dificuldades individuais do estudante e, diante delas, propor soluções para sua superação. Requer muito envolvimento, por exigir sínteses constantes, pois “[...] retratam elementos de continuidade-rupturas pessoais, e por isso comportam elementos de significação e práxis” (ANASTASIOU; ALVES, 2007, 89).

⁷ No capítulo de análise dos dados será utilizado o termo estratégia de ensino, em substituição aos termos procedimento, metodologia e procedimentos metodológicos, conforme planos de curso dos três docentes participantes deste estudo.

Quanto ao estudo dirigido, pode ser utilizado para rever questões não apreendidas do conteúdo trabalhado. Assim, “pode contemplar determinadas especificidades do estudo, referindo-se a aspectos pontuais e sobre os quais ainda se tem dúvidas” (ANASTASIOU, 2007, p. 91).

O mapa conceitual, também é citado pela autora, cuja função “[...] é a identificação dos conceitos básicos e das conexões entre esses conceitos e os deles derivados: isso leva à elaboração de uma teia relacional” (ANASTASIOU; ALVES, 2007, p. 90). Após a elaboração individual dos mapas, deve-se confrontá-los para que se identifique que as conexões podem ser diferentes. A autora ressalta que o trabalho no mapa é contínuo, retomando as sínteses, revendo as informações, complementando, acrescentando e ampliando suas conexões a partir de uma visão de totalidade.

Para a autora, o seminário, além das apresentações realizadas pelos estudantes, também requer a síntese do professor, imediatamente após a exposição de cada grupo. O docente também deverá realizar a síntese integradora ao final, retomando as discussões dos conteúdos que não foram devidamente abordados.

Outra estratégia que contribui para trabalhar a argumentação dos estudantes é o estudo de caso. Conforme Anastasiou e Alves (2007), o sentido é estimular o estudante na busca de soluções, tendo em vista o conteúdo estudado. A escolha do caso deve estar articulada ao contexto de vivência do estudante, ou parte de uma temática em estudo.

Quanto ao júri simulado, a autora afirma que essa estratégia potencializa diversas operações de pensamento, como: defesa de ideias, argumentação, julgamento, tomada de decisão etc. Mobiliza desde a apreensão do conteúdo até sua síntese, além da possibilidade de trabalhar a parte cênica, conforme se estabelece numa sessão de júri.

No que se refere ao estudo do meio, este possibilita aos envolvidos na atividade um cotejamento entre os dados da teoria e o objeto de estudo, vinculando o estudante à realidade. Possibilita também a observação atenta, a reorganização de dados e a construção e elaboração de sínteses que devem possibilitar a comparação entre as diferentes realidades analisadas (ANASTASIOU, 2007).

Outra estratégia é o ensino com pesquisa, que desafia o estudante, iniciando-o “[...] na busca de dados ou informações, na observação, leitura, redação, análise e síntese, até esgotar o problema. Para isto, é necessária uma busca de equilíbrio entre a reprodução das informações já existentes e as novas que a pesquisa possibilita” (ANASTASIOU, 2007, p. 105). Essa estratégia também contribui para organizar o pensamento, os argumentos, a criticidade e a autonomia.

O ensino com pesquisa também é abordado por outros autores, como Masseto (2002), ao ressaltar que, além de solicitar ao estudante que faça a pesquisa, é ele, o professor, quem precisa implementar a atitude investigativa em sala de aula, vivenciando a pesquisa na sua própria prática, atualizando constantemente e renovando seus conhecimentos por meio de leituras, reflexões pessoais, participações em eventos científicos, entre outros. Nesse sentido, todo o processo precisa ser explícito, claro. Por exemplo, discutir com o estudante o objetivo didático-pedagógico da pesquisa, a concepção de ensino-aprendizagem trabalhada; estabelecer conjuntamente critérios de escolha do assunto ou da situação a ser pesquisada; definir formas de trabalho em grupo ou individualmente; estruturar e organizar com os estudantes todo o planejamento do projeto de pesquisa e socializar os achados com todos os estudantes e participantes da pesquisa.

Cunha também destaca alguns pressupostos que caracterizam o ensino com pesquisa:

[...] enfoca o conhecimento com base na localização histórica de sua produção e entende-o como provisório e relativo; valoriza a ação reflexiva e a disciplina tomada como a capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento; privilegia a intervenção no conhecimento socialmente acumulado; estimula a análise, a capacidade do compor e recompor dados, informações, argumentos e idéias; valoriza a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza, características do sujeito cognoscente; valoriza o pensamento divergente, parte da inquietação e/ou provoca incerteza; percebe o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relação entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em conformidade com os objetivos acadêmicos; valoriza a qualidade dos encontros com os alunos e deixa a estes tempo disponível para o estudo sistemático e a investigação orientada. (CUNHA, 1996, p.120).

A percepção da autora demonstra que a concepção de sociedade, conhecimento, ciência, educação tem implicações na prática dos docentes universitários, particularmente em sua didática. Suas concepções definirão um ensino transmissivo, acrítico ou práticas comprometidas com a aprendizagem do estudante como resultante de um exercício contínuo de problematização, de tensionamento, de cotejamento entre o teórico e o prático, de constante trabalho individual e coletivo.

4 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO SEGUNDO A ANÁLISE DO PERFIL E DOS PLANOS DE CURSOS DAS DISCIPLINAS DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Com a intenção de apreender o objeto, ou seja, identificar os aspectos teórico-metodológicos presentes no ensino de Filosofia da Educação nos cursos de pedagogia de uma universidade pública do estado da Bahia, partiu-se da análise do perfil profissional que esses cursos desejam formar e que estão presentes nos seus projetos pedagógicos. Em seguida, fez-se a análise dos programas ou planos de curso das disciplinas, entendidos como “[...] uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações. [...] um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 1995, p. 21). Desse entendimento, como mapa, como roteiro oficial, utilizou-se essa fonte documental para verificar como se têm configurado as disciplinas de Filosofia da Educação nos três cursos de pedagogia, após a reformulação curricular.

Neste sentido, foram analisados os itens que compõem os planos de curso do período de 2011 a 2013 – ementa, objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas, avaliação e referências bibliográficas –, tendo em vista que esses elementos contribuem para a compreensão de como tem sido realizado o ensino de Filosofia da Educação nos cursos de pedagogia da universidade selecionada para a pesquisa.

4.1 Curso de pedagogia e o perfil profissional

O curso de pedagogia foi regulamentado pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939 com o objetivo de formar bacharéis em pedagogia, que atuariam em cargos técnicos de educação. Aqueles que desejassem obter o título de licenciados, isto é, a habilitação no magistério no ensino secundário e normal, cursariam mais um ano do curso de didática.

Ao longo de décadas, o curso foi modificando sua concepção, organização e perfil dos profissionais pedagogos. Uma das grandes mudanças ocorreu em 2006, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), aos quais competiria:

[...] a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p.03).

Essa diretriz, ao trazer a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional a ser desenvolvida em espaços escolares e não escolares, ampliou substancialmente a concepção de docência, incorporando e extrapolando o exercício da atividade de ensino.

Com a intenção de implementar essa proposta, as DCN do curso de pedagogia propõem o desenvolvimento de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica acerca dos diferentes níveis e aspectos das atividades pedagógicas, o que requer o diálogo, a aproximação interdisciplinar entre os diversos campos historicamente presentes e importantes para a pedagogia, tais como filosófico, histórico, antropológico, psicológico, sociológico, político, econômico, cultural, entre outros, e os conhecimentos do campo da gestão, englobando amplos processos educativos e experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares (BRASIL, CNE/CP nº 1, de 2006).

Isso significa que, no perfil proposto, o profissional, além de ter de ficar mais próximo da realidade da sala de aula, também deverá constituir-se como um especialista na implementação de políticas públicas no campo da educação escolar e não escolar. Ou seja, “[...] terá que possuir um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão” (BRASIL, 2006, p 04). As DCN para o curso de pedagogia também sinalizam os princípios orientadores desse processo formativo, tais como: interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Essa perspectiva, ao apontar como relevante a aproximação da formação inicial com a escola onde o egresso irá atuar, poderá contribuir para ressignificar o campo dos fundamentos da educação, estimulando os estudantes a realizar estudos históricos das práticas escolares; a compreender sociologicamente as causas da violência na sala de aula; a utilizar os aportes da filosofia para identificar a cultura organizacional da escola, podendo tensioná-las e problematizá-las, imprimindo um exercício de intencionalidade e compromisso com a práxis educativa. Enfim, a Filosofia da Educação poderá articular as diversas áreas, de forma que seja possível ter uma visão de conjunto das potencialidades que os diversos campos de conhecimento possam proporcionar, ampliando a visão de sociedade e de ser humano, necessária à formação do profissional e do cidadão.

No que se refere à atuação profissional do pedagogo, as DCNP (BRASIL, 2006), ao ampliar seu campo de atuação, enfatizam as seguintes áreas: a) docência: como professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e das disciplinas específicas do ensino médio na modalidade normal, que atendem crianças, jovens ou adultos, com ou sem necessidades educacionais especiais; b) gestão: como diretor, supervisor, orientador, coordenador pedagógico, especialista em planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação próprios de contextos escolares e não escolares.

Além de precisar entender a dinâmica da prática pedagógica, o pedagogo deverá conhecer as especificidades da escola, articular os referenciais teórico-metodológicos das disciplinas com as situações reais que afetam o processo de ensino aprendizagem, tendo como referência a prática social do estudante, de acordo com a realidade, o seu contexto. Essa prática poderá potencializar o desenvolvimento de atitude investigativa e de autonomia que contribuam para a produção de novas leituras de mundo e, conseqüentemente, de novas práticas educativas.

Quanto ao perfil profissional que os três cursos de pedagogia analisados se propõem a formar, manteve-se por mais de uma década (1997-2010) o perfil elaborado para o primeiro projeto do curso, em 1997. Os três colegiados realizaram apenas pequenas e pontuais adaptações, cada um considerando seus contextos e necessidades.

No Projeto de Criação de 1997, os cursos se aproximavam do perfil definido no Parecer nº 252, de 1969 (BRASIL, 1969). Segundo esse parecer, o curso visava à formação do professor para o ensino normal (licenciado) e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar. Os três cursos de pedagogia analisados apresentavam essa configuração: formavam profissional para atuar na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e magistério das matérias pedagógicas; traziam também as habilitações em orientação escolar e supervisão escolar.

Ao ser orientado por esse parecer, o curso demandou adequações às novas exigências legais quanto à formação de professores. Após a conclusão da primeira turma, os três cursos de pedagogia, dos *campi* de Vitória da Conquista, Itapetinga e Jequié, respectivamente identificados pelas siglas: CPed 1, CPed 2 e CPed 3, individualmente iniciaram discussões, adequações, até constituírem, aprovarem e implementarem suas propostas de reforma curricular: CPed 1, em 2011.2; CPed 2, em 2011.1 e CPed 3, em 2014.1⁸.

⁸ Seguindo a ordem em que foram analisados os planos de curso da disciplina de filosofia da educação, manteve-se a mesma sequência na realização das entrevistas.

No que se refere ao CPed 1, em conformidade com o perfil apresentado nas DCNP (2006), o atual projeto destaca que “o egresso poderá atuar como docente da Educação Infantil; como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na área de serviços e apoio escolar [e] em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (CPed 1, 2012, p. 66-67). Assim, o pedagogo deverá:

[...] Trabalhar na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo demonstrando consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. Ensinar os conteúdos de sua área de atuação de forma interdisciplinar e adequá-los às diferentes fases do desenvolvimento humano, além de desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento. [...] Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico, além de planejar, executar, acompanhar e avaliar projetos e programas educacionais; realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos na área educacional [...]. (CPed 1, 2011, p. 56-57).

Observa-se a ênfase nos três eixos: docência, gestão e pesquisa. Essa compreensão ampla da atuação do pedagogo volta-se não apenas para a promoção da aprendizagem de crianças, mas, também, de jovens, adultos e idosos, pautada no respeito às diferenças e às diversidades de qualquer natureza.

Apresenta a preocupação quanto à necessidade do diálogo, do trabalho em equipe e da superação da fragmentação, como componentes importantes na formação inicial do estudante de pedagogia. Também destaca a relevância da formação política, capaz de contribuir para que o estudante possa tecer análise consistente a respeito das questões que dificultam e emperram as conquistas e mudanças culturais, conjunturais e estruturais nas escolas. Parece haver a intenção de desenvolver uma formação inicial que reflita sobre as práticas pedagógicas em diferentes contextos.

Tendo como base as DCNP (BRASIL, 2006), o CPed 1 alterou seu desenho curricular. Se, por um lado, incluiu ou ampliou o oferecimento de disciplinas obrigatórias das áreas da gestão e pesquisa educacional, por outro lado, reduziu pela metade a carga horária de disciplinas de fundamentos da educação, como Filosofia da Educação e sociologia da educação e, em menor proporção, psicologia da educação.

Quanto ao segundo curso de pedagogia, aqui denominado CPed 2, inicialmente orientado também pelo Parecer nº 252 de 1969 e realizando adaptações ao longo dos anos, aprovou e implementou reformulação curricular em 2011.1. Devidamente observadas as DCNP (BRASIL, 2006), ao final do curso de pedagogia, o profissional estará apto a:

Atuar em atividades educacionais destinadas ao atendimento à infância de zero a cinco anos, nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos; docência nas aulas de Educação infantil, primeiros anos do ensino fundamental, disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores da educação básica; atuar nas funções estabelecidas pelos Artigos 13 e Artigo 14 Inciso I da Lei 9394/96; planejar, avaliar e implementar projetos e políticas educacionais em espaços escolares e não escolares; desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão articuladas com a realidade social e escolar; valorizar as diferentes linguagens e manifestações culturais contemporâneas; estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica; elaborar projetos pedagógicos, sintetizando as atividades de ensino e gestão caracterizadas por categorias: planejamento, organização, coordenação e avaliação, e por valores comuns como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso; identificar problemas sócio-culturais e educacionais com postura investigativa e propositiva em face às realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. (CPed 2, 2010, p. 23-26).

Observa-se que o CPed 2 também seguiu os eixos orientadores da formação do pedagogo presentes nas DCNCP (BRASIL, 2006) – docência, pesquisa e gestão escolar – e assumiu posicionamentos bem próximos às determinações desse documento, tais como desenvolver uma formação articulada com a realidade social e escolar, valorizando as diferentes linguagens e manifestações culturais, tendo como base o diálogo, a diversidade e o respeito às diferenças.

Entende que o pedagogo deva assumir postura investigativa e propositiva frente aos problemas socioculturais e educacionais da educação básica, tendo em vista a superação da exclusão social, das discriminações étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, com uma formação respaldada em valores, como tolerância, cooperação, responsabilidade e compromisso social com as camadas menos favorecidas.

Quanto à Filosofia da Educação, a reformulação não propôs modificações na carga horária da disciplina, apenas alterou sua ementa, mantendo Filosofia da Educação I (FE I) e Filosofia da Educação II (FE II), no segundo e terceiro semestres do curso, respectivamente.

Quanto ao CPed 3, no que se refere à redução da carga horária de Filosofia da Educação, a situação é semelhante à do CPed 1. No projeto de reformulação curricular

aprovado em julho de 2013, as disciplinas de fundamentos, entre elas Filosofia da Educação e sociologia da educação, tiveram também a carga horária reduzida pela metade.

Essa questão da redução da carga horária das disciplinas de fundamentos da educação também foi constatada nos estudos de Silva (2010). Segundo esses estudos, elas têm perdido cada vez mais espaço, após a implementação da atual política educacional, iniciada na década de 1990, cuja base é orientada pela epistemologia da prática, que é incorporada, sem maiores discussões e debates, nos cursos de formação de professores.

Quanto ao perfil do profissional que o curso deseja formar, o projeto pedagógico do CPed 3 é bem parecido com o do CPed 1. Ao longo dos anos (1997 a 2012), o projeto pedagógico do CPed 3 também passou por algumas reformas pontuais, com o objetivo de se adequar às normativas legais. Após propor a organização curricular em conformidade com as DCNP, no final de 2012, o projeto de reformulação foi encaminhado ao Colegiado do Curso e aprovado em março de 2013. Quatro meses depois, obteve a aprovação do Conselho Superior da Instituição, conforme Resolução nº 83/2013, de julho de 2013. Assim, o CPed 3 pretende formar o profissional do ensino, tornando-o capaz de:

Construir um conhecimento interpretativo sobre o homem, a sociedade, a educação, relacionando-os; estabelecer diálogos entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento científico; entender a função educativa como um compromisso de reflexão crítica e de ação política na realidade social; identificar problemáticas socioculturais e educacionais propondo alternativas de superação; trabalhar em espaços escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases de desenvolvimento, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; compreender a complexidade do fenômeno educativo não escolar; compreender a relação entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, de forma a contribuir com o desenvolvimento da criança nas dimensões física, afetiva, psicológica, intelectual, entre outras; respeitar as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, classes sociais, religiões, necessidades especiais, orientação sexual, desenvolvendo ações propositivas para garantir espaços de diversidade; compreender a especificidade da ação pedagógica com os sujeitos não escolarizados; realizar pesquisas e desenvolver atividades de extensão que proporcionem conhecimentos sobre os alunos da educação básica e a realidade sociocultural em que estão inseridos. (CPed 3, 2013, p. 47).

Observa-se muita proximidade entre o perfil presente nos dois projetos, o Cped 3 e o Cped 1, claramente orientados pelas DCNP (BRASIL, 2006). É importante enfatizar que essas diretrizes, ao proporem nova estrutura didático-pedagógica para as licenciaturas em pedagogia, preveem, no artigo 2º, item II, que a pedagogia, na condição de área do

conhecimento que estuda o fenômeno educativo, necessita da contribuição de outros campos do conhecimento, como “[...] filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico, cultural” (BRASIL, 2006, p.02). No entanto, este texto parece não ter força suficiente, diante das posições políticas que as demais áreas vêm adotando em relação às disciplinas da área de fundamentos da educação, tão bem explicitadas nesses dois cursos de pedagogia.

Ressalta-se que, no período em que se realizou a coleta de dados para a pesquisa (nos projetos pedagógicos dos três cursos de pedagogia, nos planos de cursos das disciplinas de Filosofia da Educação, ministradas no período de 2010 a 2013, e nas entrevistas semiestruturadas, realizadas de julho a setembro de 2013), o currículo reformulado do CPed 3 ainda não havia oferecido a disciplina Filosofia da Educação⁹. Com algumas adaptações, ao longo dos anos, o CPed 3 manteve, até final de 2013, o perfil de formação respaldado no Parecer nº 252 de 1969 (BRASIL, 1969). Com pontuais adaptações ao longo do tempo, embaladas pelas discussões dos sindicatos nacionais de educação, já havia a proposta, desde 2009, de aprovar um perfil que permitisse ao estudante analisar, com rigor, a realidade educacional e social, posicionando-se frente a ela, de forma compreensiva e crítica.

Assim, se estabeleceu que os egressos do CPed 3 deveriam ser capazes de chegar a uma “profunda compreensão da escola, enquanto realidade concreta e inserida no contexto histórico-social e, ainda, ser capazes de recriar, a cada momento, em sua área de atuação, uma escola entendida como pública e, portanto, como realmente democrática” (CPed 3, 2013, p. 45).

Observa-se aqui a influência das DCNP (BRASIL, 2006) ao destacarem, de forma enfática, a preocupação com uma formação crítica, contextualizada, que tem, na relação teoria e realidade educacional, a possibilidade de compreender, analisar e intervir nos mecanismos de dominação, discriminação e exclusão social tão presentes nos espaços escolares e não escolares. Esse entendimento poderá promover um trabalho de parceria entre a formação inicial, no ensino superior, e a realidade das escolas públicas e de outros espaços educativos, através de diálogos e parcerias que promovam cotejamentos entre teoria e prática, construindo pontes, relações entre a formação inicial e os espaços formativos.

⁹ Disciplina pertencente ao segundo semestre do Curso. Isso significa, portanto, que os planos de curso aqui analisados, Filosofia da Educação I (FE I) e Filosofia da Educação II (FE II), são anteriores ao oferecimento da disciplina no Currículo reformulado do CPed 3.

4.2 A filosofia da educação nos planos de cursos

Para análise dos planos de curso das disciplinas de Filosofia da Educação, vigentes de 2011 a 2013, nos cursos de pedagogia de uma universidade pública do estado da Bahia, nos *campi* de Vitória da Conquista, Itapetinga e Jequié, seguiu-se a sequência desses itens: ementa, objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas, avaliação e referências bibliográficas, na ordem em que se realizaram as entrevistas com os três docentes, denominados P1, P2 e P3.

A intenção foi a de confrontar os dados documentais com a literatura, tentando identificar as possíveis aproximações com o problema do estudo, qual seja: analisar a forma como as disciplinas de Filosofia da Educação têm sido ministradas nos cursos de pedagogia.

4.2.1 As ementas nos planos de curso de filosofia da educação

O primeiro elemento de um plano de curso é a ementa. Ela é elaborada de acordo com a concepção do curso, no momento em que se constitui o projeto pedagógico e é delineado o currículo, se estabelece a relação entre o processo formativo e o perfil profissional que se deseja formar e, com base nela, são elaborados os objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas, avaliação e referências bibliográficas.

As ementas são aqui entendidas como elementos integrantes dos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia analisados, devendo, portanto, estar articuladas com o perfil profissional. Essas ementas, também presentes em outros documentos institucionais, como no *site* oficial da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade, estão disponíveis para que os docentes elaborem o plano de curso da disciplina.

Para que se garanta certa unidade entre o perfil profissional desejado e as disciplinas responsáveis pela formação, as ementas só podem ser modificadas mediante aprovação do Colegiado de Curso e dos órgãos institucionais da universidade, como a Câmara de Graduação.

No que se refere às ementas das disciplinas Filosofia da Educação I (FE I) e Filosofia da Educação II (FE II) e Estudos Filosóficos em Educação (EFE), ministradas por P1, vigoravam, na época da pesquisa, dois currículos, o antigo, contemplando as disciplinas

de Filosofia da Educação I e II, e o novo, com a disciplina Estudos Filosóficos em Educação.

Observa-se logo a dispersividade das ementas. No plano de curso de P1, na disciplina FE I, com o código FCH 121, há uma ementa¹⁰, enquanto com o mesmo código, no *site* institucional da Prograd, há outra¹¹. A mesma situação ocorre com FE II (FCH 122). No plano de P1, consta uma ementa¹² e, no *site* institucional, com o mesmo código, há outra¹³.

FE I e FE II foram substituídas, com o processo de reformulação curricular, pela disciplina Estudos Filosóficos em Educação (FCH 803)¹⁴, com vigência a partir de 2011.2. Ressalte-se que, como, no período da coleta de dados, P1 estava ministrando as três disciplinas, optou-se por analisar as três.

A dispersão é tamanha que, com o processo de reformulação curricular, ocorreu a eliminação de FE I. Quanto a FE II (FCH 122), atribuíram-lhe um novo código (FCH 803), uma nova denominação (Estudos Filosóficos em Educação) e uma nova creditação (antes: quatro créditos teóricos; agora: dois créditos teóricos e um prático), mantendo a mesma ementa, conforme processo de renovação de reconhecimento do curso de pedagogia (CPed 1, 2012).

¹⁰ Ementa no plano de curso de P1, FCH 121 - FE I (4.0.0) - Filosofia e Educação. Os pressupostos filosóficos da educação grega. Reflexão acerca da função da Filosofia da Educação na contemporaneidade. Investigação sobre a educação e as relações de poder no cotidiano escolar, bem como sua interface com a cultura, o trabalho, a ideologia e a alienação. Estudo sobre as concepções e tendências da Filosofia da Educação no Brasil.

¹¹ Ementa que consta no *site* da Universidade - FCH 121 - FE I (4.0.0) - Elementos teóricos fundamentais para uma reflexão e tomada de consciência da realidade, proporcionando o contato, conhecimento e debates a respeito das práticas educacionais e de seus ideais. Raízes sociais das idéias pedagógicas em sua relação com a organização e destino da sociedade Disponível em: <http://www.uesb.br/catalogo/egd.asp?letra=A&cod.1>. Acesso em 15.12.2013.

¹² Ementa conforme plano de curso de P1 - FCH 122 - FE II (4.0.0) - O processo educativo, a concepção e imagem do homem na Antiguidade, Idade média, Modernidade e Contemporaneidade e suas interfaces com a Filosofia. Tendências da Filosofia contemporânea: perspectivas educacionais em Wittgenstein e Dewey, Foucault, Deleuze e Edgar Morin. A interlocução da Filosofia com as teorias pedagógicas em autores como Freinet, Piaget, Vygotsky, Wallon e Paulo Freire. A Filosofia da Educação no Brasil. A importância da reflexão filosófica e revisão do papel do educador.

¹³ Ementa que consta no *site* da Universidade - FCH 122 - FE II (4.0.0) - A especificidade da Filosofia da Educação. O projeto greco-cristão de Educação: a concepção essencialista do homem, o adulto como modelo educativo. O projeto burguês de Educação: fundamentos filosóficos no racionalismo, empirismo e idealismo. A filosofia dialética e a educação: o homem como ser histórico, a educação e a transformação social. Disponível em: <http://www.uesb.br/catalogo/egd.asp?letra=A&cod.1>. Acesso em 15.12.2013.

¹⁴ Ementa conforme plano de curso de P1 e *site* da Universidade. FCH 803 Estudos Filosóficos em Educação (2.1.0) (currículo novo). A especificidade da filosofia da Educação. O projeto greco-cristão de Educação: a concepção essencialista do homem, o adulto como modelo educativo. O projeto burguês de Educação: fundamentos filosóficos no racionalismo, empirismo e idealismo. A filosofia dialética e a educação: o homem como ser histórico, a educação e a transformação social. Disponível em: <http://www.uesb.br/catalogo/egd.asp?letra=A&cod.1>. Acesso em 15.12.2013.

Assim, parece que as ementas, especialmente a de EFE, que compõem o currículo reformulado, pouco foram influenciadas pelas DCNCP, que sugerem a necessidade de planejar as disciplinas de fundamentos de acordo com a realidade das instituições em que o pedagogo irá atuar, na tentativa de cotejar os referenciais dos fundamentos da educação com a realidade da escola básica.

É certo que o processo de reformulação curricular no *campus* de Vitória da Conquista promoveu duas modificações: reduziu a carga horária de Filosofia da Educação, de cento e vinte horas para sessenta, e alterou a creditação: antes, era uma disciplina apenas teórica e, depois, uma disciplina com um crédito prático e dois teóricos.

Quanto ao teor, a ementa de FE I, ministrada por P1, apresenta os pressupostos gregos da educação para, em seguida, enfatizar as contribuições da Filosofia da Educação na contemporaneidade. Destaca as relações entre educação, poder, cultura, trabalho, ideologia e alienação, trazendo, no final, as concepções e as tendências da educação brasileira.

Na ementa de FE II (FCH 122), constata-se a predominância do caráter panorâmico, com correntes filosóficas as mais diversas e até antagonicas entre si. Essa proposta, além de difícil de ser ministrada em apenas sessenta horas, parece também desconsiderar a complexidade dos conteúdos, os quais requerem um vasto domínio de filosofia e de Filosofia da Educação.

A ementa de EFE (FCH 803) contempla desde o projeto grego de educação até a concepção essencialista, tão presente na proposta platônica e que, de certa forma, também se encontra no modelo educativo medieval. Traz algumas escolas filosóficas, como o racionalismo, o empirismo, o idealismo e o marxismo.

Nas ementas presentes nos planos de curso de P2, há a mesma dispersividade. No que se refere a FE I, no plano de curso de P2 há uma ementa¹⁵ (EBI 713) e, no *site* oficial da Prograd, o mesmo código, com diferente ementa.¹⁶

¹⁵ Ementa conforme plano de curso de P2 - EBI 713 FE I (3.0.0) - A especificidade da Filosofia da Educação. Concepção, significação e relevância. Pressupostos filosóficos e implicações curriculares. Fundamentos filosóficos à prática pedagógica. História, Filosofia, Política e Valores. Processos educativos à luz das teorias do Conhecimento. Tendências Pedagógicas.

¹⁶ Ementa no *site* oficial da Universidade - EBI 713 FE I (4.0.0) - Fundamentos da Filosofia da Educação, o homem e a educação, correntes e tendências pedagógicas, educação e política. Elementos teóricos fundamentais para uma reflexão e tomada de consciência da realidade, proporcionando o contato, conhecimento e debates a respeito das práticas educacionais e de seus ideais. Raízes sociais das idéias pedagógicas em sua relação com a organização e destino da sociedade. Estudos axiológicos na educação. Disponível em: <http://www.uesb.br/catalogo/egd.asp?letra=A&cod.1>. Acesso em 15.12.2013.

O desencontro permanece com a FE II. Uma ementa registrada no plano de curso de P2 II¹⁷ (EBI 719), e outra ementa, com o mesmo código, no *site* oficial da instituição¹⁸.

No plano de curso de P2, a disciplina FE I parece buscar articular o campo da filosofia com o da educação, porém, como ocorre de modo muito superficial, acaba por não demonstrar como essa relação poderia ocorrer.

Na FE II, por ser ampla e confusa, é difícil identificar o que realmente é essencial na ementa. Ocorrem temas dos mais diversos, como cultura, trabalho, ideologia, política, cidadania, democracia, moral, liberdade, arte, estética, amor, afetividade, difíceis de serem articulados de forma significativa com a formação do professor.

No que se refere às ementas presentes nos planos de curso de P3, observam-se também desencontros. Por exemplo, na FE I, há uma mesma ementa com dois códigos diferentes (CHL 018 e CHL 140)¹⁹. Além dos códigos, a creditação também é diferente (4.0.0 e 2.1.0, respectivamente). P3 utiliza a ementa que possui o código de dois créditos teóricos e um crédito prático.

Quanto à ementa de FE II (CHL 141), enquanto, no plano de curso de P3, consta uma ementa²⁰, no *site* oficial da Prograd consta outra.²¹

Aqui, deve-se destacar que, com a reformulação curricular do curso de pedagogia do *campus* de Jequié, aprovada em julho de 2013 e implementada em março de 2014, as

¹⁷ Ementa conforme plano de curso de P2 - EBI 719 FE II (2.1.0) - Sujeito, subjetividade e Humanização na contemporaneidade. A ação pedagógica consciente e crítica, comprometida e envolvida com a realidade social. A Filosofia da Educação como instrumento de investigação da práxis pedagógica. A relação da Filosofia da Educação com a cultura, o trabalho, a Ideologia, a política, a cidadania, a democracia, a Moral, a Liberdade, a Arte, a Estética, o Amor e a Afetividade. A práxis educativa, a Filosofia Dialética e a Educação: o homem como ser histórico, a educação e a transformação social.

¹⁸ Ementa no *site* da Prograd - EBI 719 FE II (60hs- 2.1.0) - O papel da Filosofia na formação do educador. A especificidade da Filosofia da Educação: Relação entre escola, sociedade e cidadania na Filosofia. As tendências da educação brasileira. Problematização da educação em tempos modernos e pós-modernos. Educação e relações de trabalho, de poder e de cultura. O Projeto greco-cristão de Educação: a concepção essencialista do homem. O projeto burguês de Educação: fundamentos filosóficos no racionalismo, empirismo e idealismo. A Filosofia dialética e a educação: o homem como ser histórico, a Educação e a transformação social. Teoria e práxis educativa. Ética, estética e a ação pedagógica. A relação mente-corpo-mundo na cognição e na ação pedagógica. Disponível em: <http://www.uesb.br/catalogo/egd.asp?letra=A&cod.1>. Acesso em 15.12.2013.

¹⁹ CHL 018 FE I (2.1.0); CHL 140 FE I (4.0.0) - Ementas iguais: Elementos teóricos fundamentais para uma reflexão e tomada de consciência da realidade, proporcionando o contato, conhecimento e debates a respeito das práticas educacionais e de seus ideais. Raízes sociais das idéias pedagógicas em sua relação com a organização e destino da sociedade. Disponível em: <http://www.uesb.br/catalogo/egd.asp?letra=A&cod.1>. Acesso em 15.12.2013.

²⁰ Ementa no Plano de curso de P3 - CHL 141 - FE II (2.1.0) - Compreender a dinâmica das teorias e prática educacionais sob a ótica da filosofia.

²¹ Ementa no *site* da Prograd - CHL 141- FE II (4.0.0) - A especificidade da Filosofia da Educação. O projeto greco-cristão de Educação: a concepção essencialista do homem, o adulto como modelo educativo. O projeto burguês de Educação: fundamentos filosóficos no racionalismo, empirismo e idealismo. A filosofia dialética e a educação: o homem como ser histórico, a educação e a transformação social. Disponível em: <http://www.uesb.br/catalogo/egd.asp?letra=A&cod.1>. Acesso em 15.12.2013.

disciplinas Filosofia da Educação I e Filosofia da Educação II foram substituídas por uma disciplina de sessenta horas, denominada Filosofia da Educação²². Como, na época da análise, essa disciplina ainda não era oferecida, não foi analisada.

No que se refere ao seu teor, a ementa FE I (CHL 140), presente no plano de curso de P3, apresenta caráter amplo, superficial, que possibilita diversas leituras e dificulta a identificação do perfil que o curso deseja formar.

Quanto à FE II, além de apresentar um texto sucinto, difícil de ser interpretado e desdobrado, parece ter sido elaborada por P3 sem maiores preocupações com o projeto do curso e a aprovação dos setores competentes.

Resguardadas as devidas especificidades de cada projeto de curso e dos docentes responsáveis por sua elaboração e implementação, percebem-se, grosso modo, alguns aspectos que são comuns a todas as ementas analisadas, como a impressão de que elas foram pouco influenciadas pelo disposto nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2006).

As DCNCP (BRASIL, 2006), ao fazerem referência aos conteúdos básicos, consideram as disciplinas de fundamentos ou o denominado núcleo de conteúdos básicos como articuladores da relação teoria e prática. Nessa configuração, a ênfase recai em três contextos, intimamente articulados, que constituem uma das bases da formação: a) o contexto histórico e sociocultural: compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos necessários para a reflexão crítica nos diversos setores da educação na sociedade contemporânea; b) o contexto da educação básica, compreendendo o estudo dos conteúdos curriculares da educação básica escolar; os conhecimentos didáticos e as teorias pedagógicas em articulação com as metodologias, entre outros aspectos; e c) o contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.

Observando as indicações desse documento, parece que existe pouca articulação entre as ementas das disciplinas analisadas e a forma como se delinea o perfil profissional a ser formado, considerando que os projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia foram reformulados, a partir de 2011, para atender as indicações das DCNCP.

Outro aspecto comum às ementas é a predominância do referencial eurocêntrico, o que parece contribuir na manutenção da distância entre as disciplinas e a realidade da

²² Currículo Novo - CHL 819 (4.0.0) - Ementa: A dimensão filosófica da educação: significado e limites da educação. As grandes concepções de educação presentes na tradição filosófica. Os desafios e tendências contemporâneas em educação. Pensamento pedagógico brasileiro (CCPED_JQ, 2013, p. 27).

escola brasileira. Ribeiro (2010) alerta que, historicamente, importaram-se teorias pedagógicas e educacionais sem considerar o contexto e as singularidades do Brasil. Essa tendência pode ser exemplificada, desde o *Ratio Studiorum*, ancorado na filosofia escolástica, passando pelas influências de Comênio, Herbart, Dewey e tantos outros, já explicitados no Capítulo I deste estudo.

Com ementas distantes da realidade da escola de educação básica, fica explícita a desvinculação do referencial teórico do contexto da prática. Essa situação contribui para o despreparo do estudante ao se deparar com a realidade da escola, ainda durante o estágio curricular supervisionado, conforme analisa Gatti (2008), ao verificar que, entre a universidade, onde o estudante se prepara profissionalmente, e o *lócus* onde ele irá atuar, existe uma lacuna quase intransponível, de pouco interesse dos docentes que ministram as disciplinas de fundamentos da educação.

Estas constatações parecem demonstrar que há pouca percepção, por parte dos três docentes, de que as ementas fazem parte de um projeto, de uma proposta educacional pensada conforme uma visão de mundo, de sociedade, de ser humano, de um perfil profissional estabelecido no projeto do curso, que, por sua vez, mantém estreita relação com as DCNCP (BRASIL, 2006).

Mesmo diante das intensas discussões a respeito das disciplinas de fundamentos da educação e da expressiva redução da carga horária, a análise das ementas parece demonstrar a ausência de clareza sobre o papel dessas disciplinas e de sua importância teórico-metodológica na formação do professor.

4.2.2 Os objetivos nos planos de curso de filosofia da educação

O fato de já se ter constatado certa lacuna entre o perfil profissional que o curso deseja formar e as ementas dos planos de curso das disciplinas de Filosofia da Educação, ministradas pelos três docentes, orientou, de certa forma, a análise dos objetivos. Assim, se observou o que pretendem os docentes ao ministrarem as disciplinas de Filosofia da Educação, considerando se tratar de um curso voltado para a formação do professor que irá atuar nos anos iniciais da escola básica.

No que se refere a P1, em Filosofia da Educação I, em vez de apresentar um objetivo geral²³, apresenta um texto que se configura como um resumo, de onde se pode deduzir o que seriam os objetivos específicos da disciplina: a) propiciar subsídios aos estudantes acerca da relação entre filosofia e educação no sentido de problematizar a prática educativa; b) compreender a função da filosofia no processo educacional e nos processos de ensino e aprendizagem; c) identificar as tendências filosóficas que sustentam a prática docente; d) compreender a realidade educacional brasileira, seus impasses e possibilidades. Esses, entretanto, não são os objetivos específicos²⁴ que constam no plano de curso analisado.

Também chamou a atenção a ênfase na problematização da prática educacional e a compreensão da função da filosofia, tanto no processo educacional, quanto no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, já se percebe certo distanciamento entre o objetivo geral e o texto da ementa, que traz a ênfase na educação grega e nas interfaces da educação com poder, cultura, trabalho, ideologia, alienação.

Quanto ao objetivo geral²⁵ de Filosofia da Educação II e de Estudos Filosóficos em Educação, considerando que os planos de cursos são exatamente iguais, exceto na ementa, que são diferentes, P1 apresenta novamente a mesma amplitude no objetivo geral e a mesma estrutura do plano de curso anterior – inclusão dos objetivos específicos²⁶ no objetivo geral.

Facilmente identificado pelo caráter panorâmico, o objetivo parece não pretender aprofundar em nenhum sistema filosófico, autores, correntes de pensamento, mas apresentar, de forma panorâmica e superficial as concepções e imagens do ser humano em diferentes contextos sociais.

²³ Plano de Curso: FCH 121 FE I (4.0.0) - Objetivo Geral: Propiciar ao acadêmico os subsídios necessários para a reflexão acerca da relação entre a Filosofia e a Educação, de modo que se torne capaz de problematizar a prática educativa tendo em vista as reflexões filosóficas, compreendendo a função da filosofia no processo educacional e nos processos de ensino e de aprendizagem, as tendências filosóficas que sustentam a prática docente, como também a compreensão da realidade educacional brasileira, seus impasses e possibilidades.

²⁴ Objetivos específicos no plano de P1: I unidade: Analisar a relação entre Filosofia e a Educação, a importância da Filosofia na formação do educador, como também a função da Filosofia da Educação na atualidade; II unidade: Refletir acerca dos problemas educacionais da atualidade à luz de reflexões sistematizadas, numa visão dialética da realidade, percebendo as ideologias subjacentes na sociedade; III unidade: Identificar as concepções e tendências da Filosofia da Educação no Brasil tendo em vista um panorama histórico e seu relacionamento com a realidade educacional brasileira contemporânea.

²⁵ FCH 122-FE II e FCH 803-EFE - Objetivo Geral: Propiciar ao acadêmico os subsídios necessários para a construção de conhecimentos acerca das interfaces entre a Filosofia e a Educação na concepção e imagem do homem em cada contexto histórico, compreender a interlocução entre a Filosofia e as teorias pedagógicas, bem como refletir a respeito da Filosofia da Educação no Brasil e a função do educador.

²⁶ Objetivos específicos - I unidade: Refletir acerca da relação entre Filosofia, o processo educativo e a concepção e imagem do homem em diferentes contextos históricos; II unidade: Compreender as tendências da Filosofia contemporânea e suas perspectivas educacionais; III unidade: Analisar o contexto da Filosofia da Educação no Brasil, bem como sua interlocução com as teorias pedagógicas, o papel do educador e a importância da reflexão filosófica no processo educacional.

A opção por um aprofundamento nos sistemas filosóficos acarreta necessariamente uma consistente base teórica, pois perpassa, no mínimo, por três aspectos: a) dominar os conteúdos da disciplina, especialmente as concepções e imagens do ser humano em cada contexto histórico: da antiguidade à contemporaneidade; b) se considerada a densidade teórico-metodológica dessa disciplina, dificilmente existirá tempo hábil para se trabalhar a interlocução entre a filosofia e as teorias pedagógicas, pois requer um retorno aos clássicos da filosofia da educação; e c) revisitar a trajetória histórica da Filosofia da Educação no Brasil exige revisitar as contribuições e ideias de importantes autores que ajudaram a institucionalizar essa disciplina, principalmente na escola normal e nos currículos dos primeiros cursos de pedagogia, entre eles, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, entre outros, conforme conjectura Saviani (2007).

Em relação aos objetivos presentes nos planos de curso de FE I²⁷, ministrada por P2, além de amplos, pareceram demasiadamente dispersos, com ênfase em diversos verbos, como: proporcionar, encaminhar, levar, pesquisar, estudar, diferenciar, enfim, uma multiplicidade de verbos em apenas um objetivo geral. Isso se justifica pelo fato de P2 ter incorporado os objetivos específicos no objetivo geral.

Quanto a FE II²⁸, os objetivos elaborados por P2 são ainda mais amplos, pois trazem os conteúdos da ementa: relação da Filosofia da Educação com cultura, trabalho, ideologia, política, cidadania, democracia, moral, liberdade, arte, estética, amor, afetividade, dialética. Enfim, parece que há uma confusão entre o que é ementa, objetivo e conteúdo e, como P2 não estabelece no plano de curso a especificidade dos objetivos, geral e específico, torna-se difícil o entendimento.

Deve-se ressaltar que o problema não é o uso de diferentes verbos. O verbo sozinho não faz o objetivo. Assim, há, no mínimo, duas possibilidades de explicação para esse fato: ou os docentes não dominam a redação de um plano e não distinguem objetivos gerais de objetivos

²⁷ EBI 713 FE I- Objetivo Geral - Proporcionar ao educando que ele conceitue e signifique a Filosofia da Educação, identificando os pressupostos filosóficos, suas implicações e contribuições curriculares na Educação Básica; encaminhar a ação educativa de forma a favorecer a análise dos fundamentos filosóficos e sua importância para a prática pedagógica, levar o aluno a conhecer e relacionar História, Filosofia, Política e Valores; a compreender os processos educativos à luz das Teorias do conhecimento e a pesquisar, estudar e diferenciar as tendências pedagógicas existentes.

²⁸ EBI 719 FE II – Objetivo Geral -Encaminhar os alunos a uma reflexão filosófica sobre as concepções sobre o Sujeito, sua Subjetividade e sua Humanização na contemporaneidade, entendendo como se dá a ação pedagógica de forma consciente e crítica, comprometida e envolvida com a realidade social. Reconhecer a Filosofia da Educação como instrumento e investigação da práxis pedagógica. Perceber a relação da Filosofia da educação com a Cultura, o Trabalho, a ideologia, a Política, a Cidadania, a Democracia, a Moral, a Liberdade, a Arte, a Estética, o Amor e a Afetividade. Aprender as características da práxis educativa, abordando temas relacionados à Filosofia Dialética e à Educação, compreendendo o Homem como ser histórico, a educação e a transformação social.

específicos; ou os docentes, por não conhecerem os fundamentos básicos do curso e de Filosofia da Educação, não conseguem discernir o objetivo geral da disciplina. Pode ser, também, que estejam acontecendo as duas coisas.

Em relação a P3, este docente apresenta na FE I um objetivo geral²⁹, no qual também não foi possível identificar o que exatamente pretendia. Essa imprecisão não dá conta da ementa da disciplina. Faz supor que existe uma só concepção filosófica de educação na civilização ocidental e que a disciplina tratará apenas do estudo dos fundamentos em que se baseia essa concepção. Assim, com a intenção de compreendê-lo, observaram-se os objetivos específicos³⁰. Nestes, a intenção é analisar a educação no contexto da Paidéia grega e verificar se esse modelo educacional e as diversas concepções de ensino presentes naquele contexto ainda reverberam na sociedade contemporânea.

Provavelmente P3 tem clareza em relação aos objetivos específicos, pois demonstra opção pela discussão das bases da educação grega, dos sofistas a Platão, destacando as diversas concepções de ensino ali presentes e suas possíveis repercussões na sociedade contemporânea. No entanto, mesmo considerando a importância da Paidéia grega, essa opção pela filosofia grega poderá limitar o estudante em relação às discussões e experiências relativas às produções filosóficas dos clássicos modernos e contemporâneos da Filosofia da Educação, tão importantes para o estudante compreender, analisar e tensionar a realidade posta.

Quanto a FE II³¹, o objetivo geral de P3 explicita a intenção de analisar e confrontar duas correntes filosóficas diferentes: o inatismo e o naturalismo. Assim como no objetivo geral da disciplina FE I elaborado pelo docente, também o objetivo geral de FE II é reducionista. Faz parecer que só o inatismo e o naturalismo serão estudados na disciplina. Essa análise remeteu aos objetivos específicos³², que demonstram também a ênfase no pensamento de Nietzsche e sua defesa da transmutação de valores.

Tendo em vista as especificidades e singularidades dos planos de curso analisados, foram observados, em linhas gerais, aspectos bastante preocupantes. Constatou-se que, dos três

²⁹ CHL 140 FE I – Objetivo geral - Analisar os fundamentos basilares da concepção filosófica da educação na civilização ocidental.

³⁰ CHL 140 FE I - Objetivos Específicos - I unidade: Analisar o significado da filosofia da Educação dentro do contexto da Paidéia grega e as repercussões da mesma na sociedade contemporânea; II unidade: Explicitar as diversas concepções de ensino presentes na polis, e o processo de codificação e decodificação das idéias; III unidade: Investigar a educação entre os gregos à partir da concepção geral da Paidéia como elemento integrante de uma concepção orgânica de sociedade, bem como suas variações.

³¹ CHL141 FE II – (2.1.0) – Objetivo geral - Analisar inatismo e naturalismo na educação a partir da confrontação direta dos dois sistemas.

³² CHL141 FE II – (2.1.0) - Objetivos específicos - I unidade: Estudar as repercussões da teoria platônica das idéias e do inatismo epistemológico na educação; II unidade: Entender a complementaridade entre educação e natureza no naturalismo de Rousseau; III unidade: Flagrar a relação entre educação e transmutação dos valores no naturalismo de Nietzsche.

docentes, dois deles, P1 e P2, apresentam objetivos panorâmicos, extensos, vastos, com grande diversidade de temas. Prepondera também, nos planos dos dois docentes, a intenção de propiciar a análise do contexto da filosofia no Brasil e sua interlocução com as teorias pedagógicas. No entanto, parece que esses objetivos não se sustentam, quando observados, por exemplo, os conteúdos e as referências.

Verificou-se que os objetivos apresentados no plano de curso de FE I e FE II de P3 destoam dos objetivos apresentados pelos outros docentes. Mesmo sucintos, seus objetivos parecem mais consistentes. Ao apresentar na ementa alguns filósofos com grande contribuição no campo da Filosofia da Educação, como os sofistas, Sócrates, Platão, Rousseau e Nietzsche, parece querer imprimir certo aprofundamento e consistência na disciplina. Possivelmente P3 busca construir elos entre essas diferentes propostas.

No entanto, em todos os planos de cursos, os objetivos demonstram certa distância, tanto em relação ao perfil que o curso deseja formar, quanto às ementas, que, em alguns casos, são bem diferentes das ementas institucionais, disponibilizadas no *site* oficial da Prograd.

4.2.3 Os conteúdos nos planos de curso de filosofia da educação

Os conteúdos programáticos presentes nos planos de curso elaborados por P1, nas disciplinas Filosofia da Educação I, Filosofia da Educação II e Estudos Filosóficos da Educação, foram analisados com base na sistematização apresentada por Saviani (2005). Para esse autor, os conteúdos em Filosofia da Educação são trabalhados em quatro linhas: 1) tendo por base uma corrente de pensamento, um determinado paradigma filosófico já elaborado, isto é, trabalhado apenas na perspectiva dessa corrente escolhida; 2) tendo como base uma perspectiva eclética de abordagem de todas as correntes filosóficas e pedagógicas; 3) não se filia a corrente ou a ecletismo, buscando formas alternativas baseadas em temas e grupos de estudo; e 4) numa perspectiva que parte dos problemas apresentados pela realidade histórica, do concreto da realidade educacional.

Quanto aos conteúdos elencados no plano de curso da disciplina FE I³³, ministrada por P1, pode-se identificar certa aproximação com a abordagem mais eclética. Observa-se que os

³³ FCH FE – Conteúdos - I unidade: A importância da Filosofia na formação do educador. Filosofia e Educação; Os pressupostos filosóficos da educação grega; Os sofistas; Sócrates; Platão; Aristóteles. A função da Filosofia da Educação na atualidade. II unidade: A prática educativa: os problemas educacionais numa perspectiva filosófica; Relações de poder no cotidiano escolar; Educação e cultura; Educação e trabalho; Educação e ideologia; Educação e alienação. III unidade: Concepções e tendências da Filosofia da Educação no Brasil. O

conteúdos estão dispostos em três unidades: a) Os filósofos representantes da educação grega (Sócrates, Platão, Aristóteles e os sofistas); b) as relações entre educação e cultura, trabalho, ideologia, alienação; e c) tendências da FE no Brasil. Observa-se que a forma como está organizada a segunda unidade se aproxima também da linha três, ou seja, do trabalho com temas.

Na FE II³⁴, os conteúdos permanecem mais próximos da perspectiva eclética, por abordar diversas correntes filosóficas e pedagógicas. Essa proposta abarca desde as concepções e imagens do homem da antiguidade à contemporaneidade, perpassando por diversos filósofos, como Wittgenstein, Dewey, Foucault, Deleuze e Edgar Morin, além de educadores, como Freinet, Piaget, Vygotsky, Wallon e Freire. Enfatiza ainda diversas perspectivas, como pragmatismo, idealismo, estruturalismo, teoria da complexidade, interacionismo, humanismo, enfim, uma proposta difícil de ser implementada se o objetivo for o de apreender os conceitos principais de cada corrente e seus dobramentos nas diversas propostas educacionais. Tal abordagem induz a pressupor que P1 aborda esses conteúdos de forma aligeirada ou de forma fragmentada, sem que o estudante consiga estabelecer a relação entre o contexto em que essas teorias foram elaboradas e o contexto da realidade educacional brasileira.

Parece difícil ministrar tal proposta, pois, como trabalhar, em apenas um semestre, os conceitos dos filósofos contemporâneos, as teorias pedagógicas e as escolas com respectivos representantes? Em apenas um semestre, parece pouco provável que todos esses conteúdos sejam trabalhados com o rigor necessário.

Quanto aos Estudos Filosóficos em Educação, disciplina pertencente ao currículo reformulado, os conteúdos são exatamente os mesmos de FE II. Essa situação parece evidenciar que nem as DCNCP nem a reforma curricular contribuíram para modificar, ressignificar os conteúdos da disciplina.

processo educativo brasileiro desde o período jesuítico até 1900; O processo educativo brasileiro no escolanovismo; A Pedagogia Libertadora e sua concepção de formação do indivíduo; A Pedagogia Tecnicista e sua concepção de formação do indivíduo; Pedagogia Histórico-Crítica e sua fundamentação marxista; Correntes filosóficas e suas influências na educação brasileira: Liberalismo; Positivismo; Pragmatismo, Fenomenologia; Marxismo.

³⁴ FCH FE II e Estudos Filosóficos em Educação. Conteúdos - I unidade: O processo educativo, a filosofia e a concepção e imagem do homem: A formação do homem da Antiguidade; A formação do homem medieval; A formação do homem moderno; II unidade: A formação do homem contemporâneo. Tendências da Filosofia contemporânea: Perspectivas educacionais em Wittgenstein e Dewey, Foucault, Deleuze e Edgar Morin. III unidade: Filosofia da Educação no Brasil. A interlocução da filosofia com as teorias pedagógicas em Freinet, Piaget, Vygotsky, Wallon e Paulo Freire; A importância da reflexão filosófica; O papel do educador.

Bem diferente da forma como P1 organiza os conteúdos programáticos, P2 parece estruturar os conteúdos de FE I³⁵ por temas, como de história, filosofia, política, valores e as tendências pedagógicas, listando-os, sem, contudo, elencar as correntes filosóficas que dão base teórica às tendências.

Essa opção por temas é reafirmada na disciplina FE II³⁶: subjetividade, humanização, trabalho, alienação, ideologia, poder, política, democracia, cidadania, moral, liberdade, arte, estética, amor, afetividade, teorias críticas, entre outros.

Severino (2002) afirma que organizar o conteúdo por temas, tais como o conhecimento, os valores e o processo de valoração, a ética, as relações de poder, a alienação ideológica; a historicidade da realidade; o papel da filosofia na formação do educador, entre tantos outros, tem sido um caminho escolhido por muitos docentes.

Quanto ao conteúdo do plano de curso de FE I³⁷, ministrada por P3, parece ter por base, como linha de pensamento predominante, a filosofia antiga, especialmente as escolas pré-socrática, sofística, socrática, platônica e aristotélica. Em relação a FE II³⁸, observa-se também, no plano de curso, o “naturalismo” de Rousseau e Nietzsche.

Grosso modo, a análise dos conteúdos indica que Filosofia da Educação no Brasil é pouco trabalhada: P1 a discute na disciplina FE I, terceira unidade; P2, em FE I, traz as tendências na terceira unidade. No entanto, da forma como estão dispostas, pouco se

³⁵ EBI FE I – Conteúdos - I unidade: A Filosofia da Educação: Conceito e significação da Filosofia da educação; Pressupostos filosóficos da educação. A Filosofia da educação na formação e na prática do educador; Fundamentos filosóficos e Prática pedagógica. II unidade: História, Filosofia e Política; Valores; Ato de Valorar; Valoração e Valorização. Filosofia e a Epistemologia, Educação e Teorias do Conhecimento. III unidade: Tendências Pedagógicas: Tendência Liberal Tradicional; T. L. Renovada Progressista; T. L. Renovada Não-Diretiva (Escola Nova); T. L. Tecnicista; T. Progressista; Libertadora; T. P. Libertária; T. P. Crítica-Social dos Conteúdos ou Histórico-crítica.

³⁶ EBI FE II – Conteúdos - I unidade: A Filosofia da educação e o Sujeito da práxis: A Subjetividade; A Humanização; A ação significativa do Sujeito na Sociedade; O Sujeito ativo no Processo Educacional. II unidade: A Filosofia da Educação como instrumento de investigação da práxis educativa. As relações entre educação e cultura: universo dos bens simbólicos. Educação, Trabalho e Alienação. Educação e Ideologia: relações entre o saber e o poder. Educação, Política, Democracia e Cidadania. Educação, Moral e Liberdade. Educação, Arte e Estética. Educação, Amor e Afetividade. III unidade: A Filosofia Dialética e a Educação. A Dialética: concepção e método. A concepção dialética da educação. Teorias Críticas da Educação. Pensamento Pedagógico Progressista. A luta por uma educação emancipatória.

³⁷ CHL FE I – Conteúdos - I unidade: O espírito grego e a educação. A educação como fator de integração na polis. Educação e política Grega. Educação e poesia grega. II unidade: A educação e os sofistas - a fundamentação da Paidéia pelos sofistas. A educação enquanto expressão do sofismo. Sócrates educador. Sócrates e os filósofos da natureza. III unidade: Sócrates: educação da alma e educação do corpo. Paidéia e eudemonia. A herança socrática e a crítica ao sofismo: Introdução à filosofia de Platão.

³⁸ CHL FE II – Conteúdos - I unidade: O contexto da filosofia platônica: a Paidéia Grega. O conhecimento imutável platônico: o mundo das idéias. Conhecimento, verdade e educação. O conhecer e o recordar: a educação enquanto recordação. A pedagogia do mito da caverna. A educação e o estado platônico ideal. II unidade: O homem nasce bom, a sociedade o corrompe: o naturalismo de Rousseau. A filosofia de Rousseau - o mito do bom selvagem. A educação naturalista como resgate do homem natural. A prática educacional no Emílio. III unidade: A crítica dos valores: a filosofia de Nietzsche. A educação, a atividade e a promoção do super-homem: o naturalismo nietzschiano na educação. Educação, estado e crítica do capitalismo.

aproximam de referenciais, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes e tantos outros que contribuíram efetivamente para a consolidação da Filosofia da Educação no Brasil, conforme conjectura Saviani (2007).

Observa-se, também, pouca preocupação com os autores que muito produziram nas últimas décadas, como os representantes da Escola Frankfurt ou os pós-coloniais. As discussões multiculturais ou as relações de gênero, por exemplo, são completamente desconsideradas.

Inicialmente foi difícil compreender esse distanciamento em relação a discussões tão presentes no cotidiano do professor. Mas essa dificuldade logo se dissipou quando se rememorou que a proposta de ensino continua centrada no professor, nos conteúdos por ele repassados, mas apenas assimilados e reproduzidos pelos alunos, sem a intencionalidade da articulação com a prática social, com a problematicidade, como sugere Saviani, na pedagogia histórico-crítica (2000).

Parece que os conteúdos são entendidos como algo inquestionável, único e universal; há pouca intenção de se promover o confronto das teorias com a realidade, de instaurar a dúvida, de promover a reflexão entre os conteúdos postos e as novas possibilidades de produção de outras leituras de mundo que contribuam para ampliar o entendimento da realidade, questionando as definições, compreendendo que, diante de contextos tão singulares, é necessário se posicionar criticamente em relação a um único discurso, a um conteúdo pronto, definido a partir de um determinado lugar, que corresponde a um também determinado ponto de vista.

4.2.4 Os procedimentos metodológicos nos planos de curso da filosofia da educação

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a análise foi orientada predominantemente pelos estudos de Anastasiou (2003) e Saviani (2000).

Nos planos de curso analisados, três expressões são utilizadas para denominar os meios ou processos usados pelo docente em sala de aula: metodologia, procedimento e procedimentos metodológicos. Além desses, existem outros, como estratégias de ensino, técnicas de ensino e dinâmicas de ensino.

Diante dessa diversidade, Anastasiou (2003) faz a opção pelo termo estratégia, ao entendê-lo como a arte de explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis para a consecução de objetivos voltados para a efetivação da ensinagem. À luz dessa definição,

como havia três diferentes termos para referir a este item (metodologia, procedimentos e procedimentos metodológicos) e como a definição de estratégia pareceu bastante coerente, este termo foi incorporado nesta análise.

Outro autor que também estuda as estratégias de ensino é Luckesi (1994), com importantes inquietações: além de questionar se as estratégias ou técnicas de ensino utilizadas pelo docente têm articulação coerente com a proposta pedagógica, ele também indaga se elas são escolhidas por sua modernidade, por sua facilidade, pelo fato de dar menos trabalho ao professor ou, mais grave ainda, “[...] será que os procedimentos de ensino são escolhidos sem nenhum critério específico?” (LUCKESI, 1994, p. 155). Sem dúvida, essas indagações continuam absolutamente plausíveis, mesmo considerando se tratar de análise de planos de curso de disciplinas ministradas em cursos de pedagogia.

No que se refere às estratégias de ensino registradas nos planos de curso de P1³⁹, P2⁴⁰ e P3⁴¹, o que chamou primeiro a atenção foi o fato de os docentes utilizarem, em disciplinas diferentes, o mesmo texto. Essa constatação pode indicar que os objetivos e os conteúdos pouco interferem na seleção das estratégias a serem utilizadas pelos três docentes.

Também é importante salientar que, apesar das peculiaridades e singularidades de cada docente, eles utilizam estratégias muito próximas, especialmente três delas: aula expositiva⁴², leitura e análise de textos e seminário⁴³. No entanto, por estarem apenas citadas nos planos de curso, não há elementos que permitam aproximá-las de uma ou outra abordagem.

Assim, essas três estratégias, aula expositiva, leitura e análise de textos e seminário, mesmo sendo unânimes entre os três docentes, a sua simples disposição não permite afirmar se se vinculam a uma ou outra concepção educacional: seja à concepção humanista tradicional, seja à concepção humanista moderna, seja à concepção analítica, seja à concepção histórico-crítica, em suas respectivas práticas pedagógicas – prática pedagógica tradicional,

³⁹Nos planos de curso das três disciplinas ministradas por P1 constam as mesmas estratégias de ensino: aulas expositivas; leitura e análise de textos básicos e complementares; debates e utilização de recursos audiovisuais; trabalhos individuais e em grupos; seminários; elaboração de resenhas, artigo científico e portfólio. Há apenas uma exceção: nos planos de curso de FE II e EFE o docente acrescenta a análise de filmes.

⁴⁰Nos planos de curso de P2 constam: aulas expositivas e participativas, Debates, Painéis, Seminários, Leituras e estudos de textos. Pressupõe-se ao aluno, a leitura previa dos textos como imprescindível para suporte dos trabalhos em sala de aula.

⁴¹Nos planos de curso de P3 constam: aulas expositivas e leitura integral de fragmentos dos textos originais, dos respectivos autores. Deve-se ressaltar que em FE II, há uma pequena alteração na última frase: O conteúdo será estudado por intermédio de aulas expositivas e da leitura integral de fragmentos dos textos, quer originais, quer de comentadores.

⁴² P1 utiliza o termo: aula expositiva e participativa.

⁴³ P3 não registra o seminário como estratégia de ensino; mas como avaliação.

prática pedagógica nova, prática pedagógica tecnicista e prática pedagógica histórico-crítica (SAVIANI, 2007).

No entanto, pode-se afirmar que, tanto a aula expositiva, quanto a leitura de textos são estratégias que, historicamente, estão relacionadas com a concepção tradicional, que, ao manter a figura do professor como centro, como detentor dos conhecimentos a serem transmitidos, utiliza o expediente da aula expositiva, com esquemas na lousa, leituras e comentários de textos, e em que predomina o entendimento do professor de que os alunos não são capazes, por si mesmos, de interpretá-los adequadamente.

Essa constatação também pode estar relacionada ao fato de que, entre os docentes universitários, existe a formação do *habitus* professoral, que, conforme Silva (2005), é construído mediante práticas repetitivas de ensino, em que o verbalismo e a memorização predominam por meio da aula expositiva. Esse *habitus* reforça a ação de transmissão de conteúdos prontos, acabados e determinados.

Assim, incorporada desde o início da formação, ainda na condição de aluno, submetido a uma determinada forma de organizar a estrutura curricular e disciplinar, predominantemente conceitual, mantém-se até a atualidade, a aula expositiva como a principal forma de trabalho, tão bem ilustrada pelos três docentes.

Segundo Anastasiou (2003), essa prática expositiva é herança do método escolástico, que, além de manter a relação hierárquica entre professores e alunos, também garante a relação tempo/conteúdo com maior segurança. Esse exemplo pode ser facilmente identificado no plano de curso de FE do *campus* de Jequié, onde os conteúdos a serem repassados são divididos pelo número de aulas disponíveis.

Ainda a respeito da aula expositiva, observa-se que, no plano de curso de P2, há o complemento “participativo”, o que pode sugerir que os estudantes participam da exposição da aula, com perguntas, respostas, questionamentos. No entanto, a aula para se tornar dialógica precisa ser planejada de forma intencional, precisa estimular nos estudantes o questionamento, a interpretação e a discussão do objeto de estudo, de acordo com o reconhecimento e o confronto com a realidade, ou seja, o sentido da aula expositiva dialogada é desenvolver no estudante a possibilidade de obter e organizar dados, interpretá-los, estabelecer críticas, compará-los e resumi-los. Essa estratégia, tal como sinaliza Anastasiou (2003), parece não existir nos planos de curso analisados.

Observa-se, no plano de curso de P3, a indicação de leitura integral de fragmentos de textos originais, ou seja, o docente explicita sua opção por trabalhar diretamente com os fragmentos dos autores clássicos ou com textos de comentadores. Se, por um lado, promove o

acesso às obras originais, por outro, limita esse acesso a fragmentos, perdendo a oportunidade de estimular e provocar maior interesse pelas fontes primárias. De qualquer forma, o acesso aos fragmentos dos clássicos demonstra uma postura diferenciada, e é possível que essa opção sinalize o domínio e aprofundamento de P3 em relação aos conteúdos e referenciais escolhidos.

No entanto, no que se refere às estratégias centradas na aula expositiva e leitura de textos, parecem se aproximar de duas opções sinalizadas por Luckesi (1994): pela facilidade, ou pelo fato de dar menos trabalho ao professor. Essa prática, alinhada com a forma transmissiva de ensino, existe no ensino brasileiro desde os jesuítas, primeiros representantes do método escolástico, que a disseminaram, e ainda está presente nos dias atuais. Essa perspectiva se distancia de importantes referências que têm contribuído de forma inovadora no ensino da Filosofia da Educação, reconstruindo inclusive seus aportes metodológicos, como as contribuições de Saviani (2000) e Anastasiou (2003).

Quanto aos seminários registrados pelos três docentes⁴⁴, conforme classificação de Saviani (2007) eles estariam mais próximos da concepção da escola nova, do aprender fazendo, já que eles possibilitam ao aluno se expressar diante da turma, organizar o conteúdo, planejar o tempo disponível, enfim, é uma estratégia que dá oportunidade ao aluno de participar ativamente dos trabalhos propostos.

P1 e P2 registram o debate como estratégia de ensino, mas não explicitam como deve acontecer. O mesmo ocorre com o painel, também presente nas estratégias de P2. É possível que, tanto o debate, quanto o painel sejam influência da concepção escolanovista, que, ao enfatizar novidades ao método de ensino, promoveu formas que pudessem permitir maior participação do estudante na aula.

P1 é o docente que apresenta maior número de estratégias no plano de curso, ao acrescentar a elaboração de resenha, artigo científico e portfólio. Essa quantidade dificilmente poderia ser utilizada em apenas um semestre, considerando que, além de a disciplina ser de sessenta horas, nas turmas do curso de pedagogia há, aproximadamente, quarenta estudantes. O artigo e o portfólio requerem significativo acompanhamento para que possam ser trabalhados de forma satisfatória, especialmente em se tratando de estudantes dos semestres iniciais, que ingressam no curso ainda muito inexperientes no trabalho com a escrita.

Outro aspecto que chama a atenção é o fato de as estratégias e as formas de avaliar serem estanques, distantes uma da outra. Por exemplo, P1 registra o portfólio como

⁴⁴ P3 não registrou o seminário no item procedimento (aqui denominado de estratégia de ensino), mas registra-o no item avaliação.

estratégia, mas esse elemento não aparece como instrumento de avaliação no seu plano de curso.

Segundo Anastasiou (2003), a escolha das estratégias requer clareza quanto ao perfil profissional que se deseja formar, aos objetivos, ao conteúdo que é necessário apreender e à forma como proceder, isto é, deve-se eleger que estratégias são adequadas a determinados objetivos e conteúdos. Nos planos de curso dos três docentes, não se observa indicativo de que haja compreensão e clareza quanto à articulação entre os diversos elementos que compõem os planos de curso. Ao contrário, há vários desencontros, dispersividade, já tão bem identificados nos estudos de Albuquerque (2007).

Essa desarticulação também pode ser exemplificada com a organização da disciplina em créditos teóricos e práticos e a forma que os três docentes⁴⁵ têm utilizado para articular a teoria e a prática no interior das disciplinas. Não é difícil identificar a ausência de clareza, de sentido, quanto à importância da creditação prática, que é quase ignorada nos planos de curso.

Esse procedimento vai de encontro às considerações de Luckesi (1994), que enfatiza a importância da articulação entre o perfil que o curso deseja formar e os elementos didáticos orientadores da prática do professor. Nos planos analisados, o que se percebe é a lacuna, a distância entre o perfil, a ementa e as estratégias de ensino.

Assim, desconsiderando a creditação prática, perde-se a oportunidade de promover aproximações com a realidade da escola básica e de desencadear reflexões consistentes acerca das bases teórico-metodológicas da prática do professor egresso do curso de pedagogia. Enfim, parece que se tem perdido a oportunidade de superar alguns entraves já sinalizados há alguns anos pelos estudos de Gatti (2008), quando constatou que, nas disciplinas de fundamentos da educação, ainda se mantém o predomínio da dimensão teórica em detrimento da prática, como se a primeira determinasse a segunda.

De modo geral, não se identificam critérios claros e intencionais nas escolhas das estratégias de ensino da Filosofia da Educação. No entanto, parece ser possível aproximá-las de duas concepções educacionais: a concepção humanista moderna, que influencia, de certa forma, as estratégias de ensino elencadas nos planos de curso de P1 e P2, e a concepção humanista tradicional, mais presente nos planos de curso de P3.

⁴⁵ Em P1, na disciplina EFE (2.1.0); P2, na disciplina FE II (2.1.0) e P3, nas disciplinas FE I (2.1.0) e FE II (2.1.0).

4.2.5 A avaliação nos planos de curso de filosofia da educação

A avaliação, assim como os demais elementos que compõem o plano de curso, assume características específicas nas diferentes teorias da educação, na medida em que, ao refletir os valores que norteiam cada contexto social, cada modelo de sociedade, reproduz concepções de educação e respectivas teorias educacionais. De acordo com Anastasiou (2003), os instrumentos de avaliação devem ter relação direta com as estratégias escolhidas, ou seja, cada estratégia apresenta elementos que possibilitam a avaliação, afirmando, portanto, o caráter de implicação entre esses dois elementos.

Ainda utilizando a classificação de Saviani (2007) quanto às concepções educacionais de maior destaque na educação brasileira – tradicional, moderna (escola nova), analítica e histórico-crítica (dialética) –, parece que, no aspecto da avaliação, duas delas se destacam nos planos de cursos dos três docentes: a tradicional e a escolanovista.

Na primeira, enfatiza-se a transmissão do saber sistematizado, cuja decorrência é a utilização de instrumentos pontuais, geralmente as provas, com a função de verificar se os conhecimentos foram memorizados; a segunda, a escolanovista, ao dar ênfase ao método, em detrimento do conteúdo, utiliza recursos, como seminário, debate e autoavaliação como formas avaliativas. Em ambos os casos, é estabelecida uma relação comportamental externa ao estudante, projetada de fora para dentro no indivíduo. Assim, no que se refere às formas de avaliar presentes nos planos de curso de P1⁴⁶, P2⁴⁷ e P3⁴⁸, observa-se certa aproximação entre essas duas concepções.

No caso de P1, por exemplo, mesmo que dê ênfase à avaliação formativa, processual e diagnóstica, mais próxima da concepção dialética, ao assumir a opção pela avaliação em

⁴⁶ Avaliação no plano de curso de P1 - Haja vista que o processo educacional se constitui como uma prática que deve envolver o educando como um todo indissociável inserido num contexto sociocultural e histórico singular e complexo, cujo principal objetivo deve ser a formação do sujeito e do cidadão, entende-se que a avaliação deva contemplar tais especificidades atuando no sentido de promover os subsídios necessários para a construção do conhecimento. Neste sentido, adotar-se-á um esquema de avaliação que seja diagnóstico, processual e formativo, objetivando diagnosticar as situações de aprendizagem, verificando eventuais entraves que impossibilitem a aquisição do saber pelo aluno, envolvendo todo o processo de educação e não partes estanques dele, bem como propiciar ao educando a compreensão do próprio processo de construção do conhecimento promovendo, assim, uma aprendizagem significativa, a partir da participação em debates, seminários, como também na elaboração de trabalhos científicos individuais e coletivos.

⁴⁷ Avaliação no plano de curso de P2 - O processo de avaliação será contínuo, permeando todo momento do processo ensino-aprendizagem, com o objetivo de viabilizar o redimensionamento desse mesmo processo. Nesse sentido, serão considerados aspectos como: pontualidade e frequência; desempenho do aluno/participação, interesse e envolvimento em sala de aula; Trabalhos escritos individuais, em dupla, em trio ou em grupo; Verificação de leitura; Desempenho em trabalho em grupo; seminários, debates; Provas; Autoavaliação.

⁴⁸ Avaliação no plano de curso de P3 - Serão aplicadas duas provas escritas individuais e um seminário em grupos para avaliar o aprendizado dos conteúdos ministrados durante o curso.

forma de debates, seminários e trabalhos científicos, possivelmente resenhas, artigos e portfólio, conforme registra nas estratégias de ensino, parece que tem certa dificuldade no que se refere à avaliação.

Entende-se o portfólio como um instrumento de avaliação processual, com o qual o docente pode identificar as principais dificuldades do estudante, orientando-o individualmente; o artigo científico permite maior acompanhamento da escrita, da lógica utilizada, da consistência dos argumentos, do domínio de diversos aparatos que permitam sistematizar determinados conteúdos. No entanto, sabe-se que dificilmente seria possível utilizá-los paralelamente a outros instrumentos avaliativos, pois, em decorrência de sua própria estrutura, que requer maior tempo e acompanhamento, dificilmente o docente teria condição de trabalhar com todos os elementos registrados no plano de curso. Há, portanto, pouca clareza em relação à avaliação diagnóstica, processual e formativa, conforme P1 menciona no plano de curso.

No que se refere a P2, a docente explicita que o processo de avaliação será contínuo, com o objetivo de viabilizar o redimensionamento do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, utiliza diversos aspectos, tais como: pontualidade, frequência, participação, interesse, envolvimento em sala de aula, verificação de leitura, seminários, debates, autoavaliação e provas.

Parece que o docente registra na avaliação alguns elementos que, efetivamente, não permitem diagnosticar se o estudante construiu conhecimento, ou não. Na avaliação do processo de aprendizagem, pontualidade, frequência e participação são de responsabilidade e interesse do estudante, portanto não cabe ao docente controlar, com as atribuições de notas, a autonomia do estudante, considerando que este deve compreender seus deveres, obrigações e direitos no processo formativo. Parece existir, de certa forma, aproximação com a pedagogia tecnicista, de concepção analítica, onde, através de atribuição de pontos, vai-se modelando o comportamento do estudante.

Outros instrumentos utilizados por P2 são seminários, debates e autoavaliação. Não há indicativos de como esses instrumentos seriam trabalhados, quais critérios seriam utilizados. Não há indícios sobre os propósitos da escolha da autoavaliação. Seria para redimensionar o processo de ensino-aprendizagem? Mesmo utilizando a autoavaliação como instrumento avaliativo, P2 também trabalha com provas, o que permite inferir que sua concepção avaliativa se aproxima, como em P1, das concepções tradicional e escolanovista, tal qual propõe Saviani (2007).

Quanto à prática avaliativa de P3, parece que prepondera a prova na perspectiva de exame, pois, da forma com que registra a avaliação, duas provas e um seminário, observa-se que as provas ocorrem em momentos específicos, estanques, sem que exista a intenção de retomar ou superar as dificuldades dos estudantes.

Conforme Luckesi (2002), as provas surgiram para responder à necessidade de haver um instrumento mais objetivo e adequado para medir e quantificar os resultados da aprendizagem. Assim, a prova tornou-se uma forma de manter a ordem, o respeito, a disciplina e a autoridade e é eficaz para obrigar os estudantes a estudarem e a demonstrarem que aprenderam as informações transmitidas.

Nos planos analisados, parece não existir clareza sobre quais operações de pensamento devam ser observadas e diagnosticadas no processo de avaliação (análise, síntese, julgamento, inferências, interpretação, clareza de ideias na produção escrita; construção e reconstrução da escrita; objetividade na apresentação dos conceitos básicos...). Parece existir, nos planos de curso das disciplinas analisadas, ausência de intencionalidade sobre quais operações avaliativas devam ser utilizadas para diagnosticar o que os estudantes compreenderam, construíram e incorporaram a respeito dos conteúdos sistematizados, de modo que, perpassando pelas estratégias de ensino, as apreensões dos estudantes possam ser reafirmadas ou reelaboradas, na perspectiva de aprendizagem processual.

Não se percebeu a prática avaliativa como elemento de reorientação das práticas pedagógicas e do processo de ensinagem; ao contrário, não se identificou nenhuma proposta diferenciada de avaliação que extrapolasse as orientações das concepções tradicional, escolanovista ou analítica.

4.2.6 As referências bibliográficas nos planos de curso de filosofia da educação

Conforme sugestão de Silva (2007), uma das maneiras de analisar e interpretar as referências bibliográficas indicadas nos planos de curso é articulá-las com os conteúdos propostos. Com base nesse ponto de vista, foram verificados quais conteúdos e respectivas referências têm orientado as disciplinas de Filosofia da Educação nos três cursos de pedagogia selecionados para a pesquisa.

Silva (2007) afirma que, geralmente, os docentes recorrem a quatro tipos de obras para desenvolver os conteúdos: a) manuais didáticos gerais e introdutórios à filosofia, à filosofia da educação e à história da educação; b) livros de história da filosofia; c) textos que comentam

alguns aspectos do pensamento de um clássico; d) livros clássicos do pensamento filosófico e da filosofia da educação.

Assim, utilizando essa classificação proposta por Silva (2007), buscou-se identificar, nas referências presentes nos planos de curso de P1, os elementos que pudessem especificar as obras, tais como: de caráter introdutório ou de aprofundamento; clássico ou comentarista; publicações antigas ou recentes; e a possível linha de pensamento do autor quanto à abordagem da Filosofia da Educação no Brasil.

Os planos de curso das disciplinas FE I⁴⁹ e FE II⁵⁰ (em Estudos Filosóficos em Educação, com exceção da ementa, é o mesmo plano de curso de FE II), ministradas por P1, apresentam referências bibliográficas muito próximas.

Como já sinalizado, à luz dos estudos de Silva (2007), os referenciais só têm sentido quando articulados com os conteúdos. Assim, no caso de P1, os conteúdos da primeira unidade da FE I abarcam relação, função e importância da Filosofia da Educação, além dos pressupostos gregos da educação ocidental, com ênfase em Sócrates, Platão, Aristóteles e nos sofistas. Nessa empreitada, o docente utilizou as seguintes referências⁵¹: Chauí (1994), Freire (2000, 2003), Fullat (1995), Gadotti (2006), Giles (1993), Ghiraldelli (2003), Luckesi (1994),

⁴⁹Referências do Plano de Curso de P1. FCH 121- FE I:

CHAUI, M. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 1994.

FREIRE, Paulo. Filosofia e história da educação brasileira. Barueri: Manole, 2003.

_____. Filosofia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FULLAT, Octávio. Filosofia da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.

GILES, Thomas Ranson. Filosofia da Educação. São Paulo: EPU, 1993.

GHIRALDELLI, Paulo. O que é filosofia da educação. Rio de Janeiro: DP e A Editora, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. Filosofia da Educação. São Paulo, Cortez, 1994.

MORAIS, Regis de (org.). Filosofia, educação e sociedade: ensaios filosóficos. São Paulo: Papirus, 1989.

PAVIANY, Jayme. Problemas de filosofia da educação: Cultural, político, ético na escola, pedagógico, epistemológico no ensino. 6ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Filosofia da educação brasileira. Civilização Brasileira, 1994

⁵⁰ Referências do Plano de Curso de P1 – FCH 122 (FE II) e FCH 803 (EFE):

CHAUI, M. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 1994.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da Liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. História das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 1996.

GILES, Thomas Ranson. Filosofia da Educação. São Paulo: EPU, 1993.

MARCONDES. Danilo. Textos básicos de Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. Iniciação à história da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 7 ed. Rio

SAVIANI, Dermeval. Filosofia da educação brasileira. Civilização Brasileira, 1994

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2004

⁵¹ Deve-se ressaltar que apenas a bibliografia básica foi analisada, em virtude de duas questões: primeiro, porque não há referências complementares nos planos de curso de P2 e P3, segundo, pelo fato de P1 ter afirmado na entrevista que apenas utiliza as referências básicas.

Morais (1989), Paviany (1991), Saviani (1994). Essas referências mostram a utilização de manuais com caráter geral e introdutório à filosofia e à Filosofia da Educação.

Desses autores, cinco deles têm ligação com o pensamento marxista: Chauí (1994), Freire (2000, 2003), Saviani (1994), Luckesi (1994), Gadotti (2006). Essa perspectiva que dominou na Filosofia da Educação brasileira a partir da década de 1980 se propôs a realizar uma consistente crítica à sociedade capitalista, partindo da análise e interpretação da realidade concreta, buscando estimular nos estudantes um posicionamento crítico, contestador e transformador das estruturas sociais a favor dos interesses das classes trabalhadoras. Severino, Saviani e Gadotti são alguns de seus principais representantes no Brasil. Conforme análise de Silva (2007), esses autores, responsáveis por livros introdutórios à Filosofia da Educação, são ainda muito influentes nos cursos de pedagogia, possivelmente pelas vinculações com as importantes universidades do país, além de suas relevantes produções acadêmicas.

Na segunda unidade da FE I, P1 elegeu temas relacionados a conteúdos que abordam a relação entre educação, filosofia, ideologia, poder, cultura, trabalho, alienação. As obras que abarcam esses assuntos são: Chauí (1994); Gadotti (1996; 2006); Giles (1993); Moraes (1989); Paviany (1991) e Saviani (1994; 2004). Em decorrência de sua amplitude, esses autores são encontrados em outros itens, dado seu caráter introdutório geral à filosofia e à Filosofia da Educação. Mesmo não sendo a única, predomina nesse grupo a perspectiva teórica marxista. Essas obras são datadas, em sua grande maioria, da década de 1990, o que atesta a falta de obras que contemplem as questões mais recentes de Filosofia da Educação.

P1 centra a terceira unidade de FE I nas concepções e tendências da Filosofia da Educação no Brasil, presentes na ementa, nos objetivos, nos conteúdos e reafirmadas na bibliografia. Destaca a influência da filosofia na educação e as correntes pedagógicas dela decorrentes. Nessa empreitada, utiliza Saviani (1994; 2004) e Luckesi (1994), conforme demonstra a bibliografia. Esses autores classificam as concepções em humanista tradicional, humanista moderna, analítica e dialética e as correntes originadas delas. Provavelmente P1 utilizou os dois autores para efeito de comparação das nomenclaturas e das possíveis diferenças entre eles. Mais uma vez, reafirma-se a utilização de manuais introdutórios de Filosofia da Educação, a exemplo de Gadotti (1996; 2006), Saviani (1994; 2004) e Luckesi (1994).

Observa-se também outro aspecto interessante: P1 provavelmente optou por apresentar, primeiro, as tendências pedagógicas para, depois, trabalhar com as correntes positivista, pragmatista, fenomenológica e marxista. Esse indicativo demonstra que, embora tenha dado preferência a autores de influência marxista, também apresentou outras

perspectivas, como a fenomenologia (GILES, 1993) e o (neo)pragmatismo (GHIRALDELLI, 2003). Provavelmente a posição discreta que esses referenciais assumem no plano de curso se deva ao fato de se configurarem em um grupo menor, de pouca expressão frente à hegemonia de autores de influência marxista.

No que se refere aos planos de curso de FE II e de EFE, na primeira unidade, P1 elencou conteúdos que contemplam as concepções e imagens do homem da antiguidade até a contemporaneidade. Para tratar desses conteúdos, utilizou as seguintes referências: Gadotti (1996, 2006), Giles (1993) e Saviani (1994; 2004). Observa-se a preocupação em apresentar o modelo de homem ou o conceito de sociedade, datado, ou seja, a partir do transcurso da história, demonstrando certa aproximação com a dialética e certo vínculo entre filosofia e educação, sinalizando como a educação se insere no contexto das mudanças sociopolíticas historicamente constituídas. Desta forma, elegeu textos de autores marxistas, como Chauí (1994), Gadotti (1996; 2006) e Saviani (1994; 2004), para compreender a educação à luz da historicidade.

Quanto à segunda unidade, no plano de curso de P1, a ênfase recai na filosofia contemporânea, conforme as perspectivas educacionais em Wittgenstein, Dewey, Foucault, Deleuze e Edgar Morin. Nessa unidade, utilizou como referência dois livros de Marcondes (1999; 2002), que podem ser identificados como manuais introdutórios. Utilizando a cronologia, o autor traz algumas escolas filosóficas, com as principais ideias e contribuições de alguns filósofos. Com pequenos trechos das obras dos filósofos, arremata a seção com exercícios e perguntas direcionados a promover reflexão sobre os temas. Considerando que cada unidade corresponde a, aproximadamente, vinte horas, parece difícil trabalhar teóricos tão densos, representantes de escolas filosóficas tão díspares, como o pensamento complexo, o pragmatismo ou o pós-estruturalismo.

No que se refere à terceira unidade, os conteúdos eleitos por P1 versam sobre a interlocução da filosofia com as teorias pedagógicas em Freinet, Piaget, Vygotsky, Wallon e Freire. Não ficou claro o que orientou o docente a realizar essa escolha, considerando que, desses cinco autores, três deles se aproximam mais da discussão da psicologia da educação, o que causou certo estranhamento.

Retomando a proposição de Silva (2007), parece que prevaleceu, nas referências dos planos de cursos de P1, a utilização de manuais didáticos gerais e introdutórios à filosofia e à Filosofia da Educação.

Quanto às referências bibliográficas dos planos de curso de P2 em FE I e FE II, a docente utilizou as mesmas referências para as duas disciplinas⁵².

P2 elege, na primeira unidade de FE I, conteúdos, como significação e pressupostos filosóficos da educação e a filosofia na formação e na prática do educador. Aqui as referências utilizadas foram: Alves (1994; 1995), Aranha (1993), Gadotti (1984, 1996), Giles (1993), Luckesi (1994), Mendes (1998), Saviani (1985; 1991; 1992; 1996) e Severino (1986; 1994; 1999). São obras consideradas como manuais de caráter geral e introdutório à filosofia e à Filosofia da Educação, com autores predominantemente de influência marxista. No entanto, existem também autores cujas obras revelam linhas de pensamento diferentes, como Thomas Giles (1993), de influência fenomenológica.

Na segunda unidade de FE I, P2 centra o conteúdo em duas questões: valores e epistemologia e, para tanto, utiliza referências, como Aranha (1993), Carvalho (1988), Chauí (1988), Cortella (2002) e Severino (1999). A presença de manuais de introdução geral à filosofia e à Filosofia da Educação e a ausência de clássicos parecem evidenciar, nessa unidade, a falta de maior direcionamento às questões educacionais.

⁵² Referências dos Planos de curso de P2, das disciplinas de FE I e FE II:

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1995.
- _____. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1995.
- _____. *A alegria de Ensinar*. São Paulo: Ars Poética/Petah, 1994.
- ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M.H.P. *Filosofando*. São Paulo: Moderna, 1993.
- BRANDÃO, Zaia. *A crise de paradigmas e educação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CARVALHO, A.D. *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Afrontamento, 1988.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é Ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1994.
- _____. *Pedagogia da Autonomia- saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. *História das Idéias Pedagógicas*. 5ª Ed. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. *Concepção Dialética da educação – um estudo introdutório*. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. *A educação contra a Educação*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GILES, T. R. *Filosofia da educação*. 5ª. ed. São Paulo: EPU, 1993.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MENDES, Durmeval Trigueiro (coord.). *Filosofia da Educação Brasileira*. 6ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12ª Ed. Campinas, Autores Associados, 1996.
- _____. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. *Educação como consciência filosófica*. São Paulo; Cortez, 1991.
- _____. *Pedagogia Histórico-Crítica – Primeiras Aproximações*. 3ª Ed. São Paulo. 2000.
- SEVERINO, A. Joaquim. *Filosofia da Educação – Construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.
- _____. *A Filosofia Contemporânea no Brasil – Conhecimento, Política e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- _____. *Educação, Ideologia e Contra-Ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- YUS, Rafael. *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

Na terceira unidade, P2 apresenta as tendências pedagógicas, possivelmente trabalhadas com a utilização de vários autores, como Gadotti (1996), Luckesi (1994), Mendes (1998), Saviani (1985; 1991; 1992; 1996) e Severino (1994). Parece que, ao abordar as tendências, o docente organiza seu trabalho especialmente com base em Saviani e Luckesi.

Quanto a FE II, P2 elenca, nos conteúdos da primeira unidade, filosofia e o sujeito da práxis – subjetividade, humanização e ação no processo educacional –, baseados, provavelmente, em Freire (1994, 1996), Saviani (1991; 1996) e Yus (1996). Ao retomar os objetivos que pudessem dar maior compreensão a essa escolha, tanto em relação aos conteúdos, quanto às referências, não foi possível identificar a proposta de P2 para essa unidade.

Na segunda unidade, encontra-se, no plano de curso de FE II, uma quantidade exorbitante de temas: as relações entre educação e cultura, trabalho, alienação, ideologia, saber, poder, política, democracia, cidadania, moral, liberdade, arte, estética, amor e afetividade. Esses temas, por serem amplos, requerem um esforço maior para articulá-los à formação do professor, carecendo de uma literatura mais específica para abordá-los. Não se conseguiu constatar, nas referências, a possibilidade de contemplar todas as temáticas.

Na terceira unidade, P2 enfatiza a filosofia dialética e a educação, com destaque para as teorias críticas, o pensamento pedagógico progressista e a educação emancipatória. Utiliza textos introdutórios, tais como de Chauí (1995), Gadotti (1984; 1996), Luckesi (1994), Mendes (1998), Saviani (1985; 1991; 1992; 1996) e Severino (1986; 1994; 1999) e apenas um texto clássico, o de Gramsci (1988).

Os planos de curso de FE I e FE II, ministrados por P2, demonstram a ausência dos clássicos, com registro restrito a Gramsci (1988), na filosofia; e, na Filosofia da Educação no Brasil, a Paulo Freire (1994; 1996). Esse dado pode significar que autores, como Platão, Aquino, Comênio, Rousseau, Dewey, Marx e tantos outros, parece não fazer parte da disciplina Filosofia da Educação.

Parece que aqui se apresenta uma lacuna, na medida em que objetivos, conteúdos e referências bibliográficas pouco se articulam. Dificulta-se a tentativa de estimular o estudante a analisar criticamente a realidade, a desenvolver o espírito investigativo e o aprofundamento teórico necessário, quando prevalecem no planejamento certos desencontros.

Parece que, nas referências de P2, predomina a utilização de manuais didáticos gerais e introdutórios à filosofia, à Filosofia da Educação e à história da educação.

Quanto às referências dos planos de curso de P3, há a bibliografia específica para FE I⁵³ e para FE II⁵⁴. De posse da mesma contribuição de Silva (2007), que orientou na análise das referências de P1 e P2, constatou-se que P3 segue direção diferente dos outros dois docentes. No seu plano de curso, parece predominar textos que comentam alguns aspectos do pensamento de um clássico e livros clássicos do pensamento filosófico e da Filosofia da Educação.

Em FE I, P3 trabalha a educação grega: aspectos do espírito grego, política, poesia e educação como fatores de integração da pólis. Utiliza Guthrie (1995), Jaeger (1995) e Kohan (2005).

Na segunda unidade, a ênfase está nas contribuições dos sofistas e na educação em Sócrates. Além de trabalhar com Maciel Junior (2003), P3 utiliza a clássica coleção da filosofia: os pensadores originários – Anaximandro, Parmênides, Heráclito (1991).

Na terceira unidade, retoma Sócrates e introduz a discussão de Platão, com os clássicos: *A República* (1996) e *Mênon* (2001).

Se, por um lado, há coerência entre objetivos, conteúdos e referências, com um planejamento bem específico, por outro lado percebe-se, em FE I, a ausência dos principais autores da Filosofia da Educação no Brasil, como Saviani, Gadotti, Severino, Gallo, entre outros. Esse fato possivelmente está relacionado à formação inicial, que pode influenciar a maneira como o professor organiza a disciplina, as escolhas teórico-metodológicas que faz, com implicações diretas no planejamento de ensino (ANASTASIOU, 2003). Possivelmente, o fato de sua formação inicial ser em filosofia, o eixo orientador de todo seu planejamento percorre essa direção, distanciando-se, assim, de certa forma, das questões mais educacionais, o que reafirma a posição da autora.

Quanto a FE II, a lógica é a mesma. O plano de curso de P3, estruturado em três unidades, tem a seguinte organização: na primeira, trabalha questões da filosofia platônica,

⁵³ Referências do plano de Curso de P3. Disciplina de FE I:

GUTHRIE, W.K.C. Os sofistas. São Paulo: Editora Paulus, 1995.

JAEGER, Werner Wilhelm. Paidéia: a formação do homem Grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KOHAN, Walter Omar. Sócrates e a educação – o enigma da filosofia. São Paulo: Editoria autêntica, 2005.

Os pensadores originários: Anaximandro, Parmênides, Heráclito. Introdução Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 1991.

MACIEL JUNIOR, Auterives. Pré-socráticos – a invenção da razão. São Paulo: editora Odysseus, 2003.

PLATÃO. A república. São Paulo: Nova Cultural, Coleção os pensadores, 1996.

_____. Mênon. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

⁵⁴ JAEGER, Werner Wilhelm. Paidéia: a formação do homem Grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. Escritos sobre educação. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PLATÃO. A república. São Paulo: Nova Cultural, Coleção os pensadores, 1996.

_____. Mênon. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Emilio, ou da educação. São Paulo: Martins Editora, 2000.

_____. Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens. São Paulo: Martin Claret, 2001.

como o conhecimento imutável, a pedagogia do mito da caverna e o estado platônico ideal. As referências escolhidas foram as próprias obras de Platão (1996; 2001).

Na segunda unidade, apresenta o naturalismo de Rousseau, com ênfase no mito do bom selvagem, na educação naturalista e na prática educacional de *Emílio*. Utiliza as obras do autor: *Emílio, ou da educação* (ROUSSEAU, 2000) e o *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens* (ROUSSEAU, 2001). Essas opções pelas fontes primárias permitem o contato direto do estudante com a obra do autor, o que tem sido cada vez menos frequente nos cursos de formação inicial.

Na terceira unidade, P3 contempla a filosofia de Nietzsche, especialmente a influência do naturalismo nietzschiano na educação e a crítica dos valores. A exemplo das unidades anteriores, desenvolve o trabalho com a utilização da obra do autor – Nietzsche (2008). No entanto, parece não ter a intencionalidade de articular o conflito nietzschiano com os dilemas éticos e morais que o professor da escola básica tem diariamente vivenciado, conforme análise de Gatti (2008).

De forma geral, a opção pelos clássicos poderá promover tanto o aprofundamento de análises e interpretações mais consistentes a respeito da influência dos filósofos na educação, quanto discussões mais qualificadas em relação às correntes filosóficas, que, ao serem estudadas com o uso das fontes, poderão ser mais bem contextualizadas, a exemplo do idealismo platônico, do aristotelismo e do naturalismo de Rousseau.

É interessante constatar que, no plano de curso da FE II, P3 não utilizou a ordem cronológica do surgimento dos filósofos ou as semelhanças entre eles. Ao contrário, parece que a intenção foi a de eleger propostas capazes de tensionar a sociedade, suas teorias educacionais, tão bem exemplificadas nas obras de Rousseau e Nietzsche.

Mesmo diante de tal relevância, encontram-se algumas lacunas nas referências, especialmente pelo fato de se tratar de um plano voltado para o curso de pedagogia. Nesse sentido, a ausência de discussão da Filosofia da Educação no Brasil, trajetória, desdobramentos, propostas, representantes e acúmulos teórico-metodológicos obtidos ao longo de seu percurso parece ser uma grande ausência na sua proposta. Na medida em que essa discussão não é contemplada, os estudantes provavelmente não terão conhecimento da trajetória da disciplina nos cursos de formação, de seus clássicos, de seu potencial de diálogo com as políticas educacionais, com a formação de professores, com os currículos escolares. Essas discussões, que fazem parte de uma agenda mais recente da Filosofia da Educação, datada a partir de 2000, parecem não ter penetrado nos currículos e planos de curso de Filosofia da Educação da universidade pesquisada.

Assim, após análise dos planos de curso, é possível afirmar que, entre os docentes, há diferenças de concepções de mundo e, portanto, de Filosofia da Educação. Os dados tendem a demonstrar que há maior afinidade entre os planos de curso de P1 e P2, onde predominam influências das concepções tradicional e escolanovista. Enquanto em P3, parece prevalecer a concepção tradicional, fincada em aulas expositivas, predomínio de provas, monopólio das interpretações textuais. No entanto, as interpretações e os entendimentos aqui arrolados serão confirmados ou refutados no confronto com os dados obtidos na entrevista.

5 O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Como as disciplinas de Filosofia da Educação têm sido ministradas nos cursos de pedagogia de uma universidade pública do estado da Bahia? Essa questão orientou e perpassou todo o estudo e, nesta etapa, a ênfase recai na análise de como o ensino de Filosofia da Educação é concebido e praticado pelos docentes. Assim, utilizaram-se, como base empírica, os depoimentos concedidos nas entrevistas semiestruturadas.

A forma como a análise dos dados da entrevista foi organizada possibilitou apresentá-los em quatro categorias:

Formação e atuação do docente no ensino superior

Perfil e alguns elementos do plano de curso

Estratégias de ensino

Referencial teórico-metodológico orientador da prática de ensino dos docentes de Filosofia da Educação.

5.1 Quanto à formação e atuação do docente no ensino superior

Os docentes participantes do estudo demonstraram, durante os depoimentos, certas fragilidades no que se refere à formação para ministrar a disciplina Filosofia da Educação, que estão diretamente relacionadas a quatro questões: dificuldades encontradas durante o curso de graduação, conforme depoimentos de P1 e P3; ausência de formação pedagógica para atuar no ensino superior, identificada nas falas de P1 e P2; ausência de pesquisas na área de educação ou de Filosofia da Educação, conforme P1 e P2; e, também, falta de afinidade com a disciplina, conforme ressaltaram P1 e P3.

Tais achados fortalecem os argumentos de que a inexistência de formação específica para o docente que atua no ensino superior fragiliza o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para reproduzir práticas conservadoras de ensino, tal como afirma Benedito (1995 *apud* PIMENTA, 2008, p. 36):

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização de prática intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido a inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no

sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado, mas ela é insuficiente.

Diante das diversas situações impostas pela docência, o docente sem formação específica para o magistério no ensino superior acaba recorrendo à sua experiência como estudante; utilizando o modelo de ensino predominante nas práticas dos seus antigos professores universitários; empregando planejamentos de outros colegas professores como referência; recorrendo à forma como seus alunos reagem à sua prática de ensino. Todos esses elementos, entretanto, não são suficientes na preparação de um profissional da educação.

No que se refere a P1: ela cursou pedagogia e Especialização em Mídia na Educação e assumiu a disciplina Filosofia da Educação, após aprovação na seleção pública, em 2011. No seu depoimento, a docente afirmou: “[...] meu único contato com a Filosofia da Educação foi na graduação e, por esse motivo, estou no processo de aprender a lecionar a disciplina”. Para Silva (2005), o docente, ao exercer a função de professor, incorpora *habitus* professoral, que só se aprende na condição de professor, ao exercício do magistério. Assim, o processo de aprender a lecionar a disciplina Filosofia da Educação ocorreu ao assumir a função docente, com todas as suas especificidades e desafios.

Afirmou também que o fato de ter tido uma “formação rudimentar” (sic) na disciplina também dificulta sua prática de ensino. Cabe destacar que, mesmo que P1 tivesse tido uma experiência com êxito na disciplina, com bons textos, sistematizações, aprofundamentos, ela certamente teria se apropriado melhor dos conteúdos, mas não significa que teria aprendido a lecionar a disciplina, conforme se observou.

Ao utilizar o termo “rudimentar” para definir sua formação, possivelmente a docente esteja se referindo à ausência do domínio de conteúdos, que Saviani (2000, p. 13) define como: “saber objetivo produzido historicamente pela humanidade”. Talvez por não ter conseguido assimilar e apreender os conteúdos da disciplina na época da graduação, não se sinta confortável em ministrá-los, concluindo, então, que sua formação foi muito rudimentar, frágil, inconsistente, sem apreensão dos conteúdos da disciplina. Certamente, como observa Quilliano Neto (2001), a dificuldade no domínio do conteúdo fragiliza a prática docente.

Ao mencionar que está “no processo de aprender a lecionar a disciplina”, P1 parece se aproximar do entendimento de que a formação no ensino superior ocorre com a prática e a experiência vivenciada, desprovida de referenciais teórico-metodológicos consistentes que lhe

permitam a realização intencional da práxis educativa criadora. Nesse sentido, parece se aproximar dos pressupostos da epistemologia da prática.

Quanto a P2: é pedagoga, graduada pela Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc); especialista em Alfabetização e Ludopedagogia pela Universidade Federal da Bahia; e, também, graduada em Letras, com Especialização em Métodos e Técnicas para a Educação Fundamental. Atualmente é mestranda em educação, na área de gestão escolar. Aprovada em concurso público em 2001, desde então leciona Filosofia da Educação.

No que se refere à sua atuação no ensino superior, P2 indiretamente demonstra a fragilidade de sua formação, ao afirmar, recorrentemente, que a dificuldade do seu trabalho está no fato de seus alunos não terem experiência docente. Para resolver tal impasse, a docente recorre a analogias: “[...] eu tento trazer exatamente essa reflexão sobre você que é pai, você é também educador. E, aí, eu tento fazer essa relação entre o sistema educacional formal e a questão da formação em casa e estabelecer essas relações”. Em outro momento do depoimento, P2 reafirma a utilização da analogia: “[...] Então, para que os alunos possam compreender melhor, eu falo da formação dos seus próprios filhos”. Aqui fica explícita a fragilidade do planejamento da docente, que demonstra, por exemplo, pouco conhecer estratégias de ensino que poderiam qualificar seu trabalho, como estudo de caso, estudo do meio, ensino com pesquisa, entre outras, com o intuito de possibilitar a vinculação do estudante à realidade e favorecer a análise das diversas práticas que ocorrem na escola, na sala de aula, compreendendo suas dinâmicas e finalidades (ANASTASIOU, 2007).

Quanto a P3, graduado, mestre e doutorando em filosofia, também afirma ter dificuldades em ministrar a disciplina Filosofia da Educação: “[...] não me sinto preparado para fazer uma imersão mais radical em algumas teorias e práticas de ensino da contemporaneidade”. Esse depoimento requer, pelo menos, duas observações: primeiro, confrontá-lo com o depoimento de P1 – “[...] a falta de base na disciplina está justamente por eu não ser da área de filosofia. Isso talvez impeça que eu desenvolva uma prática mais consistente no que se refere ao campo teórico” – para se constatar que, tanto P1, graduado em pedagogia, quanto P3, graduado em filosofia, não se sentem completamente à vontade com os conteúdos da disciplina. Essas duas situações se aproximam de um antigo dilema do campo da Filosofia da Educação, o de questionar qual o professor ideal para ministrar a disciplina: “Seria o mais comprometido com a filosofia, ou aquele que pensa a Filosofia da Educação somente com conteúdos didáticos? Qual o perfil mais apropriado, o de quem cursou filosofia ou pedagogia?”. (QUILLIANO NETO, 2001, p. 124). Esse é um debate que parece ainda não ter resposta, conforme conclui o autor. No entanto, a percepção de P1 e P3

demonstra, no mínimo, que ambos precisam de maior investimento teórico-metodológico no ensino da disciplina.

Uma segunda observação a ser destacada no depoimento de P3 se refere ao fato de ele não se sentir preparado para fazer uma imersão em algumas teorias e práticas do ensino da contemporaneidade. Parece que essa situação talvez tenha alguma relação com sua formação inicial na graduação, em decorrência de diversas dificuldades encontradas nas disciplinas da área de educação: “[...] eu tive didática na Faculdade de Educação, mas, realmente, não, praticamente não ficou nada pra mim”. Além da ausência dos conhecimentos do campo da didática, sua experiência com o estágio supervisionado curricular também foi muito difícil, conforme depoimento: “[...] Então praticamente a gente não teve contato com o aluno. [...] experiência mesmo na licenciatura eu tive, assim, pouquíssima”. Esses depoimentos de P3, além de demonstrar que sua trajetória com as disciplinas da área da educação foram difíceis, pouco colaborando na sua formação, mostram certa aversão aos aportes teórico-metodológicos dessa área – “[...] ainda não tenho contato direto com a área de educação”. Assim, parece que esse distanciamento da área de educação pode ter relação tanto com o fato de como essas disciplinas perpassaram sua formação inicial, quanto com a ausência de formação para atuar no ensino superior.

Outro aspecto importante na formação do docente universitário e que influencia sua prática de ensino está relacionado à produção de pesquisa e a área em que é desenvolvida. No caso dos três docentes participantes da pesquisa, apenas P3 desenvolve pesquisa, com concentração na área de filosofia pura. Os outros dois docentes desenvolvem apenas atividades de ensino. Essa constatação talvez esteja relacionada com a titulação: P3 tem mestrado e é doutorando; P2 tem especialização e cursa mestrado; e P1 é especialista. Os dois últimos talvez não se sintam ainda preparados para desenvolver pesquisas na instituição.

Outro dado relevante na fala dos entrevistados se refere ao fato de que eles não fizeram opção para lecionar a disciplina FE, o que demonstra que, no ingresso ao magistério superior, o critério da afinidade com a disciplina não é utilizado.

No caso de P1, a aproximação foi em decorrência da necessidade de emprego e do desejo de ser docente universitária. Observa-se que, mesmo diante do pouco domínio teórico-metodológico na disciplina, que ela própria denominou de “rudimentar”, essa percepção não a impediu de concorrer à seleção e, após aprovada, ministrar a disciplina, vindo a ocorrer o que ela relata: “[...] eu cheguei tendo que dar conta sozinha de um planejamento que eu não sabia como fazê-lo.”. Diante de tal impasse, a docente recorreu à sua experiência como estudante; aos modelos de ensino de seus antigos professores; às práticas de seus colegas de profissão,

enfim, se apropriou e reproduziu, a partir da experiência, as práticas de ensino já estabelecidas.

Quanto a P3, o docente afirma que Filosofia da Educação lhe foi imposta, pois, nos dois momentos em que participou de processos seletivos, não concorreu para lecionar essa disciplina. Aprovado na seleção para introdução à filosofia, foi-lhe delegado ensinar Filosofia da Educação, onde atuou de 1999 a 2001. Depois, aprovado na vaga de concurso para as disciplinas de metodologia e filosofia, passou a assumir novamente Filosofia da Educação. Embora não tenha feito a opção pela disciplina, P2 passou a ministrá-la, embora não se sentindo preparado para isso. Esta questão está implícita no seguinte argumento: “[...] tem algumas questões que eu confesso que eu gostaria de abordar, que eu poderia desenvolver e não tenho essa competência”. Em outra fala, P3 explicita seu sentimento de quando ingressou para assumir a disciplina Filosofia da Educação: “[...] o que eu vou ensinar? Como é que eu vou fazer?”. Neste mesmo sentido, tem-se o depoimento de P2: “[...] Quando a gente solicita ajuda para planejar, a gente não tem”. Observa-se, nos três depoimentos, um pedido de ajuda, um sentimento de solidão, denominado por Isaia (2006, p. 58) de estado de angústia pedagógica, isto é “[...] combina solidão, desamparo e despreparo. Os professores, em muitos momentos, estão conscientes da necessidade de transformar suas práticas, mas não sabem qual o caminho a percorrer”.

Pimenta e Anastasiou (2005) também afirmam que muitos docentes, após ingressarem na universidade, recebem uma ementa pronta e planejam, solitariamente, as suas aulas, de maneira individual, sem qualquer discussão sobre metodologia, avaliação, questões de ensino e aprendizagem, enfim, aspectos que ficam quase exclusivamente sob a responsabilidade do professor. A fala de P1 exemplifica bem essa questão: “[...] percebo que a não formação do professor para a docência talvez emperre a formação do aluno para a docência”.

Esses depoimentos arrolados demonstram, claramente, a ausência de formação para a docência no ensino superior, quer pedagogos ou filósofos, quer iniciantes ou veteranos. A dificuldade parece ser de todos, pois:

[...] há contradição presente no projeto social da universidade, pois, ao mesmo tempo em que afirma, no desenvolvimento de seus cursos de licenciatura, que há um conhecimento bastante específico e próprio para o exercício da profissão docente, legitimado por ela via diplomação, nega a existência desse saber aos seus próprios professores. (CUNHA, 2001 *apud* TEIXEIRA; SILVA, 2008, p. 3).

Essas considerações são muito apropriadas, pela lucidez em demonstrar a histórica contradição do projeto social da universidade, pois se, por um lado, difunde um conhecimento específico para a formação do professor da escola básica, via cursos de licenciatura, contraditoriamente, os próprios docentes responsáveis por ministrar tais conhecimentos, como é o caso de P1, P2 e P3, parecem não ter se apropriado de tal saber.

Assim, desprovidos de formação específica que lhes permita compreender melhor sua própria prática e nela atuar com intencionalidade, com base em claros referenciais teórico-metodológicos, os três docentes aproximam-se do autodidatismo, que, na maioria das vezes, contribui para manter práticas de ensino repetitivas. Para Carvalho (1992), tais práticas estão relacionadas às primeiras universidades no Brasil, que, até por volta dos anos 1970, exigiam, apenas, do docente universitário o domínio do conteúdo e sua transmissão em grandes exposições e, ao final, a aplicação de uma verificação para constatar se houve a memorização dos conteúdos.

São oportunas as observações de Pimentel (1993), para quem o docente universitário deve construir pontes que permitam travessias em campos de sua prática cotidiana, numa perspectiva dialética entre a dimensão epistemológica, referente à questão do conhecimento; a dimensão pedagógica, relacionada à questão de ensinar e aprender; e a dimensão política, que contempla a escolha do projeto de sociedade e de universidade que se pretende.

A ausência de formação específica para a docência no ensino superior poderá, entre outras coisas, contribuir para a manutenção e a reprodução de práticas de ensino conservadoras, ainda muito influenciadas pelo legado das concepções educacionais tradicionais humanista e moderna, conforme sistematização de Saviani (2007).

5.2 Quanto ao perfil e alguns elementos do plano de curso

Diversos elementos têm contribuído para a manutenção e a reprodução de determinadas práticas no ensino superior, entre eles: a inexistência de uma formação específica para o ensino superior, acrescentado do modelo de ensino que predomina na educação básica e no sistema universitário; o *habitus* professoral, que vai se formando no professor; as novas teorias que, indo ao encontro do interesse de determinados grupos políticos, são legitimadas, dando suporte às políticas educacionais. Enfim, vários são os aspectos que dificultam o rompimento com as práticas de ensino conservador.

Diante disso, o objetivo foi analisar o modo como os docentes têm ministrado as disciplinas de Filosofia da Educação.

5.2.1 Quanto ao perfil que os cursos desejam formar

O perfil definido em cada curso se configura, de certa forma, em uma espécie de eixo orientador e articulador de todo o currículo, portanto, das ementas e, conseqüentemente, de todos os planos de curso. No entanto, esse não parece ser o entendimento dos docentes que ministram as disciplinas de Filosofia da Educação nos cursos de pedagogia, se se considerar que nenhum deles tem clareza em relação ao perfil profissional presente nos projetos de curso. P1, por exemplo, afirma: “[...] formar profissionais habilitados para trabalhar com as disciplinas pedagógicas do magistério, que não existem mais, e o ensino de primeira à quarta série, além da formação humana dos estudantes”. É interessante destacar que esse perfil pertence ao currículo antigo do curso, desde sua institucionalização, em 1997. No entanto, com a aprovação das DCNCP (BRASIL, 2006), o perfil para o curso de pedagogia foi ampliado, incorporando, além da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a formação para a pesquisa e os conhecimentos de gestão educacional. O depoimento de P1 parece demonstrar desatualização em relação às políticas educacionais de formação de professores, que perpassam diretamente pelo campo da Filosofia da Educação ao discutir um dos temas mais caros: o contexto e a finalidade implícita das propostas educacionais.

No que se refere a P2, o docente explica que “[...] o perfil é aquele que vai atuar conscientemente e com compromisso. [...] buscando formar indivíduos capazes de agir significativamente na sociedade”. Aqui é dada uma resposta ampla, que foge da especificidade que um perfil requer. Observa-se a ausência de clareza nesta resposta.

P3, por sua vez, afirma literalmente desconhecer o perfil que o curso de pedagogia deseja formar, justificando que desconhece a proposta pedagógica do curso. Fica evidente que P2 e P3 não têm conhecimento do perfil e, quanto a P1, parece não acompanhar as discussões, ao afirmar que as disciplinas pedagógicas do magistério não existem mais e usar a denominação “ensino de primeira à quarta série”, já substituída por “anos iniciais do ensino fundamental”.

Os depoimentos evidenciam que os três docentes não têm acompanhado as discussões atuais do curso de pedagogia, mesmo tendo sido implantado recentemente um novo currículo,

que, inclusive, impacta em Filosofia da Educação, pois a redução da carga horária sofrida pela disciplina repercute na reformulação e ressignificação da própria disciplina no interior do perfil em vigor.

E quanto à ementa? Como os docentes a percebem? Elas orientam e são referenciais para os docentes? Qual a importância das ementas, considerando serem elas o elemento articulador entre o perfil e a formação que se pretende realizar?

O depoimento de P3 é muito elucidativo a esse respeito: “[...] Esse plano de curso pode ser utilizado em outros cursos, o planejamento é o mesmo”. De fato, não havendo clareza sobre o perfil profissional que o curso deseja formar e desconsiderando as possíveis especificidades que a realidade do curso apresenta, qualquer plano de curso pode ser utilizado.

Parece que não há espaços para discussão e, possivelmente, interesse em compreender o perfil apresentado no projeto do curso. Talvez um espaço oportuno para tal debate pudesse acontecer nas reuniões de área, no momento inclusive da aprovação do plano individual de trabalho. No entanto, P2 esclarece que “[...] no momento da aprovação dos planos de curso, não há discussão. Apresenta e pronto”. É fácil constatar a predominância do trabalho compartimentalizado, fragmentado, em que cada um define e elabora o planejamento que deseja, sem confrontos, tensionamentos, colaboração ou complementariedade com a proposta do outro.

5.2.2 Quanto às ementas

Os depoimentos dos docentes apresentam pouca compreensão sobre o que representa a ementa, um dos componentes do perfil do curso, e sua influência nos elementos que compõem o plano de curso. Isto é, os docentes atribuem pouca relevância ao fato de as ementas comporem o conjunto de elementos que constituem o perfil profissional que o curso busca formar e fazem alterações nas ementas sem maiores preocupações, tal como se pode observar nos depoimentos dos três docentes. Para P1: “[...] eu faço algumas alterações; a intenção é adaptar ao que entendo como conteúdos mais relevantes”. Há inversão de elementos, isto é, os conteúdos mais relevantes, do ponto de vista do docente, é que definirão o teor da ementa. Na mesma direção encontra-se P2, ao esclarecer: “[...] contemplei um pouco na ementa a questão axiológica, a questão dos valores”.

Quanto à P3, sua postura foi mais contundente: “[...] eu modifiquei a ementa porque achei muito panorâmica”. Diante dos depoimentos, é possível inferir que a dispersividade das

ementas e sua diversidade ocorrem também pelo fato de que nem sempre as ementas oficiais, institucionais, presentes nos planos de curso ou no *site* oficial da instituição, correspondem às ementas registradas e trabalhadas no interior da sala de aula, tendo em vista que, sem passar pelos órgãos responsáveis pela alteração do ementário, como o Colegiado de Curso e a Câmara de Graduação, os docentes, por sua própria iniciativa, realizam as modificações. Em um dos casos, com elaboração e implementação de outra ementa, conforme registro no plano de curso da disciplina Filosofia da Educação II, ministrada por P3.

Os dados demonstram existir certo consenso sobre a possibilidade de modificação da ementa, a critério do docente. Essa posição ratifica a afirmação de Albuquerque (2004, p. 8) de que “[...] o docente se sente à vontade para modificar a ementa, direcionando seu teor, na maioria das vezes, para contemplar seus temas de interesse”.

Percebe-se que o processo de reformulação curricular pouco contribuiu para a construção de interfaces entre o perfil profissional e as ementas. Assim, parece não existir a compreensão de que, diante da especificidade do perfil, orientado por princípios e concepções, são definidos o currículo, as ementas e as respectivas disciplinas. O perfil é o elo que os orienta, que os constitui, sem que isso signifique a perda de sua autonomia, de suas especificidades.

Os dados evidenciam a ausência de conhecimento sobre os propósitos do perfil, das ementas, sua influência na execução do plano de curso e os elos entre esses elementos. Os depoimentos não se omitiram em expressar esse desconhecimento.

5.2.3 Quanto aos objetivos

Além do desconhecimento em relação ao perfil e das modificações imputadas às ementas, os objetivos da disciplina também parecem não se relacionar com o perfil e as ementas dos projetos dos cursos.

É o que se observa no depoimento de P1: “[...] contribuir para a formação profissional, de modo que os alunos percebam as concepções, que ao longo do tempo foram elaboradas acerca do ser humano, educação, e como essas concepções influenciam a atualidade”. Inicialmente ela destaca que o objetivo da disciplina é contribuir para a formação profissional. Mas a partir de que perfil, se a docente não tem clareza do perfil profissional presente no

projeto do curso? Esse objetivo também sugere um estudo da educação em sua historicidade, das suas diferentes visões de mundo construídas pelas sociedades ocidentais.

No que diz respeito aos objetivos, P2 afirma: “[...] Eu praticamente construí sozinha. [...] quando a gente constrói sozinha os objetivos, a gente fica sem saber de fato se está adequado, se está coerente”. Após esse comentário, P2 explicita da seguinte forma os objetivos da disciplina: “[...] estimular a reflexão do estudante em relação à educação, favorecendo o agir consciente e comprometido do futuro professor”. Mas, o que será que P2 entende por reflexão? Para Saviani, reflexão – reflectere – significa voltar atrás, é, pois, um re-pensar. Refletir é o ato de retomar, ou seja: “[...] A reflexão filosófica não deve acontecer do nada, mas referenciada na idéia de um rigor, deve ser radical, rigorosa e de conjunto” (SAVIANI, 1986, p. 25).

Será que P2 já se questionou em relação à sua própria prática? Será que compreende a abrangência de tal objetivo: favorecer “o agir consciente e comprometido do futuro professor”? Segundo Quillici Neto (2001, p. 8), “Se não houver um rigor na análise o professor cairá numa experiência de senso comum, seu trabalho não terá nenhum significado”. Esse objetivo requer coerência, determinação, implicação, o que não é fácil de ser realizado.

Para P3, o objetivo da disciplina Filosofia da Educação é suscitar o interesse por compreender o que é o ser homem, qual e o que seria a natureza humana e como a educação se insere nessa discussão. Parece que estudar e analisar como os filósofos entendiam a educação, seu processo e implicações na formação do ser humano seria a centralidade da proposta de conteúdo da Filosofia da Educação.

Analisando o depoimento dos três docentes, percebe-se certa aproximação entre os objetivos elaborados por P1 e P2, na medida em que a intenção principal versa sobre a formação do professor, e mais clareza em P3, quando afirma que o objetivo seria “[...] contribuir para que os alunos compreendam o que os filósofos entenderam como processo educativo: [...] o que é ensinar, o que é educar, sob a perspectiva da Filosofia”.

No caso de P1 e P2, os objetivos parecem mais vagos⁵⁵, demarcados por conteúdos e referências que contribuem, de forma pouco clara, para sua realização, ou, nas palavras de Quillici Neto (2001, p. 9), “Na verdade, no roteiro de conteúdos e bibliografias não figura um quadro analítico capaz de formar o aluno para tais objetivos; os livros propostos não são originais, são didáticos. Daí as incoerências”. De fato, no caso de P1 e P2, como já se analisou

⁵⁵ Conforme já analisado no capítulo anterior.

no capítulo anterior, eles utilizam manuais ou livros didáticos; isto é, praticamente fazem pouco uso da literatura clássica.

Opção diferente é realizada por P3, que utiliza os clássicos e elabora uma proposta mais concentrada, aprofundada em determinados filósofos. Parece que os objetivos estão menos direcionados para a formação do professor, se comparados com os planos de curso de P1 e P2; porém, mais relacionados com o campo da filosofia.

5.2.4 Quanto à avaliação

A avaliação continua sendo um dos maiores desafios do processo ensino-aprendizagem. Mesmo tendo sido ampliada significativamente a discussão sobre esse componente, ela ainda é considerada tímida, se observada a relevância educacional da avaliação.

Nessa discussão, Luckesi (2000, p. 9) assinala que:

A teoria pedagógica dá o norte da prática educativa e o planejamento do ensino faz a mediação entre a teoria pedagógica e a prática de ensino na aula. Sem eles, a prática da avaliação escolar não tem sustentação. Deste modo, caso utilizemos uma teoria pedagógica que considera que a retenção da informação basta para o desenvolvimento do educando, os dados serão qualificados diante desse entendimento. Porém, caso a teoria pedagógica utilizada tenha em conta que, para o desenvolvimento do educando, importa a formação de suas habilidades de compreender, analisar, sintetizar, aplicar..., os dados coletados serão qualificados, positiva ou negativamente, diante dessa exigência teórica.

Observa-se que Luckesi (2000) destaca a necessidade de diálogo entre a teoria educacional e a prática avaliativa, pois, de cada concepção educacional – tradicional, escolanovista, tecnicista, dialética –, provêm determinados atos avaliativos.

Quanto aos depoimentos dos professores em relação ao item ora analisado: P1 e P2 possuem entendimentos muito próximos, como a aversão à prova, que substituem por seminários, resenhas e resumos; P2 acrescenta a autoavaliação. P3 assume posicionamento diferente, pois utiliza preponderantemente a prova escrita, duas por semestre, e um seminário.

P1 menciona, inicialmente, que, desde a época de estudante da escola básica, construiu aversão à prova e, que, ao ingressar como estudante na graduação, percebeu que vários professores não aplicavam provas: “[...] Então procurei pautar a minha prática nesses professores que fizeram a diferença pra mim”. Observe-se que a aversão à prova, na condição

de estudante, e o exemplo de seus professores em não utilizá-la contribuíram para P2 praticamente banir esse tipo de avaliação, substituindo-a por uma mais “*ligh*”, isto é: “[...] o que eu chamo de *ligh* não quer dizer que essas avaliações não sejam rigorosas.”. Exemplifica o que entende por avaliação *ligh*: “[...] Eu deixei pra última unidade. A gente acaba terminando com o seminário e, como uma forma de despedir, a gente faz alguma coisa para comer”.

Bem próxima dessa postura encontra-se P2, ao afirmar que “[...] raramente trabalho com provas, pois tenho resistência a esse instrumento de avaliação”. Com resistência à prova, P2 utiliza seminário, resumos, resenhas, fichamentos e autoavaliação. Cabe ressaltar sua posição no que se refere ao seminário como elemento avaliativo: “[...] o aluno tem que ser muito ruim para eu dar menos de seis. [...] Se ele só fizer a leitura dos *slides*, eu dou um seis para ele. [...] tem as outras notas também e a gente acaba equilibrando”. Equilibrar aqui significa ampliar a nota, acrescentar, para que o aluno consiga ser aprovado. Diante de tal posição, qual será a importância da autoavaliação?

Para Luckesi (2000, p. 9), “Os atos avaliativos carecem de uma clara e consistente teoria pedagógica e de um satisfatório planejamento e execução de ensino. Caso contrário, esses atos serão praticados aleatoriamente”.

Quanto a P3, sua proposta de avaliação é bem diferente. Realiza também o seminário, porém propõe que o estudante explique as principais ideias do autor selecionado, observe a clareza e a sequência da exposição. E explica que “[...] a avaliação no seminário é uma avaliação antes de tudo oral. [...] mas requer estudos, organização das ideias. Eu quero que eles falem um pouco sobre seu entendimento do assunto”. Parece que o estabelecimento de critérios direciona, exige mais compreensão e sistematização do assunto a ser apresentado.

No entanto, é a prova que predomina como elemento de avaliação, cujo objetivo é “[...] desenvolver a capacidade de escrita, através da compreensão dos textos propostos”. Com o domínio da prova individual com consulta, P3 reafirma não abrir mão do rigor: “[...] eu abro pra consulta, mas eu costumo exigir respostas um pouco mais elaboradas”. Claramente distante da concepção dos outros dois docentes, P3 parece entender a prova como um instrumento de síntese; um exercício de produção sistematizada necessária de ser praticada, considerando ser ela uma ferramenta imprescindível no atual contexto social.

Há coerência entre as estratégias de ensino e a forma de avaliar. As propostas de avaliação de P1 e P2 parecem se aproximar da concepção educacional escolanovista, enquanto as de P3, da tradicional/tecnicista.

5.3 Estratégias de ensino: elementos que influenciam na forma de os docentes ministrarem as disciplinas

A análise das estratégias de ensino foi orientada por duas questões: identificar os elementos que influenciam os docentes na forma de ministrar os conteúdos de Filosofia da Educação; e verificar que estratégias preponderam nas práticas docentes.

Com relação aos elementos que influenciam na prática de ensino da disciplina, foram identificados o *habitus* professoral, as concepções educacionais e suas respectivas teorias e a ausência de domínio teórico-metodológico na disciplina.

Quanto ao *habitus* professoral, assim define Silva (2005, p. 161):

[...] o *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Trata-se, sobretudo, da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras. E essa estética é produzida por meio das influências inexoráveis dos condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente. Outrossim, a produção desse *habitus* depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, mas não é desenvolvido durante a formação, e sim durante o exercício profissional.

Foi possível constatar que o *habitus* desenvolvido durante o exercício profissional de P1, P2 e P3 influencia diretamente na forma de ministrarem a disciplina. Para exemplificar, observe-se a fala de P3: “[...] eu não vou me aventurar a fazer coisas das quais eu não tenha muita segurança. Então, eu prefiro me limitar ao que eu sei, à minha formação”. Ou seja, existe um modo de agir de P3; modo este que ele sabe como operar, que ele domina, em que ele se sente confortável. “Esse *habitus* é construído através da influência da cultura, da qualidade teórica e cultural da formação de professores” (SILVA, 2005, p. 161). No que se refere à formação teórica e cultural do professor, infelizmente, diante da ausência de formação específica para o ensino superior, há pouca oportunidade para qualificá-la.

Outro exemplo de *habitus* como elemento de influência na escolha da estratégia pode ser identificado no depoimento de P2: “[...] Eu gosto muito de trabalhar com esses textos curtos. Eu faço essas leituras até na própria exposição”; ou, no depoimento de P1: “[...] a gente vai analisando junto. Vai tentando compreender o que o texto traz em relação àquele conteúdo que estamos trabalhando”. Esses depoimentos demonstram que os docentes geralmente reproduzem ações que já conhecem, que já estão incorporadas com a repetição e

que, normalmente, não são questionadas, refletidas, teorizadas; ao contrário, essas ações, desprovidas de intencionalidade, normalmente desvinculadas dos objetivos da disciplina, vão sendo reproduzidas acriticamente. Talvez isso ajude a explicar o porquê das estratégias dos três docentes serem tão próximas.

Outro elemento que influencia na escolha das estratégias são as teorias educacionais transmitidas pela didática, psicologia da educação, Filosofia da Educação, entre outras, pois “[...] algumas disciplinas também ensinam a ensinar durante a formação” (SILVA, 2005, p. 165). Assim, o contato com as teorias dos clássicos da Filosofia da Educação, entre eles Comênio, Herbart, Rousseau, Dewey, Freire, Saviani e tantos outros, pode influenciar nas escolhas e na aplicação das estratégias de ensino.

Neste sentido, observa-se, por exemplo, o depoimento de P1: “[...] achei que seria interessante o portfólio da forma como eu entendia: o resgate dessas vivências em sala de aula. Depois, eu achei que se tornava um trabalho maçante para o próprio aluno.”. Identificam-se aqui duas questões interessantes: primeiro, P1, ainda na condição de estudante do curso de pedagogia, aprendeu que o portfólio permite retomar as vivências do aluno em sala de aula. No entanto, ao assumir a posição de docente e passou a trabalhar com o portfólio, percebeu que era uma estratégia “maçante”. Diante disso, P1 recuou e retomou as antigas estratégias, sem antes estudar o portfólio, ressignificar a atividade. Simplesmente abandonou uma estratégia rica em possibilidades, por promover rupturas na lógica linear do processo formativo, conforme avaliação de Anastasiou (2007).

Outra intenção que orientou a análise foi verificar se a escolha das estratégias estava relacionada aos objetivos propostos nos planos de cursos. Essa questão foi logo esclarecida quando se constatou que o fato de os três docentes usarem estratégias muito próximas já seria um indicativo de que os objetivos presentes nos planos de curso não influenciaram na escolha e no uso das estratégias de ensino. Diante de objetivos bem diferentes, tanto registrados nos planos de curso, quanto explicitados nas entrevistas, os três docentes afirmaram que, na implementação das estratégias de ensino, predominam, em suas práticas de ensino, a aula expositiva, a leitura e discussão de textos e os seminários.

Observa-se que a ausência de domínio teórico-metodológico na disciplina também influenciou a escolha e aplicação das estratégias de ensino, como destaca P1: “[...] faço pesquisa em sala de aula, seminário com os alunos, mas sei que o conhecimento que estou passando para eles é muito incipiente em relação àquilo que ele necessitaria saber”. No entanto, salienta que os estudantes não percebem essa situação, possivelmente pela questão da

posição hierárquica que historicamente o professor usufrui em relação ao estudante, tão bem ilustrado na proposta da pedagogia tradicional, em sua vertente religiosa e leiga.

Outro exemplo que demonstra a ausência de domínio teórico-metodológico está no trabalho com o componente de crédito prático, presente nos planos de curso dos três docentes. Nenhum deles trabalha com a creditação prática da disciplina, conforme menciona P3: “[...] eu não tenho nenhuma disciplina que eu vá à escola, então assim, eu não sei, não teria nem como eu aplicar isso, pôr em prática isso porque eu não conheço”. No caso de P1, sua resposta é direta: “[...] não trabalho com credito prático”. P2 alega já ter trabalhado, esporadicamente, a creditação prática: “[...] Trabalhei através de seminário, com temas que os grupos apresentavam nas escolas do ensino médio”. Observa-se que há um distanciamento entre o objetivo elaborado, o registro no plano de curso – despertar a reflexão e contribuir para desenvolver a conscientização – e a ação transformadora do futuro professor. Perde-se uma possibilidade de enriquecer e dinamizar a disciplina, especialmente pela parceria que poderia haver com diversas propostas educacionais: quilombola, indígena, assentados, alternância, entre outras.

Os depoimentos trazem informações que ora refutam, ora acrescentam, ora reafirmam os registros presentes nos planos de curso. No caso de P1, muitas estratégias que constam nos planos de curso – produção de artigo, resenha, portfólio, seminários, filmes – não são utilizadas. No entanto, ao ser indagada sobre a verdadeira possibilidade de utilizar tantas estratégias em apenas um semestre, P1 responde que, realmente, não há tempo suficiente para isso: “[...] Por conta do tempo eu não tenho trabalhado muito com artigo. Trabalhei uma vez e acabei não adequando ao plano de curso”. Assim, em virtude da falta de tempo, ela não utiliza o artigo; no entanto, continua mantendo essa estratégia em seu plano de curso.

Com a resenha e o portfólio ocorrem situações parecidas. P1 comenta: “[...] achei que seria interessante o portfólio da forma como eu entendia, o resgate dessas vivências em sala de aula. Depois eu achei que se tornava um trabalho maçante para o próprio aluno”. Sobre isso cabe lembrar Anastasiou (2007), ao assegurar que, por mais que as estratégias possam parecer inovadoras, elas só cumprirão sua função se o docente compreender seu sentido, apreender sua finalidade. Ou seja, P1 parece ainda não entender a finalidade de se trabalhar o portfólio, a produção de artigo, enfim, parece que ainda não superou a herança das estratégias ligadas às propostas mais conservadoras. Talvez o maior problema seja o fato de a docente não assumir essa posição e elaborar um planejamento com estratégias que, de fato, não são empregadas por ela.

Situação também curiosa se refere à presença de filmes no plano de curso de P1. Surpreendentemente, a docente afirma: “[...] eu acho perda de tempo assistir filme em sala de aula. Primeiro porque o tempo de aula acaba sendo curto, e segundo, porque não acho que vai propiciar ao aluno o entendimento do que é o filme”. Esse posicionamento da docente é inusitado, considerando que, além de ser rica a linguagem cinematográfica, a exibição de filmes interessantes pode proporcionar a reflexão crítica sobre modelos de educação e de ensino, favorecer a observação atenta do cenário, hábitos, vestimentas, objetos. Enfim, é uma forma sedutora de ampliar a cultura e promover discussões que tenham como foco a educação em seus diversos aspectos.

Diante de tais argumentos apresentados por P1, resta inferir que seu plano de curso não representa efetivamente a sua prática em sala de aula. Ao contrário, no que se refere às estratégias, a maioria não é trabalhada pela docente. Conforme depoimento, essa situação ocorre em virtude das iniciativas frustradas que ela vivenciou na condição de docente. Como as experiências em utilizar artigos, filmes ou portfólio não devem ter sido efetivas, ela desistiu dessas atividades e retomou as estratégias que lhe dão mais segurança: aula expositiva; leitura de textos e seminários, aproximando-se assim de P2 e P3.

Segundo P1, a estratégia que prepondera em sua prática é a aula expositiva, agora com a utilização de *slides*, e não mais com o quadro de giz. P1 enfatiza: “[...] a discussão é o elemento principal da minha aula, porque é a forma que eu tenho de fazer com que o aluno compreenda aquilo que eu trago”. A ênfase recai no que a docente traz, portanto algo pronto, que o estudante deve assimilar.

Também utiliza o trabalho com leitura de textos: “[...] a gente vai analisando junto. Vai tentando compreender o que o texto traz em relação àquele conteúdo que estamos trabalhando”. Observa-se que a análise parece não conter maior rigor, esforço de síntese, análise crítica; enfim, parece preponderar a leitura comentada pela docente e pelos estudantes, sem o cuidado que uma análise textual requer, conforme sistematizada por Anastasiou (2007).

Assumindo que sua preferência é a estratégia do seminário, P1 assegura: “[...] nós estamos formando professores, então eu penso que eles devem dar conta de falar, de se comunicar em sala de aula, de se colocar, apresentar suas ideias”. Essa estratégia reforça o caráter de exposição de conteúdos, com a diferença de que, no seminário, é o estudante que expõe o conteúdo, muitas vezes sem compreendê-lo exatamente. O seminário, a depender de como é usado, pode ser um instrumento de sínteses pessoais e coletivas, se inserido numa perspectiva dialética de ensino, tal qual propõe Anastasiou (2007), ou poderá ser mais atrelado à concepção escolanovista e forçar a “[...] baixa qualidade do ensino destinado às

camadas populares já que sua influência provocou o afrouxamento da disciplina e das exigências de qualificação nas escolas convencionais” (SAVIANI, 1999, p. 32).

As estratégias de ensino utilizadas por P2 são muito próximas das de P1, em que se destaca a aula expositiva. Junto com a exposição, ela realiza a leitura de pequenos textos: “[...] Eu gosto muito de trabalhar com esses textos curtos. Eu faço essas leituras até na própria exposição. [...] Eu não sou muito a favor desses trabalhos muito extensos não, eu gosto de trabalhos mais curtos, objetivos”. Aqui fica evidente a posição da docente quanto à escolha de textos mais curtos, pequenos, mais fáceis de ser lidos e discutidos.

Utiliza também o seminário, como salienta neste depoimento: “[...] utilizo com frequência, onde cada grupo se responsabiliza por um tema, pesquisa-o e, em seguida, apresenta as informações que obteve sob a forma de seminário”. O seminário parece ser uma forma de P2 se distanciar das atividades escritas. Assim ela se expressa: “[...] como eu quero exatamente abrir esse leque de possibilidades, de reflexão, aí eu fico meio angustiada e acabo trazendo atividades mais para eles falarem, para eles exemplificarem”.

O seminário também é utilizado para trabalhar o crédito prático. Diferente de P1 e P3, que afirmam não realizá-lo, mesmo que a disciplina garanta esse crédito na carga horária, P2 diz que o realiza esporadicamente⁵⁶ e, quando o faz, é no ensino médio. Observa-se a incoerência, pois, se o curso forma para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, além de preparar para pesquisa e gestão, parece que direcionar o crédito para temas voltados para o ensino médio é algo distante do perfil que o curso deseja formar. P2 explica que, inicialmente aplica um questionário ou opta pela observação e conversas informais com a turma. Essas informações, entretanto, não são sistematizadas, organizadas tampouco teorizadas.

P2 trabalha com seminário numa perspectiva bem diferente das sugeridas por Anastasiou (2007). Parece usar o seminário para promover a expressão, a fala, a participação oral do estudante, com pouca preocupação em realizar síntese, retomar, reelaborar ou aprofundar os conteúdos, conforme propõe Anastasiou (2007).

Com uma proposta voltada para o trabalho com temas, em sua maioria em forma de seminário, a docente seleciona textos curtos; opta em utilizar os comentadores, e não os autores clássicos. Parece ter a intenção de facilitar a aprovação do estudante, pois, “[...] por mais que eu fale a respeito da importância da leitura, da necessidade, a gente ainda tem uma

⁵⁶ Dos últimos quatro semestres, só ocorreu em apenas um.

dificuldade muito grande com relação a isso”. Dessa forma a docente justifica a sua opção por textos curtos, possivelmente com discussões pouco aprofundadas.

P2 também utiliza pequenos vídeos, mensagens e dinâmicas. Para exemplificar seu trabalho, comenta uma de suas experiências com os temas moral, ética e valores: a docente solicita que o aluno desenhe uma mão no papel e recorte; em seguida que defina com uma única palavra o conceito de moral, ética e valores; e, a seguir, que cole em cada dedo do desenho da mão. Dando prosseguimento, pede que os alunos troquem os desenhos entre os colegas, leiam as respostas e depois entreguem o desenho para os respectivos donos. ”[...] Eu peço pra eles entregarem o desenho da mão de forma afetiva. [...] A partir disso, eu começo expor o conteúdo de forma mais sistemática”. Ao ser questionado se essas dinâmicas são comuns em sua prática, afirma: [...] eu faço uma dinâmica ou eu trago uma mensagem, sempre!

Parece que as estratégias de ensino de P2 se aproximam das propostas da escola nova, ao realizar o trabalho com seminário, dramatização, jornal falado, música, poesia, conforme esta declaração: “[...] eu deixo muito livre exatamente para poder explorar bem essa criatividade deles” ou esta: “[...] com trabalhos em equipes eu abro um leque de possibilidades para os alunos”. Outro comentário da docente remete novamente a elementos escolanovistas, como a liberdade e a espontaneidade – “[...] eu os deixo livres, livres para organizar o seminário, praticamente não participo”. Essa forma de trabalho sintetizada no depoimento de P2 se aproxima da proposta escolanovista, que promulgando princípios, como democracia, liberdade, interesse, espontaneidade, trabalho em grupo, criatividade, influenciou a educação brasileira das primeiras décadas do século XX até a atualidade.

Saviani tece severas críticas à pedagogia da escola nova. Ele afirma que, se de um lado, essa proposta promoveu aprimoramento do ensino destinado às elites, por outro, forçou a baixa da qualidade destinada às camadas populares. Assim, conforme o autor, a concepção do escolanovismo “[...] desloca a questão do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, da cognição para os processos pedagógicos, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade; o importante não é aprender, mas ‘aprender a aprender’” (SAVIANI, 2009, p. 8-9). E, ainda, a considera como própria do grupo da pedagogia burguesa, que, ancorada na prática, no fazer, tem pouca implicação com a transformação social, com a dimensão política da educação.

Nesta mesma direção, Pimenta (2005) acrescenta que o escolanovismo, tendo como base a epistemologia da prática, enfatiza o conhecimento útil, pragmático, o aprender fazendo como núcleo de sua proposta. Assim, parece que, no que se refere à forma como P2

implementa suas estratégias de ensino, há certa aproximação com o modelo da epistemologia da prática, com forte influência dos pressupostos da escola nova, especialmente do pragmatismo de Dewey e do discurso que sustenta a política neoliberal, impregnada do discurso do aprender a aprender, conforme já sinalizado por Saviani (2009).

Questionado se, além dos procedimentos indicados, utiliza estratégias que promovam classificação, comparação, análise, síntese entre ideias de autores, P2 responde que não e esclarece por que sempre trabalha da mesma forma: “[...] como eu considero que esteja tendo resultado de certa forma satisfatória, aí eu acabo me acomodando nessa forma e não sentindo necessidade de mudar”.

Quanto a P3, ele declara que tenta ser, o máximo possível, didático e define o que significa ser didático: “[...] repetir o conteúdo que o aluno não entendeu, além de, às vezes, dar exemplos do cotidiano”. Nota-se o predomínio da aula expositiva, acompanhada da leitura de fragmentos de textos de obras clássicas, realizada pelos alunos e comentada pelo professor.

Para P3, sua maior referência foi um professor da graduação, que trabalhou com *O Banquete* de Platão, e a *Ética* de Aristóteles. Essa situação foi marcante: “[...] esse meu contato com a Filosofia clássica grega, principalmente, isso eu devo ao professor da minha graduação, que me, digamos, que me despertou o gosto da leitura dos clássicos”. Observa-se uma distância grande em relação a P1 e P2, que não trabalham com as obras dos clássicos da educação, apenas seus comentadores, preferencialmente os textos mais curtos e mais fáceis de ser compreendidos.

Segundo P3, seu professor de graduação utilizava a seguinte estratégia de ensino: “[...] as atividades eram todas centradas na leitura, ele mandava a gente ler trechos e ia explicando”. P3 utiliza os mesmos procedimentos, conforme relata: “[...] Eu leio, eu pego trechos de... alguns trechos da *República* e leio muito com eles”. É recorrente a ênfase na figura do professor: é ele quem interpreta, comenta, discute, compara, sintetiza. O docente afirma que “[...] gostaria que os alunos lessem os textos em casa, [...] para comentarem o texto sem eu precisar, às vezes, interpretar, já dar pronto o texto para eles”.

Com uma proposta centrada nos conteúdos clássicos de Filosofia da Educação, P3 demonstra a intenção de possibilitar a comparação entre diferentes teóricos, como Rousseau e Nietzsche, por exemplo. No entanto, recua e retoma sua posição inicial, de transmissor, de detentor do arcabouço teórico e, portanto, centralizador, cabendo-lhe retomar seu posto de poder. O docente afirma que “[...] Às vezes, digamos, os alunos fazem uma comparação, uma aproximação um pouco não tão feliz, um pouco incorreta. Aí, eu corrijo e faço as comparações”. Observa-se que, mesmo com a intenção de favorecer a iniciativa dos

estudantes em fazer o exercício de comparação entre as ideias de dois autores clássicos, P3 não se sente à vontade para permitir que os alunos percorram e tracem outros percursos diferentes do dele. Na medida em que ele percebe que não saiu como queria, retoma, corrige e apresenta as comparações prontas, distanciando-se do processo coletivo de construção com o estudante.

Esses procedimentos de estabelecer comparações entre propostas de diferentes teóricos são realizados mediante esquemas fornecidos pelo professor, tais como estes: “[...] Vamos ver quais são os pontos em que eles concordam, quais os pontos que as filosofias deles são discordantes, então... o que a gente pode ver que eles têm em comum”. É explícita aqui uma estratégia centralizada no professor.

Ao ser perguntado se suas estratégias de ensino têm o propósito de promover dúvidas, questionamentos, críticas e divergências em relação aos sistemas de ideias apresentados, P3 responde que não tem essa intenção. Parece preponderar o modelo da racionalidade técnica.

Predominam na prática dos três docentes basicamente as mesmas estratégias de ensino: aula expositiva, leitura e comentário de textos e seminários. No caso de P1 e P2, parece existir maior proximidade com a concepção escolanovista. No entanto, mesmo que P1 e P2 tenham afirmado serem influenciados pelo pensamento freiriano, não se configura uma contradição com os pressupostos escolanovistas, pois Freire inicialmente se aproximou dos referenciais da escola nova, e, no decorrer de suas obras, sofreu outras influências, especialmente do referencial marxista. P1 e P2, ao contrário, parecem estar vinculados à concepção escolanovista, em sua versão liberal, que, conforme Saviani (1999, p. 35), desloca as preocupações educacionais do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico.

Quanto a P3, o fato de elaborar uma proposta mais clara, com conteúdos mais conscientes, com ênfase na literatura dos autores clássicos da área (Platão, Rousseau e Nietzsche, entre outros), demonstra ter mais consistência e domínio do conteúdo. Sua opção pelo estudo de teóricos e respectivos sistemas de ideias distancia-o, de certa forma, de P1 e P2, considerando que, no plano de curso de P1, predomina a opção pela história da filosofia e, em P2, a ênfase recai nos grandes temas. Dessa forma, identifica-se um interesse em aprofundar os conteúdos da disciplina, embora não se observe a preocupação, a iniciativa de articulá-los com a prática social.

Diante de tais indicativos, parece que P1 se aproxima, do ponto de vista de sua atuação na disciplina, do referencial da racionalidade técnica, ou seja, com o revalência da teoria, sem a articulação com a prática social e educativa, conforme seu comentário: “[...] eu me atenho mais à minha formação de filósofo, da filosofia pura”.

Considerando que a disciplina por ele ministrada pertence ao grupo das ciências da educação, ou é considerada como um dos fundamentos da educação, esse argumento, por si só, já indicaria a necessária vinculação teórico-metodológica com o campo da prática, tensionando-a, analisando-a, confrontando-a com os referenciais teórico-epistemológicos da Filosofia da Educação.

5.4 Referencial teórico-metodológico orientador da prática de ensino dos docentes de filosofia da educação

Outro objetivo que envolveu a entrevista foi identificar, por aproximação, a opção teórica que orienta a prática de ensino dos docentes. Em outras palavras, buscou-se identificar em quais teorias se fundamentam, em linhas gerais, o discurso e a prática de P1, P2 e P3.

Um primeiro dado a ser considerado se refere à dificuldade de P1 e P2 em identificar as correntes filosóficas dos autores que constam nas referências bibliográficas dos seus planos de curso; situação que não ocorre com P3. Outro aspecto de aproximação entre P1 e P2 é a influência do pensamento freiriano, identificado como corrente fenomenológica. Quanto a P3, se intitula como cético ou eclético.

P1 tem dificuldade em estabelecer relação entre as correntes filosóficas e cada um dos autores listados em seu plano de curso: “[...] eu desconheço a questão das correntes que cada um dos autores segue”. No entanto, a docente declara que “[...] a gente trabalha com o próprio Freire. [...] na questão também de como Marx vê a Educação. De forma muito incipiente, também porque eu não tenho propriedade para tratar sobre ele”.

Quanto à sua principal influência teórica, P1 reconhece sua aproximação com o pensamento de Freire: “[...] eu tenho muito mais estudos em Freire do que em outros autores ou teóricos, com certeza. Ele é minha maior referência, sem dúvida”.

P2 também afirma a influência freiriana em sua prática: “[...] tenho muita influência de Freire, pois eu tento me embasar exatamente como que a gente vai relacionar de fato os conteúdos com a realidade, então eu busco autores que trabalham exatamente isso”.

Sobre esta fala dos dois docentes, cabe esclarecer que não existe contradição no fato de ter aproximado P1 e P2 da concepção escolanovista, especialmente quanto à discussão acerca das estratégias de ensino, e constatar que ambos afirmam ser influenciados pelo pensamento freiriano, pois, conforme Saviani (2008),

[...] a pedagogia libertadora mantém vários pontos de contato com a pedagogia renovadora. Também ela valoriza o interesse e a iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos das vivências dos educandos sobre os conhecimentos sistematizados. Mas, diferentemente do movimento escolanovista, a pedagogia libertadora põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos. (SAVIANI, 2008, p.188).

O autor identifica a aproximação entre a pedagogia freiriana e o escolanovismo, mas faz a ressalva de que essas duas propostas se distanciam em vários aspectos, sobretudo na dimensão política, no compromisso da pedagogia libertadora com os interesses das camadas populares. Quanto à corrente filosófica de Freire, Saviani sugere que “[...] sua inspiração filosófica encontra-se no personalismo cristão e na fenomenologia existencial” (SAVIANI, 2008, 187-188). No entanto, é oportuno mencionar a posição de Giovedi (2006, p. 117):

A proposta fenomenológica compromete-se profundamente com os diferentes sentidos que os sujeitos atribuem ao mundo. Neste aspecto, há uma convergência entre a concepção de Freire e a vertente fenomenológico-existencial. Porém, o distanciamento de Freire com essa perspectiva parece ocorrer no decorrer de sua proposta, na medida em que Freire não elimina o papel que as condições objetivas de opressão têm sobre os indivíduos. [...] A pedagogia freiriana reconhece os diferentes sentidos que a realidade concreta concentra dentro de si, porém assume declaradamente o compromisso de se propor aos educandos o sentido político de determinada realidade concreta.

Neste sentido, compreende-se o caráter contra-hegemônico, emancipatório da proposta freiriana. Entretanto, no que se refere a esta análise, os dados demonstram que, quanto à forma como P1 e P2 têm ministrado as disciplinas de Filosofia da Educação, eles adotam postura mais distante da perspectiva teórico-metodológica freiriana e mais próxima do escolanovismo, tal qual já afirmado anteriormente.

Observa-se que, tanto P1, quanto P2 apresentam dificuldades em identificar a corrente filosófica dos autores utilizados em seus planos de curso. P2, por exemplo, classificou alguns teóricos da seguinte forma: Aristóteles (existencialista); Tomás de Aquino (existencialista); Rousseau (fenomenologista), Dewey (interacionista), enquanto Cambi (1991) e Silva (2007) classificam-nos da seguinte forma: Aristóteles (realista); Tomás de Aquino (escolástico); Rousseau (naturalista), Dewey (pragmatista). Esse desencontro de informações explicita pouco domínio em relação à identificação dos filósofos e suas correntes ou escolas de pensamento.

P2 cita Saviani e afirma que: “[...] Saviani trabalha com as tendências e aí você vê claramente a questão do progressismo, do pragmatismo mesmo e a fenomenologia também eu vejo presente nele”. O comentário de SILVA (2007, p. 245) é bem oportuno neste contexto, ao enfatizar que: “Quando não se tem muita clareza, pode-se, sem que percebamos, ter adotado posições pedagógicas contraditórias com os seus verdadeiros objetivos ou, pelo menos, com o seu sentimento e vontade mais geral”. Daí a importância da teoria, da fundamentação, da clareza teórico-metodológica que orienta nossas expectativas pedagógicas e político-sociais.

No que se refere a P3, este docente explicita sua preferência pelos clássicos, uma opção que, possivelmente, indica certo aprofundamento da discussão e segurança teórica do docente, o que é coerente com sua formação, pois cursa doutorado em filosofia. O docente justifica sua escolha por Rousseau: “[...] lendo *Emílio*, você sente que ele é muito atual. [...] alguns temas, algumas questões que Rousseau já levantava no século XVIII”. Segundo P3, *Emílio* antecipa a crítica ao conteudismo. Questiona o fato de “[...] passar muitos autores, ideias ou correntes para os alunos e não fazer com que os alunos entendam ou sintam a necessidade, a complexidade, a importância daquilo”. Ressalta que o fundamento do tratado de ensino rousseauiano é a experiência, a vivência e explica que a escolha por Nietzsche é pelo fato de sua filosofia trazer o devir, a ideia de transformação, contrapondo-se a verdades estabelecidas.

Justifica a escolha por Rousseau e Nietzsche por achar que ambos têm uma coisa em comum: “[...] tanto Rousseau quanto Nietzsche, eles fazem uma crítica dura, forte às instituições sociais e instituições de ensino, cada um em seu contexto”. Ao ser questionado em relação às influências de Rousseau ou a quem ele influenciou, P3 afirma que não identifica, mas que comenta com os estudantes que muitas ideias dos teóricos da pedagogia contemporânea estão alicerçadas em Rousseau.

Quanto à influência mais específica desses dois teóricos na sua prática, o professor respondeu que ainda não pensou sobre isso, mas entende que “[...] os alunos não possuem maturidade necessária para se trabalhar com uma proposta diferente da conservadora”.

O conteúdo da proposta de Rousseau abalou o modelo pedagógico da época, seja na vertente escolástica, seja na comeniana, centrada no professor, no conteúdo, na disciplina. Nietzsche, por sua vez, é um teórico que questiona os modelos instituídos, tecendo críticas severas às instituições sociais e a seus parâmetros de organização. Essas duas propostas se distanciam do discurso conservador, questionando os modelos de escola e de formação.

Neste sentido, parece existir uma contradição, pois se os alunos não têm maturidade para compreender Nietzsche, por que escolher esse filósofo? Ao provocar tensões e profundos

questionamentos, estes também não deveriam contribuir para o docente refletir a respeito dos parâmetros orientadores de sua própria prática de ensino? Ao ser indagado se isso não seria uma contradição na sua prática, P3 respondeu: “[...] É, não sei, talvez.”.

Observa-se que, ao mesmo tempo em que deseja discutir propostas que tensionam os modelos conservadores de ensino, recua e mantém-se na prática conservadora. Ou seja, mesmo apresentando a teoria nietzchiana, por exemplo, essa teoria não o impacta a ponto de questionar e modificar, à luz do pensamento de Nietzsche, alguns de seus *habitus*, de seus posicionamentos.

Perguntou-se a P3 a sua proximidade com o marxismo ou algum autor de influência marxista, considerando que, nos estudos de Silva (2007), por exemplo, sua pesquisa demonstrou que prepondera nos planos de curso de Filosofia da Educação a corrente marxista, seja de influência freiriana, seja da pedagogia histórico-crítica. P3 respondeu que “[...] em relação a Marx... Na Graduação eu não tive nenhum professor de formação marxista. Marx, na Ufba, eu não tive nenhum contato”. Seguiu afirmando que quase todos eram hegelianos e kantianos, pois: “[...] na década de 70 tinha marxista na Universidade, todo mundo tinha que ser, mas naquele momento já estava meio *démodé*, os professores diziam assim, brincavam”. A expressão “naquele momento” refere-se a 1992, quando o docente ingressou no curso de filosofia.

Indagado se, agora, na condição de docente da disciplina e ministrando-a no curso de pedagogia não sentia falta de incorporar a discussão marxista, a resposta foi categórica: “[...] eu não preciso, isso aqui está bom”.

Quanto à influência teórica, P3 sintetiza da seguinte forma: “[...] tive uma formação kantiana, um pouco hegeliana, depois a filosofia clássica e essa perspectiva um pouco Nietzscheana”. Segue afirmando: “[...] o que me norteia basicamente seria uma filosofia, uma concepção filosófica mais cética, que parta de um relativismo dos valores.”. Em outro momento da entrevista, cita o relativismo dos sofistas e a filosofia nietzschiana.

Diante de tal postura, P3 parece se aproximar mais do ecletismo. Essa opção, talvez, ofereça pouca contribuição para a formação do estudante de pedagogia, pois, considerando que a maioria dos estudantes é proveniente das camadas populares, corre-se o risco de vir a reforçar uma postura conservadora e, na prática, auxiliar na manutenção do modelo da atual estrutura social vigente.

Neste sentido, Quilicchio Netto (2001) destaca que o questionamento sobre linhas teóricas, sobre a prática pedagógica, sobre a educação em si, aterroriza muitos educadores,

que querem estar no conforto de seu tradicionalismo figurado em uma nova roupa, a do progresso.

Por fim, ante tantas entradas e saídas do “labirinto”, pode-se afirmar que tão importante quanto os aspectos teórico-metodológicos da Filosofia da Educação é a reflexão rigorosa sobre a forma como o docente universitário tem se relacionado com sua prática de ensino, de que forma os referenciais epistemológicos têm influenciado nas opções teórico-metodológicas que orientam o trabalho docente.

É preciso se perguntar: a prática de ensino está a serviço de que projeto político-educacional? Não se pode perder a dimensão de que a prática de ensino se mostra no processo pedagógico diário cercado por conflitos, tensões, contradições, mas que traz em si o germe da transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Movida pela inquietação de compreender o porquê, dos seis estudantes participantes da pesquisa de Nunes (2010), cinco terem respondido não se lembrar de nenhum conteúdo de Filosofia da Educação, decidiu-se realizar uma investigação no curso de pedagogia de uma universidade estadual do interior da Bahia. Ciente de que todo fenômeno pode ser analisado em diferentes perspectivas, sabia-se ser necessário realizar algumas escolhas para, então, tentar compreendê-lo, por aproximação. Assim, na condição de docente da disciplina havia quase duas décadas, optou-se pelo viés da docência para realização da pesquisa no interior dos cursos de pedagogia da universidade selecionada.

Esse interesse implicou na necessidade de discutir três questões: primeiro, entender a relação entre a universidade e a prática de ensino dos docentes; segundo, compreender como se forma o *habitus* professoral e as possíveis influências na prática de ensino; e, terceiro, demarcar a importância da pedagogia universitária, que tem, nos últimos anos, se preocupado com a formação para a docência no ensino superior. Com esse entendimento, foram identificadas algumas discussões a respeito de estratégias de ensino que têm sido ressignificadas segundo a perspectiva dialética.

Utilizando tais referenciais, foram analisados os perfis que os cursos de pedagogia da universidade estadual baiana selecionada desejam formar, os planos de curso das disciplinas de Filosofia da Educação e, por fim, analisou-se, também, junto aos docentes dessas disciplinas, cada item dos planos de curso, com o intuito de identificar a forma como elas são planejadas e ministradas. Desse modo, foi possível identificar e discutir os aspectos teórico-metodológicos que orientam a prática docente nas disciplinas de Filosofia da Educação.

É preciso ressaltar que contar com a participação de cada um dos professores foi crucial para o estudo. Como profissionais críticos, se dispuseram a expor suas dúvidas/certezas, fragilidades/forças, enfim, permitiram que as reflexões originadas pelo estudo pudessem contribuir para o debate já estabelecido e ainda não superado, que é o debate sobre a formação docente para o ensino superior, e como esse processo interfere diretamente na formação dos professores que irão atuar na educação básica, entre eles, os licenciandos em pedagogia.

De posse dos dados da pesquisa documental e das entrevistas realizadas com os docentes, chegou-se às seguintes conclusões:

Quanto ao perfil profissional do pedagogo: os três cursos promoveram as reformulações curriculares a partir de 2011, no intuito de se adaptarem às orientações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). No entanto, os docentes responsáveis pelas disciplinas de Filosofia da Educação não participaram da comissão de reformulação curricular, já que a participação era espontânea, portanto todos os docentes tinham a prerrogativa de participar ou não dos trabalhos, a depender do interesse na discussão. Considerando ser a comissão vinculada à plenária do colegiado, ao ser concluída, a proposta curricular foi apresentada à plenária desse órgão para votação e, em seguida, encaminhada aos órgãos superiores da instituição para os trâmites legais. Deve-se ressaltar que cada colegiado deixa cópias dos projetos dos cursos à disposição dos docentes.

Quanto às ementas: como nenhum dos docentes participou da comissão, provavelmente não houve atualização das ementas das disciplinas durante o processo de reformulação, o que gerou posteriormente a necessidade de modificá-las, sem necessariamente vinculá-las ao perfil profissional em consonância com as diretrizes curriculares.

Assim, na entrevista ficou evidente que um docente ainda não se desvinculou do perfil anterior que orientava o curso antes da reformulação curricular, enquanto os demais não têm clareza ou desconhecem o perfil que o curso deseja formar. Isso demonstra que as DCNs dos cursos de pedagogia não influenciaram de forma mais abrangente no planejamento dos planos de curso de Filosofia da Educação.

No que se refere às ementas, portanto, constatou-se que os três docentes se sentem à vontade para realizar pequenas e até grandes alterações, segundo seu interesse ou do que julgam importante para o estudante. Esta atitude mostra que não há interface entre o perfil e as ementas, o que significa um descompasso evidente entre o profissional que o curso deseja formar e a contribuição de cada disciplina no processo de formação.

Em relação aos objetivos: um dos docentes pretende possibilitar aos alunos a apropriação das teorias de filósofos e educadores que representam diferentes concepções educacionais. Outro docente apresentou objetivos demasiadamente amplos, carecendo de maior e melhor precisão ou especificidade. O terceiro docente, por sua vez, estabeleceu como objetivo instrumentalizar o estudante a questionar em que medida os clássicos da filosofia influenciam a pedagogia contemporânea. Esses objetivos demonstram certa distância entre o arcabouço teórico da disciplina e as questões provenientes da realidade com que o estudante

em formação irá se deparar. Parece não existir iniciativa em cotejar os referenciais das teorias com a prática vivenciada no interior da escola básica.

Quanto ao elenco dos conteúdos: as três propostas são bem demarcadas. No entanto, identificou-se certa aproximação entre dois docentes no que se refere ao trabalho com as tendências pedagógicas e, de modo geral, ao apresentarem discussões voltadas para a educação. Mesmo diante de tal constatação, aqui se confirma, como já sinalizado no objetivo, o distanciamento entre a base teórica da disciplina e a prática de ensino do professor que atua na escola básica.

Um dos docentes apresentou uma proposta bem panorâmica, ampla, perpassando diversos filósofos, educadores e as tendências educacionais no Brasil, com certa preocupação com a cronologia. Outro docente enfatizou as tendências educacionais, os valores, a axiologia e diversos conteúdos trabalhados em forma de seminários; aqui é nítida a opção pela organização e seleção dos conteúdos por tema. Quanto aos conteúdos ministrados pelo terceiro docente, sua proposta é bem específica, objetiva ao eleger quatro escolas filosóficas: Platão, Rousseau, Nietzsche e os sofistas. Essa opção provavelmente está voltada para aprofundar o estudo, o que requer um número menor de conteúdos, para que o estudante possa se apropriar melhor das teorias apresentadas. Da análise, pode-se concluir que a seleção dos conteúdos dos três docentes também se distancia das ementas e dos pressupostos que embasam o perfil que os cursos desejam formar.

Quanto às Estratégias de ensino: constatou-se que, da forma como têm sido utilizadas, as estratégias selecionadas pouco contribuem para o processo de ensinagem, aqui entendido como parceria deliberada e consciente para o enfrentamento da construção do conhecimento escolar, que requer intencionalidade e envolvimento em um projeto comum entre o docente e o estudante.

Na prática de ensino de dois dos três docentes, observou-se o predomínio de atividades que requerem maior participação oral e em grupo e menos sínteses escritas e acompanhamento individual das dificuldades do estudante. No caso do terceiro docente, as estratégias se resumem aulas expositivas, leitura e comentário de texto.

Grosso modo, pode-se afirmar que, na forma de ministrar as disciplinas, predominam a aula expositiva, o seminário e a leitura com comentário de textos. Verificou-se também que, mesmo que as disciplinas apresentem creditação prática, esta é ignorada pelos docentes, pois não articulam o referencial da disciplina com a educação infantil nem com os anos iniciais do ensino fundamental, *locus* de atuação do futuro pedagogo.

A forma como as estratégias são trabalhadas demonstra pouca intencionalidade em desenvolver habilidades de compreensão, organização de dados, interpretação, análise crítica, reelaboração, julgamento, inferências e interpretações, que permitam ao estudante realizar sínteses consistentes em relação aos conteúdos estudados. Talvez isso explique a grande proximidade das práticas de dois professores com as atividades propostas pelo escolanovismo, que tem ênfase em dinâmicas, trabalhos de grupo, sem o rigor que cada estratégia de ensino requer. Outro docente estaria mais próximo da perspectiva da racionalidade técnica, ao atribuir primazia ao domínio da teoria, sem estabelecer vinculação ou relação com a realidade contextual, com a prática social do estudante em formação.

Sobre a avaliação: identificou-se certo vínculo entre as estratégias e a avaliação, especialmente no caso de dois docentes que utilizam pontualidade, frequência, interesse, envolvimento, seminários, participações e debates, indistintamente, isto é, como estratégias e formas de avaliar o estudante. Quanto ao outro docente, prioriza a aplicação de provas. Foi possível constatar que, na prática dos três docentes, empregando um ou outro elemento, as avaliações não têm sido promotoras do ir e vir do acompanhamento, das retomadas, revisões, enfim, de práticas que favoreçam o processo de trocas, orientações e reorientações, que possam promover efetivamente a assimilação crítica do conhecimento.

Em relação às referências: predomina na prática de dois docentes os manuais de Filosofia da Educação, distantes dos clássicos e distantes das publicações mais recentes no campo da Filosofia da Educação. A situação é inversa na prática do outro docente, que dá prioridade aos clássicos da filosofia. No entanto, os três docentes não trabalham com obras de Filosofia da Educação no Brasil, exceto Freire, o que significa a ausência das obras de grandes autores da história da Filosofia da Educação no Brasil, como Antonio Genovesi (1713-1769), Luís Antônio Verney (1713-1792), Leonel Franca (1893-1948), Anísio Teixeira (1900-1971), entre outros.

Retomando brevemente a questão das estratégias, um dos pontos centrais deste estudo, é importante ressaltar algumas questões que, de certa forma, orientaram a análise realizada: primeiro, que não há relação direta entre utilizar uma estratégia de ensino e automaticamente assumir essa ou aquela concepção educacional. Entende-se que são os pressupostos epistemológicos, teórico-metodológicos que norteiam e orientam a concepção educacional dos docentes, e são estes que delinearão, em última instância, a intencionalidade, o propósito e a finalidade de se trabalhar uma proposta emancipatória, contra-hegemônica, ou não.

Segundo, que os resultados das análises aqui apresentados, que identificaram a predominância de práticas conservadoras de ensino, estão relacionados, entre outros aspectos,

ao modelo de universidade ainda preponderante na realidade brasileira, isto é, uma universidade que nem sempre se detém na análise da formação didático-pedagógica de seus docentes. Para ela, a formação de professores liga-se ao domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, guiando-se, portanto, pelo princípio “quem sabe ensina”.

Essa reflexão é oportuna para se entender que a ausência de formação também contribui para consolidar nos docentes o *habitus* professoral. Influenciados pelo modelo de práticas pedagógicas repetitivas e acríticas, os docentes parecem pouco refletir a respeito da íntima relação entre as correntes filosóficas e respectivas teorias do conhecimento e como estas influenciam na prática de ensino.

Assim, diante da incorporação acrítica de tais práticas, pouco se problematizam os referenciais do escolasticismo, positivismo, marxismo, fenomenologia, enfim, não se busca compreender como as matrizes e correntes filosóficas influenciaram e continuam influenciando no discurso do docente universitário.

Ademais, nem sempre o discurso tem coerência com a prática de ensino, senão, como explicar dois dos três professores afirmarem ser influenciados pelo legado freiriano? Como afirmar essa influência e não compreender as bases de seu pensamento, ancorado no personalismo cristão, na fenomenologia existencial e, até, no marxismo? Será que compreendem como essas correntes influenciaram na elaboração e implementação da teoria freiriana e seu método de ensino? E como estes influenciam na prática de quem se assume como inspirado no legado freiriano?

Outro autor muito presente nos conteúdos e referências dos professores selecionados foi Saviani. Sabendo que sua contribuição se ancora no materialismo histórico, tributário da concepção dialética, questiona-se como sua proposta entende a educação, que método de ensino ele propõe e quais as bases desse método.

O que se deseja com tais questionamentos é explicitar a necessidade de refletir, com rigor, sobre a forma como são planejadas e ministradas as disciplinas, pois isso implica na coerência ou não das dimensões epistemológica, política, teórico-metodológica da prática de ensino. Assim, a manutenção de discursos frágeis, representados por práticas descontextualizadas, dificilmente irá permitir superar a triste realidade de saber que o estudante de pedagogia não tem na lembrança nem mesmo o título de um conteúdo ministrado em uma disciplina considerada básica para a formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação/ USP**, v. 22, n.2, jul/dez.1996.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. **Filosofia da Educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca de uma identidade**. Belo Horizonte, MG: 1996. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da UFMG/MG, 1996.

_____. **Trilhas e temas da Filosofia da Educação a partir da PUC/SP**. São Paulo, SP: 2003. Tese de doutorado, Programa de Estudos pós-graduados em educação: história, política, sociedade, PUC/SP, 2003.

ALMEIDA, José Luis Vieira de e GRUBISICH, Teresa Maria. O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. **Rev. Lusófona de Educação**. 2011, n.17, pp. 65-74.

AMADO, J.; BOAVIDA, J. **Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas**. 2. ed. Coimbra: Ed. Coimbra, 2008.

ANASTASIOU, L. das G.C. (Org); ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

ANASTASIOU, Léa das Graças C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In ANASTASIOU, Léa das Graças C. e ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.

ANASTASIOU, LGC. **Metodologia do/no ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

ARIZA, Rafael Porlán; TOSCANO, José Martín. **El Saber Práctico de Los Profesores Especialistas: Aportaciones, desde Las Didacticas Específicas**. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação**. Brasília: INEP, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 1979.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis, RJ: 4. ed. Vozes, 2010.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da Problematização no Ensino Superior e sua contribuição para o plano da praxis**. Semina: v.17, n. esp., p.7-17, 1996.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994.

BORDENAVE, J. D; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi.

BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Questões da nossa época, v. 35).

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 17/jul/2003.

_____. **Resolução CNE/CP nº. 01 de 18 de fevereiro de 2002a**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de abril de 2002a, p. 01, Seção I. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2002/res_2002_0001_CP_retificacao_formacao_professores.pdf>. Acesso em 08/10/2011.

_____. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>>. Acesso em: 08/10/2011.

CAMBI, FRANCO. **História da pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.) **Formação de professores - tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CAPRA, Fritof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAPRILES, René. **Makarenko**. São Paulo: Scipione, 1989.

CARVALHO, Marlene Araújo de. **A formação de professores e os fundamentos da ação docente**. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1_4_2002.pdf. Acesso em 10.12.2013.

CHAUÍ, Marilena de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

_____. Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: ática, 1995.

COMÊNIO, J. A., **Didática magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COVELLO, Sérgio Carlos. **Comenius, a construção da pedagogia**. São Paulo: SEJAC, 1991.

CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempo neoliberais**. Araraquara, SP: Jungueira & Marin. 2008.

_____. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. SP: Papyrus, 2007.

_____. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara/SP, JM Editora, 1998.

_____. Ensino com pesquisa a prática do professor universitário. Cadernos de Pesquisa: **Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 97.1996.

DECLARAÇÃO Mundial Sobre a Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm>>. Acesso em: 15. nov. 2011.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMIS, Olga Teixeira. **Didática e Sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar**. Dissertação de mestrado. UNICAMP. 1990.

DEWEY, J., **Vida e educação**. São Paulo: Editora melhoramentos, 1967.

_____. **Democracia e Educação**. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS-DA-SILVA. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005 Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 15.12.2013

DUARTE, Newton. As Pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.18, p. 35-40, set./dez. 2001.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. **Universidade & poder**. Rio de Janeiro, 1980.

FRANCA, Leonel S.J. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro. Agir Editora, 1952.

FRANCO. M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª edição; Líber Livros Editora, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO, M.E.D.P. MOROSINI, M. **Universidade, ciência e tecnologia**. Universidade e Integração no Mercosul. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.

GALLO, S. **O que é filosofia da educação**: anotações a partir de Deleuze e Guatarri. In: GT-Filosofia da Educação, 22ª Reunião anual da ANPÉd, Caxambu/MG. 1999.

GASPARIM, J.L. **Uma Didática para uma Pedagogia História Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores**: condições e problemas atuais. Fundação Vitor Civita, São Paulo, 2008, vol.1.

GAUTHIER, C. et al., **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Injuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990.

GIOVEDI, Martins Valter. **A Inspiração Fenomenológica na Relação de Ensino - Aprendizagem em Paulo Freire**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
_____. Escola crítica e política cultural. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GOODSON, I. F. **História do currículo, profissionalização e organização social do conhecimento**: paradigma para a história da educação. In: Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUARDE, Silvio. **Concepções teóricas e práticas pedagógicas no ensino da filosofia da educação**: elementos para discussão de sua identidade. São Paulo, Dissertação de mestrado, Centro Universitário Salesiano. 1998.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Sentimento docente. In: Formação Docente e Educação Superior. In: Morosini M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**- Glossário – 2 v. Brasília: INEP, 2006.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor**: o início na carreira docente e a consolidação da profissão. Tese de doutorado em Metodologia do Ensino. Universidade Federal de São Carlos, 1996.

KUENZER, A. Z. RODRIGUES, M. F. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, A. M. M. et al. Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.

KUENZER, A. **Competência com práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores.** Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v. 29, n.1, jan/abr. 2003.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEUDEMANN, C. da S. (Org.) **Anton Makarenko. Vida e obra – A pedagogia na revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 13º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MARINHO, Cristiane M. A. **Deus à Diferença trajetória das matrizes filosóficas na educação brasileira.** Filosofia e Educação. v. 4, nº 1, abril-setembro de 2012

MARTINS, C. B. **Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu.** In: Educação e Sociedade, n.27, set.1987.

MASETTO, M. T. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente.** In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.) Docência na universidade. 4 ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

MASETTO, M.T. (Org.). **Docência na universidade.** Campinas: Papyrus, 1998.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A política de formação docente no Brasil: Fundamentos teóricos e epistemológicos.** Disponível em <<http://www.anped.org/reunioes/32raarquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.

MIALARET, Gaston. **As Ciências Da Educação.** Moraes Editores; 2ª edição; 1980.

MINAYO, M. C. de S. et al. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 16ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

MONDIN, Battista. **Curso de Filosofia.** Tradução de Benôni Lemos. 9. ed. São Paulo: Paulus, 1981, v.1.

MORAES, Maria Célia Marcondes (org.) “Recuo da Teoria”. In: **Illuminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, R. **Análise de conteúdo.** Educação, Porto Alegre, v. 22, n.37. 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A escola deveria avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **A escola tem futuro? 2ª Ed.,** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

MOROSINI, M.C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

MOTA, F.A.B.da; SILVA, H.A. **A prática pedagógica dos professores de filosofia da educação a partir de Deleuze e Guattari**: a formação de conceitos e a desterritorialização. XVI ENDIPE. Campinas, Unicamp, 2002.

NADAI, Elza. A educação de elite e a profissionalização da mulher brasileira na Primeira República. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo (USP), v. 17, nº 1/2, p. 5-34, dez. 1991

NÓVOA, Antônio. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria e Educação, vol 4, 1991.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. P. Os sentidos atribuídos à relação entre os conhecimentos das ciências da educação e da prática pedagógica. In RAMALHO, NUNES, CRUSOÉ (Orgs). **Brasília**: Liber Livro, 2014.

_____. **As ciências da educação e a prática pedagógica**: sentidos atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PAIM, Antônio. **O estudo do pensamento filosófico brasileiro**. 2. ed. rev. Ampliada. São Paulo: Convívio, 1986.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (org.). **Pedagogia Universitária: caminhos para formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Do ensinar a ensinagem. In: PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência na Universidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTEL, M.G. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.

PLATÃO. **Diálogos**. Porto Alegre, Globo, 1975.

_____. **Pensadores**. São Paulo, Nova Cultural, 1987.

QUILLICI NETO, Armindo. **O ensino de Filosofia da Educação no Brasil: Uma análise dos programas de ensino de Filosofia da Educação dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo (1988-1998)**. Campinas, SP: 2001. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Unicamp/SP, 2001.

RATIO STUDIORUM. **Versão do Padre Leonel franca**. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/r.html. Acesso em 14.08.2012.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E. M. T.; FARIA, L. M. F.; VEIGA, C. G. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro. Difel, 1979.

RODRIGUES, A. **A abordagem do ensino com pesquisa: uma alternativa pedagógica para o ensino de biblioteconomia e ciência da informação**. Campinas, 2010

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Os processos da globalização. A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Revista do Centro de Educação, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 7.ed. Campinas, Autores Associados, 2000.

_____. **Escola e democracia**. S.Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1996.

SEVERINO, Antônio J. **Filosofia da Educação no Brasil: esboço de um trajetória**. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (Org.). **O que é Filosofia da Educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 267-328.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto e EVANGELISTA, Olinda. **Profissionalização: da palavra à política**. In: PACHECO, J. A.; MOARES, M. Célia M. de e EVANGELISTA, Olinda.

Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

SILVA, José Carlos. **O ensino de filosofia da educação nos cursos de pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.** Tese (Doutorado). UFSCar. São Carlos. 2007.

SILVA, Edileuza Fernandes da. **Docência universitária: a aula em questão.** Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, Marida. **O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula.** Maio /Jun /Jul /Ago, No 29, 2005.

_____. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática.** Bauru: EDUSC. 2003.

_____. **As experiências vividas na formação e a constituição do habitus professoral: implicações para o estudo da didática.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999.

SIRCILLI, Fabíola. **Arthur Ramos e Anísio Teixeira na década de 1930.** Paidéia, 15. 2005.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência.** Trad. Liliana Rombert Soeiro. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

SKINNER, B.F. **Tecnologia do Ensino.** São Paulo, EPU/EDUSP, 1972.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

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

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 13. 2000.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica.** trad. brasileira, 5a. ed. São Paulo: Atlas.1968.

TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. Coleção fronteiras da educação.

_____. **Filosofia da Educação: uma contribuição à compreensão do seu percurso no campo educacional.** São Paulo, SP: 2000. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Faculdade de Educação da USP/SP, 2000.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método do ensino intuitivo.** Campinas: Autores Associados, 2004.

VALLE, Lílian do. **Interrogar-se sobre o sentido do ensino da filosofia da educação.** [filosed]. 1998. Disponível em: <filosed@ufpel.tche.br>. Acesso em 05 de abril de 1998.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Praxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** 11ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937).** Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

WACHOUVICZ, Lilian Anna. **O método Dialético na Didática.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

ZEICHNER, Z. M. **Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições.** In: ESTEBEN, M.T. e ZACCUR, E. Professora pesquisadora: uma práxis em construção. RJ: DP&A, 2002.

_____. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO 1

GUIA DE ENTREVISTA

I- Formação

Graduação, pós-graduação

Tempo de experiência no ensino da FE

Publicações na área...

II- Questões pedagógicas:

1. Como você define Filosofia da Educação? Essa definição é à luz de algum autor específico?
2. Quais os objetivos da disciplina?
3. Que papel essa disciplina tem no curso de Pedagogia/Filosofia?
4. Qual a concepção de Educação/Filosofia que norteia sua prática de ensino?
5. Há diferenças significativas no ensino da FE I para o ensino da FE II? Se há, quais? Se negativo, por quê?
6. O que o orienta no momento em que você organiza seu plano de curso na disciplina de FE? O perfil apresentado no projeto do curso? A ementa? O campo de estudo de seu interesse? Uma determinada corrente ou escola filosófica? Várias correntes filosóficas (perspectiva mais eclética)? Ou outros aspectos? (quais?).
7. Qual é a opção teórica que orienta o seu trabalho nas disciplinas de Filosofia da Educação?
8. Você explicita para os estudantes a concepção filosófica a partir da qual você argumenta em sala de aula?
9. Observamos que, nos planos de cursos da FE, alguns professores preferem organizá-los a partir de temas ou problemas atuais acerca da educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação. Como você se posiciona a esse respeito?
10. O trabalho que você desenvolve na FE se articula de alguma forma com os outros componentes curriculares?
11. Na disciplina FE, há crédito prático? Caso afirmativo, como você o trabalha?
12. Como você analisa a situação da escola básica na atualidade (problemas, desafios)?

13. Essa realidade escolar repercute de alguma forma na sua atuação como docente da FE? Se afirmativo, como isso acontece? Que importância você atribui ao contato dos estudantes com a escola básica? Esse contato tem ocorrido na sua disciplina? Se sim, de que forma?
14. Você acompanhou a reforma educacional? Ela impactou o seu trabalho com a disciplina de FE? O que acha da discussão da epistemologia da prática?

III - Questões Didáticas

1. Existe relação entre o perfil proposto no projeto pedagógico do curso com os elementos do plano de curso?
2. O que você pensa sobre a ementa da FE I e da FE II?
3. É apropriada? Gostaria de modificá-la?
4. Há relação entre o perfil com os objetivos da disciplina de FE?
5. Com que objetivo você tem ministrando a disciplina de FE no Curso de Pedagogia?
6. Há relação entre o perfil e os conteúdos?
7. Qual a importância dos conteúdos de FE na formação do professor (anos iniciais ou professor de filosofia)
8. Quais critérios você utiliza para selecionar os conteúdos?
9. Quais conteúdos você considera mais importantes para a disciplina de FE? Por quê?
10. Dos conteúdos trabalhados na FE, qual deles você mais gostou? Por quê?
11. Qual a importância da metodologia no ensino na FE?
12. Há relação entre o perfil e os procedimentos metodológicos?
13. A metodologia parte do conhecimento que o estudante já possui? Se afirmativo, de que forma?
14. Quando o estudante apresenta dificuldades na disciplina, o que é feito para tentar superá-las?
15. Utiliza procedimentos metodológicos que promovam dúvidas, discordâncias, divergências em relação ao conteúdo apresentado? Se afirmativo, quais? Se negativo, por quê?
16. Utiliza procedimentos metodológicos que promovam comparações, classificações, análises, sínteses dos conteúdos trabalhados na FE? Se afirmativo, quais? Se negativo, por quê?

17. Há a intencionalidade de desenvolver atitude filosófica no estudante? Se afirmativo, como isso acontece? Se negativo, por quê?
18. Você utiliza o mesmo texto nos itens procedimentos e avaliação nos planos de curso de FE I e II. Você poderia explicar essa questão?
19. O que significa avaliação para você?
20. Qual a finalidade da avaliação? Quais as formas que utiliza para avaliar o aluno? Quando o aluno não obtém êxito na avaliação, o que acontece? (Estimula-o a refazer a avaliação? Reprova-o?)
21. Com seleciona os referenciais bibliográficos?
22. Há relação entre o perfil do profissional que o curso deseja formar e as referências elencadas nos planos de curso?
23. Quais os critérios utilizados para essa escolha?
24. Você identifica as influências (correntes) teóricas de cada autor elencado?
25. Esses referenciais são pertinentes com o perfil que o curso deseja formar?

Gostaria de acrescentar algo?

Como foi para você participar dessa entrevista?