

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DO FILÓSOFO PROFESSOR**

Vandei Pinto Da Silva, Genivaldo De Souza Santos

Eixo 2 - Projetos e práticas de formação continuada  
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

O presente texto emerge de reflexões acerca da formação do professor e da contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) da CAPES nesse processo. O problema central que move nosso pensamento nesse texto é a formação do professor de filosofia e o objetivo é suscitar reflexões sobre a importância da graduação neste processo. O ponto de partida é a análise do Projeto Político Pedagógico e de como nele se articulam o bacharelado e a licenciatura. A análise do processo de formação docente, por parte de ex-alunos e atualmente professores de filosofia no ensino básico e na licenciatura, compõe o segundo ponto. Nele são avaliados os impactos do projeto PIBID na formação do professor filósofo. As análises são referenciadas em estudos teóricos sobre o ensino de filosofia, especialmente as questões relativas ao ensinar e ao aprender filosofia. Por fim, advogamos que o comprometimento do conjunto do professores do curso com a formação do licenciado é imprescindível para a boa qualificação da formação, bem como a valorização dos grupos de estudos e de pesquisa que tematizam o ensino de filosofia de uma perspectiva filosófica, apontando para um modelo, que emerge do projeto PIBID, como uma nova forma de qualificar o estágio e valorizar a docência. Palavras-chave: Formação do filósofo; licenciatura; PIBID

## CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DO FILÓSOFO PROFESSOR

Vandêi Pinto da Silva. Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP; Genivaldo de Souza Santos. UNOESTE. CAPES.

### Introdução

O presente trabalho visa a sistematizar reflexões sobre a formação docente, inicial e continuada, tomando como focos o Projeto Político Pedagógico de um curso de Filosofia e a experiência do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência, financiado pela CAPES, cujos objetivos são os de contribuir para a melhoria da qualidade da formação docente, assim como para o aprimoramento da qualidade da educação básica, tendo presente os desafios postos para o exercício da docência nas condições atuais de crise da escola básica, as transformações no perfil do estudante do ensino médio e, particularmente, os objetivos do ensino de filosofia na escola básica.

Quanto ao Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia analisado, ele data de 2006. O curso mantém as modalidades de bacharelado e licenciatura, oferecendo 35 vagas anuais, no período noturno. Também há o oferecimento de Pós-Graduação em Filosofia, nível de Mestrado, oportunizando aos graduados a continuidade dos seus estudos. Note-se que estudantes da Filosofia, principalmente licenciados, também optam pela Pós-Graduação em Educação. As análises aqui realizadas estão circunscritas à modalidade de licenciatura e a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e a articulação bacharelado e licenciatura são as questões centrais.

Em relação ao projeto PIBID são apresentadas as reflexões sobre as experiências construídas ao longo de três anos de desenvolvimento do subprojeto, destacando-se o olhar do professor supervisor.

A experiência formativa/formadora sustentou-se em três níveis: o primeiro ocorrido no ambiente escolar, através das múltiplas interlocuções estabelecidas com os *bolsistas-estagiários* em torno das questões emergentes da sala de aula; o segundo, constituído de estudos semanais à luz das produções teóricas relevantes, permitiram refletir e debater sobre o objeto de pesquisa de cada bolsista, a saber, o problema do ensino de filosofia; e, o terceiro nível, associado ao primeiro, dado por meio do planejamento das aulas semanais, incluindo abordagem, textos e atividades mais adequadas, levando em consideração a sala de aula na sua especificidade (série/turma) e todos os elementos relevantes que pudessem contribuir para uma aprendizagem efetiva, levando em

consideração a execução das atividades previstas e avaliação dos resultados, bem como possíveis ajustes na elaboração do planejamento das aulas da semana subsequente.

O olhar do professor supervisor é o daquele que tem uma dupla função formativa: vinculada ao aluno que compõe a sala de aula e ao estudante *Bolsista Estagiário*, ocorrendo, ambas, no jogo dinâmico da sala de aula; posicionado entre os alunos que desejam aprender (alunos da escola básica) e os alunos que desejam ensinar (licenciandos da universidade), mantendo com o último, o lugar de quem “ensina a ensinar”.

Na configuração desta dinâmica, as contribuições do PIBID apontam para a necessidade de uma ampliação do debate sobre o tema do *Estágio de ensino*, bem como de uma maior integração do *professor-supervisor* (genericamente, os que acompanham os estagiários/estagiárias na escola básica) na dinâmica acadêmica (através da participação em grupos de estudo, por exemplo), sem que isto, no entanto, represente um sobrepeso em seu cotidiano. Ampliando e aprofundando sua formação pedagógica, tendo em vista a formação dos estagiários/as que acompanham.

## **1 – Relação Bacharelado e Licenciatura**

Observações empíricas feitas no acompanhamento de projetos vinculados às escolas parceiras indicam que a maior parte dos egressos do curso de filosofia atua na docência no ensino básico. Apesar disso, temos notado que a formação desse professor não tem se tornado uma prioridade no curso de Filosofia. Um dos principais indícios é a falta de envolvimento da maioria dos professores, que compõem o núcleo formativo comum de bacharéis e licenciados, nas questões que dizem respeito à formação do *professor de filosofia*. Resultando, assim, na fragilização da formação dos futuros docentes de filosofia.

Tal fragilidade tem razão histórica. Nas décadas de 1960 e 1970, seja pela ideologia do regime militar imposta pelo governo, que tentava cercear o livre pensamento, seja pela aposta na industrialização do país, que requeria ênfase na formação técnica, houve a exclusão da disciplina de filosofia do então segundo grau. Com isso, as licenciaturas em filosofia (na época a legislação não previa a distinção entre bacharelado e licenciatura) priorizavam a formação do bacharel, pois, não havia campo de trabalho assegurado ao professor de filosofia no então segundo grau. Foi nesse contexto que a maioria dos professores que compõe o curso de filosofia foi formada. Assim, não é de se estranhar o fato de não haver muito interesse por parte deles com as questões que envolvem o ensino da filosofia no Ensino Médio.

O campo de atuação do professor de filosofia foi significativamente ampliado em virtude da instituição da obrigatoriedade da disciplina de filosofia no ensino médio a partir de 2008. Mas notamos que, apesar da mudança do contexto social, não houve uma transformação no processo de formação do professor de filosofia. Talvez haja outra razão, mais profunda, para a desconsideração da licenciatura em filosofia, e que perdura até os dias atuais: certa concepção do que seja a filosofia e o exercício do filosofar, dominante no contexto contemporâneo.

A tradição francesa, por exemplo, de fazer filosofia pela via da análise estrutural de textos, predominante no país, trouxe como resultado o estreitamento das possibilidades do filosofar. Estabeleceu-se um hiato entre ser filósofo e ser professor de filosofia. Nesta tradição, ser *filósofo* deixa de ser pretensão dos próprios professores do curso, preferindo a autodenominação de *professores de filosofia*. Por esta perspectiva, era de se esperar maior investimento na formação do professor de filosofia, mas não é isto o que ocorre. Paradoxalmente, o investimento é canalizado para a formação do pesquisador, do especialista na interpretação de teorias filosóficas e de seus autores. A formação do professor de filosofia do ensino básico fica secundarizada.

Certamente, a formação bacharelesca deve ser pressuposta na formação do professor de filosofia, mas esta seria enriquecida se o conjunto dos docentes do curso reconhecesse os problemas que envolvem o *ensino de filosofia* como um tema eminentemente filosófico e não apenas pedagógico, considerando na sua devida importância o fato de que seus alunos atuarão como professores, como ocorre na maior parte dos casos.

Quanto à meta de assegurar a articulação entre o bacharelado e a licenciatura advogamos que o Conselho de Curso possa desempenhar função importante no fomento da discussão coletiva do Projeto Pedagógico. Nos processos de formulação, reelaboração e implementação do Projeto Pedagógico de um curso a participação dos professores é fundamental, pois são eles os responsáveis pela definição dos perfis dos profissionais a serem formados. Sem a participação dos docentes o Projeto tende a converter-se em peça formal, destinada a cumprir exigência meramente burocrática.

A identidade de um curso, para além das determinações legais, depende muito do perfil dos seus professores, seus históricos curriculares, especialmente suas atuações no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Depende também das expectativas de seus estudantes e das trajetórias acadêmicas que vão construindo no decorrer do curso. A discussão acerca do lugar que professores e estudantes ocupam no curso pode ser importante para a sua estruturação ou reestruturação. Enfim, a identidade de um curso é determinada pelas condições histórico-sociais nas quais o curso se situa: regionalidade, campos de trabalho e áreas de investigação priorizadas.

Na perspectiva dos docentes e discentes da UNESP participantes do *I Encontro de Licenciaturas da UNESP e III Simpósio a Prática de Ensino em Questão*, realizado em 2011, quanto ao perfil do licenciado pela UNESP, estabeleceu-se:

... deve ser profissional conhecedor da sua área de atuação específica, das Ciências da Educação, nos seus aspectos filosóficos, históricos, políticos, sociais, psicológicos e pedagógicos. Deve ser ainda, intelectualmente crítico, investigativo, questionador, superando o senso comum, principalmente, no que se refere à relação teoria e prática da ação educativa. O perfil deve ser aquele que tenha como a centralidade a docência e partilhe princípios norteadores sobre as concepções e metas do que seja a formação de professores e o que é a identidade docente. (UNESP, 2011, p.5)

A meta de assegurar ao licenciado em filosofia o domínio dos conhecimentos filosóficos e das ciências da educação apresenta-se como um desafio ao Projeto Pedagógico do curso de filosofia analisado, o qual reserva para a formação pedagógica as disciplinas de Didática, Estágio Supervisionado em Filosofia I, Estágio Supervisionado em Filosofia II, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio e Psicologia da Educação. A Prática como Componente Curricular (PCC) encontra-se totalmente alocada nas disciplinas do eixo comum. Considerando-se que a PCC caracteriza-se como uma prática intencionalizada para a formação docente, sua carga horária devia estar distribuída entre disciplinas das duas modalidades (bacharelado e licenciatura).

Segundo a legislação em vigor, Parecer CNE/CP 028/2001, a PCC deve estar prevista no Projeto do curso.

**A prática como componente curricular** é, pois, uma prática que produz algo no **âmbito do ensino**. Sendo a prática um trabalho consciente (...) Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. (p.9 - grifos nossos)

A PCC caracterizada como uma prática destinada a produzir algo no âmbito do ensino, se devidamente integrada ao Projeto Político Pedagógico do curso pode favorecer a “Articulação e equilíbrio entre a Formação Específica e a Formação Pedagógica” (UNESP, 2011, p. 5).

Dentre as diversas questões apontadas destacamos a importância de investimento em pesquisas sobre temas relacionados ao ensino de filosofia, bem como, o reconhecimento de TCC com estes temas.

## 2. “Choque de realidade”

Tematizando a pesquisa sobre formação de professores, Carlos Marcelo (1997) apresenta a formação docente dividida em três etapas: a inicial, a iniciação profissional e o desenvolvimento profissional. Vamos nos deter na segunda etapa, também conhecida como “formação de principiantes”, “indução”, “transição” ou “choque de realidade”. Trata-se de uma etapa que indica o corte que se dá entre os ideais criados durante a formação inicial e a rude realidade do dia-a-dia numa sala de aula. Consistindo na transição de aluno a professor, podendo assemelhar-se a um “rito de iniciação”, num ritual de passagem a um novo grupo socioprofissional. Uma transição que envolve sobressaltos e uma espécie de desestabilização identitária, suscetível de provocar uma autêntica “crise de identidade”, muito embora, também pode ser caracterizado como um período de grandes aprendizagens.

Essa etapa da formação docente mostra-se crucial para o posterior desenvolvimento profissional, que exige a aquisição de conhecimentos e competências específicas num curto espaço de tempo.

Segundo Valli (1992 apud MARCELO, 1997), os problemas que ameaçam a iniciação à docência são a imitação acrítica de condutas observadas em outros professores, isolamento dos colegas, a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na etapa inicial de formação e a falta de um desenvolvimento técnico de ensino.

De acordo com pesquisas empíricas realizadas desde 1991, na Espanha, Marcelo (1997) aponta que as experiências como estudantes influenciam grandemente os iniciantes do ensino secundário. Uma análise realizada por Veenman (1984 apud MARCELO, 1997) de 91 (noventa e um) estudos sobre esta etapa formativa, selecionou 24 (vinte e quatro) problemas, categorizados em três eixos: a) preocupação consigo mesmo; b) controle e organização da aula e; c) preocupação com a aprendizagem dos alunos. Sem adentrar nos detalhes de tais categorias, o eixo “a” comporta entre outras, a disciplina, a desmotivação do aluno, a preocupação com a carga horária, falta de tempo livre, turmas muito numerosas.

Para as reflexões que seguem, ressalta-se, juntamente com Veenman (1984 apud MARCELO, 1997), que o corte entre o ideal oferecido pela formação inicial proporcionado pela universidade e o “real”, isto é, a realidade vivenciada no cotidiano escolar, a ambiguidade do papel da instituição escolar no seio de uma sociedade marcada pela intensa mutabilidade, bem como a multiplicidade dos papéis sociais atribuídos ao docente, logo a partir de seu primeiro dia de atuação profissional transformam esta etapa de formação docente (iniciação à docência) num contexto propício de aparecimento de dilemas, que se não tratados e compreendidos, podem levar o docente ao abandono da profissão logo nos primeiros anos de atuação.

O primeiro ponto a se destacar a favor da proposta do PIBID face às questões teóricas levantadas por Marcelo (1997) está na possibilidade de uma formação inicial (para os *bolsistas-estagiários*) ancorada nas questões efetivas da sala de aula, as que são inescapáveis a qualquer profissional que pretende lidar com a infância/juventude contemporâneas, entre elas, a mudança do perfil dos alunos/as, impactado pelas transformações tecnológicas que afetam a sociedade e a cultura de modo geral (BENEDETTI, I. et URT S. C, 2008, p. 145), a manifestação da indisciplina, confundida geralmente com “incivilidade” (GARCIA, 2002) e a “falta de respeito”.

Em outras palavras, é oferecido ao aluno-estagiário, possibilidades de participação no enfrentamento de tais questões da sala de aula que antecedem, ou mesmo tecem, a relação professor-aluno, questões transformadas, durante o transcorrer do projeto, em motivos de posterior reflexão coletiva, na tentativa de gerar atitudes e modos de enfrentamento mais adequados às novas socialidades contemporâneas (MAFESSOLI, 2004), conflituosas com o modelo “moderno” de enfrentamento de tais questões no espaço escolar, como a preocupação preponderante com o controle em decorrência ao aprendizado, tendência ao enquadramento das subjetividades em normas e regras baseadas em ideias que não são mais “evidentes” (MAFESSOLI, 2004), principalmente para os alunos, excesso de informação, aliado à fragmentação do conhecimento, geradora de uma ideia de conhecimento como sinônimo exclusivo de informação. Tais *estágios de ensino* assumem, segundo Marcelo (1997), um lugar de quase exclusividade no debate acadêmico sobre a formação de professores e dos efeitos na formação dos professores, fundamental no processo de *aprender a ensinar*.

Nesse contexto, o *estagiário-bolsista* passa a vivenciar o cotidiano de uma sala de aula e seus dilemas antes de assumir uma efetiva responsabilidade por ela, municiando-se de estratégias e maneiras mais criativas de enfrentamento das questões apontadas acima e um afinamento do “ser professor” face a este novo perfil de aluno. Isto mostra-se importante na medida em que o impacto que a realidade da sala de aula provoca em novos professores que não passaram por tais experiências, como as proporcionadas pelo PIBID, têm levado a abandonarem a sala de aula ou a reagirem de modo desproporcional às questões apontadas acima, gerando um cotidiano escolar pouco atrativo e desmotivador para o/a aluno/a e para si mesmo, enquanto profissional.

À luz das pesquisas sobre *estágios de ensino*, em um enfoque que analisa as *crenças e imagens* que os professores trazem consigo quando iniciam sua formação docente, tais contribuições proporcionadas pelo PIBID são resultados de um trabalho reflexivo que envolve os *bolsistas-estagiários*, os *professores-supervisores* e os docentes da universidade (*coordenadores*) em torno do “ser” e do “fazer” docente. Um trabalho que envolve uma profunda reflexão sobre as *crenças e imagens* pessoais dos envolvidos,

proporcionando um ganho cognitivo, isto é, a produção de um saber sobre tais questões, em diálogo constante com as pesquisas acadêmicas, cujo impacto é sentido na evolução da atuação do *bolsista-estagiário* e na ampliação do seu repertório na prática docente.

Esta questão é importante porque, de acordo com Pajares (1992, p.309 apud MARCELO, 1997, p. 55) as *crenças e imagens* e o conhecimento do *ser e do fazer docente*, são diferentes na medida em que, as primeiras associam-se à afetividade e a história pessoal do docente, que antecede sua formação docente, mas que “[...] permanecem sem alteração ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino” (KAGAN, 1992, p. 142 apud MARCELO, 1997, p. 55).

A problematização do *ser* e do *fazer* docente que ocorre no desenvolvimento do PIBID-Filosofia permite (re)conhecer tais *imagens e crenças*, alertando os/as envolvidos/as no projeto sobre os possíveis desajustes de tais *imagens e crenças* pessoais face à realidade escolar e de suas reais demandas, que não estão em função de tais *imagens e crenças*. Este componente subjetivo e pessoal, mostra-se mais determinante que a própria formação docente oferecida pelos programas de formação, de tal modo que as crenças em relação ao aluno são constituídas “[...] a partir de suas próprias experiências como estudantes, supondo que os alunos possuem os mesmo estilos de aprendizagem, aptidões, interesses e problemas que o próprio professor estagiário” (MARCELO, 1997, p. 56).

### **3. Contribuições do PIBID para a formação docente**

Outra contribuição do PIBID, vinculada à etapa de *desenvolvimento profissional*, a terceira etapa apresentada por Marcelo (1997), está ligada à possibilidade de uma *formação continuada* séria e sistemática, dada através das reuniões do grupo de estudo, nos quais são debatidos textos teóricos ligados ao processo de ensino/aprendizado da filosofia, tendo como referencial as questões que emergiram da sala de aula e convidavam a pensar. Um momento em que teoria e prática foram pensadas conjuntamente com a orientação de docentes universitários da área. Formação continuada, diga-se de passagem, bastante diferente das que são oferecidas aos professores que atuam na rede pública de ensino, em geral, programada para os fins de semana ou através de cursos e capacitações *on line* por meio de plataformas virtuais de educação à distância, realizados na casa do docente. Formação continuada que se transforma em mera troca de informações e de pouca transformação, além de significar um sobrepeso na jornada, já pesada, do professor que atua no ensino básico.

A esta “formação continuada” proporcionada pelo PIBID, soma-se a escolha do objeto de estudo, comum aos alunos *bolsistas-estagiários* e ao *professor-supervisor*, especificamente para PIBID Filosofia, que constou de estudos e debates sobre as possibilidades, limites e sentidos do ensino de Filosofia por meio do contato com as produções teóricas mais relevantes e atualizadas, além da análise do material oferecido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo através do programa *São Paulo faz escola*. Importa notar que através das múltiplas leituras deste material oferecido como forma de apostila – *Cadernos* do aluno e do professor – realizadas conjuntamente pelos *bolsistas-estagiários* foi possível notar e até superar as fragilidades e os limites internos do material distribuído pela SEE-SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2008).

Além deste ganho teórico, a presença de um estudante de filosofia, na forma de *bolsista-estagiário* na sala de aula, permitiu uma maior interlocução, não apenas com os alunos da escola básica, que se mostraram sensíveis e valorizados pela presença dos universitários em sala de aula, mas, sobretudo, pela possibilidade de uma interlocução de caráter metodológico, pois as posturas, posicionamentos, modos e maneiras de abordar um assunto ou um problema são pensados conjuntamente, pois, quando se pergunta ao outro, no caso o *bolsista-estagiário*, como ele enfrentaria uma questão particular de sala de aula, a posição e a postura do *professor-supervisor* entra em jogo.

Tais interlocuções, presentes no andamento das aulas, tiveram um lugar especial nas reuniões semanais, no momento destinado à elaboração das aulas da semana seguinte e da avaliação das aulas ministradas na semana anterior, tendo em vista que tal planejamento, por ser coletivo, deveria ser aberto o suficiente para dar conta do que é solicitado nos *Cadernos*, o que exigiu uma avaliação prévia dos limites e das possibilidades do material, bem como da “maneira”, do “como”, em suma, da metodologia mais apropriada para cumprir os objetivos estabelecidos coletivamente. Um processo que exigiu do *professor-supervisor* uma ideia bastante clara, tanto da sua posição quanto da posição do estudante *bolsista-estagiário* em formação, bem como a negociação coerente e produtiva providas de tais posicionamentos.

Por mais que projetos pontuais, como o PIBID, não solucionem as questões estruturais que atingem a escola básica contemporânea, elas indicam maneiras outras de se pensar o “estágio” curricular e da sua inserção na unidade escolar. De modo geral, tem-se a percepção de que a figura do estagiário não é bem vinda na escola, na medida em que subsiste a crença de que sua presença “tumultua” a sala de aula, desequilibrando a balança de saber e poder que se estabelece entre professor e aluno. Recai sobre ele a pecha de um suposto vigia ou alguém que avalia as aulas dos professores para destacar seus pontos fracos.

Nestas condições, a observação passiva ou simplesmente a não participação em sala de aula, torna-se modelo. Aliado a isto, apontamos a relação superficial e fragmentária entre o estagiário e o professor da sala, na medida em que não há outros espaços/tempo para se refletir as questões de sala de aula e as possibilidades de abordagem para determinados assuntos/turmas. Face a este modelo de estágio o PIBID-Filosofia tem reagido e colhido bons frutos. O modelo de estágio-bolsa implementado pelo PIBID, que integra aluno-estagiário, professor, escola e universidade pode servir de parâmetros a iniciativas que buscam re-elaborar modelos de estágio mais ativo, comprometido e integrado.

O PIBID representou uma oportunidade de uma formação continuada sem a sobrecarga de mais atividades, notadamente fragmentadas e desestimulantes, além, como já foi apontado, de representar um auxílio financeiro que possibilitou uma diminuição na jornada de trabalho, permitindo mais dedicação e mais cuidado no preparo, execução e avaliação das aulas, o que refletiu num aprendizado mais efetivo e aprofundado por parte dos alunos da escola básica. Aprendizado que se estendeu para além da sala de aula, em que os/as alunos/as, incentivados pelos/pelas *estagiários-bolsistas*, puderam conhecer uma universidade pública, participar de eventos e se apropriar das possibilidades de cursar uma faculdade pública e gratuita, reconhecendo a educação superior pública e gratuita como um direito adquirido e afirmado na Constituição Federativa do Brasil de 1988.

#### **4. Considerações finais**

O esforço reflexivo acerca das experiências formativas vividas pelos autores no curso de Filosofia leva a reconhecer a necessidade de se valorizar a licenciatura, como momento privilegiado do *professor filósofo*, de maneira mais integrada com as especificidades técnicas do curso, na medida em que os profissionais advindos do curso de Filosofia, em sua maioria, atuarão como profissionais do ensino-aprendizagem.

Entretanto, mesmo sob as disposições legais que estimulam a valorização dos conhecimentos e competências *pedagógicas*, o que ocorre na prática é uma sobrevalorização de uma cultura bacharelesca orientada para a pesquisa e, conseqüentemente, uma redução do espaço formativo destinado aos futuros filósofos professores, comprometendo, desse modo, a qualidade do ensino de filosofia na educação básica, que como qualquer outra disciplina escolar exige uma outra abordagem, diferente da acadêmica, quando dirigida para o ensino básico (GALLO, 2012, p.131). Assim, simplesmente reproduzir as técnicas e as abordagens dos professores universitários que trabalham no âmbito da graduação no ensino básico é bastante

empobrecedor e improdutivo. Porém, como adequar o conhecimento filosófico para o ensino básico se os espaços formativos que propiciaram esta adequação foram reduzidos tão somente às disciplinas oferecidas nas licenciaturas?

Defende-se a ideia, sustentada pela literatura científica (GELAMO, 2009; GALLLO, 2012), que o tema do *ensino de filosofia* tenha um tratamento filosófico e não apenas pedagógico, sendo pensado não como algo exterior ao curso de Filosofia, mas convertido em uma questão interna à constituição do próprio curso de filosofia, numa tentativa de superar o hiato ente bacharelado e licenciatura, teoria e prática e, num sentido mais amplo, a dicotomia, nada produtiva entre Filosofia e Pedagogia (DALBOSCO, 2009).

Com esse espírito, o projeto PIBID/CAPES, subprojeto Filosofia, fruto de parcerias entre Escola e Universidade tem sido desenvolvido, colhendo alguns resultados satisfatórios na formação de professores, seja na fase inicial (alunos licenciandos), seja na fase do desenvolvimento profissional (formação continuada). De modo geral, aos novos/novas professores/professoras são proporcionados momentos de uma formação profissional que amenizem o “choque da realidade” apontado por Marcelo (1997) e que se apresentam como a principal causa do abandono da docência na sua fase inicial, bem como a criação de estratégias mais adequadas de enfrentamento da realidade escolar contemporânea, que comporta um novo perfil de aluno que se desenha neste início de século.

Através do desenvolvimento do projeto PIBID Filosofia, emerge um modelo de estágio, mais afinado com as demandas da educação básica contemporânea, que busca integrar teoria e prática por meio da vivência ativa na sala de aula, uma vivência precedida pelo planejamento das aulas e convertida em planos de aula. Por sua vez, a execução das atividades e estratégias, junto com o *professor-supervisor*, é avaliada posteriormente e problematizada, transformando-se em “objetos de conhecimento” e material de estudos teóricos e interpretações filosóficas, centralizadas, na medida do possível, no eixo temático do ensino de filosofia. Processo que enriquece a formação do *professor-supervisor*, estimulando seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, promovendo a qualidade do ensino da educação básica por meio de práticas de ensino mais criativas e mais adequadas à faixa etária deste nível de ensino.

Em suma, o comprometimento do conjunto dos professores do curso de filosofia com a formação do licenciado é imprescindível para a boa qualificação da formação do *filósofo professor de filosofia*. Tal comprometimento requer a reformulação do projeto pedagógico do curso com vistas à integração bacharelado e licenciatura, ao fomento da participação coletiva na sua execução e à valorização de grupos de estudos e de pesquisa que tematizam o ensino de filosofia de uma perspectiva filosófica. O projeto

PIBID Filosofia, por sua vez, pode ser referência para uma nova forma de organizar o estágio e valorizar a docência.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 28** de 2 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20028-2001.pdf>>. Acesso em 23 de out. de 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 15, de 2 de fevereiro de 2005. Brasília, **Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação**, 2005.

BENEDETTI, Ieda et URT, Sônia da Cunha. Escola, ética e cultura contemporânea: reflexões sobre a constituição do sujeito que “não aprende”. **Psicologia da Educação**, São Paulo, vol. 27, 2. sem., p.141-155, 2008.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Por uma filosofia da educação transformada. Anped 2009.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5336—Int.pdf>>. Acesso em 03 mai. 2013.

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

GARCIA, Joe. Indisciplina, incivildade e cidadania na escola. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 121-130, dez. 2006.

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

MAFFESOLI, Michel. Perspectivas tribais ou as mudanças do paradigma social. Trad. Cristiane Freitas. **FAMECOS**, Porto Alegre, v. 1, nº 23, p. 23-29, abr. 2004.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 09, p. 51-75, 1998.

SANTOS, Genivaldo de et al. **Os limites do Ensino de Filosofia - uma análise do "São Paulo faz escola, 2011. Trabalho apresentado ao XVIII Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía - Coloquio Internacional 2011- Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011. (a)**

\_\_\_\_\_. Os limites do ensino de filosofia: análise do material do programa São Paulo faz Escola In: 2º Encontro Regional PIBID, 2011, Bauru. **Anais 2º Encontro Regional PIBID**, 2011.(b)

SÃO PAULO. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: filosofia.** São Paulo: SEE, 2008.

UNESP. **Memórias do I Encontro de Licenciaturas da UNESP e III Simpósio a Prática de Ensino em Questão.** PROGRAD/UNESP: São Paulo, 2011 (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Relatório síntese de caracterização das licenciaturas.** PROGRAD/UNESP: São Paulo, 2011b. Disponível em: <http://iage.fclar.unesp.br/licenciaturas/PDFs/sintese.pdf>. Acesso em 30 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia.** FFC/UNESP: Marília, 2006. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/projeto.pdf>. Acesso em 02/05/2013

\_\_\_\_\_. **Resolução UNESP nº 12, 22 de março de 2007.** FFC/UNESP: Marília, 2007. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/#!/graduacao/cursos/filosofia/resolucao-unesp/>. Acesso em 02/05/2013