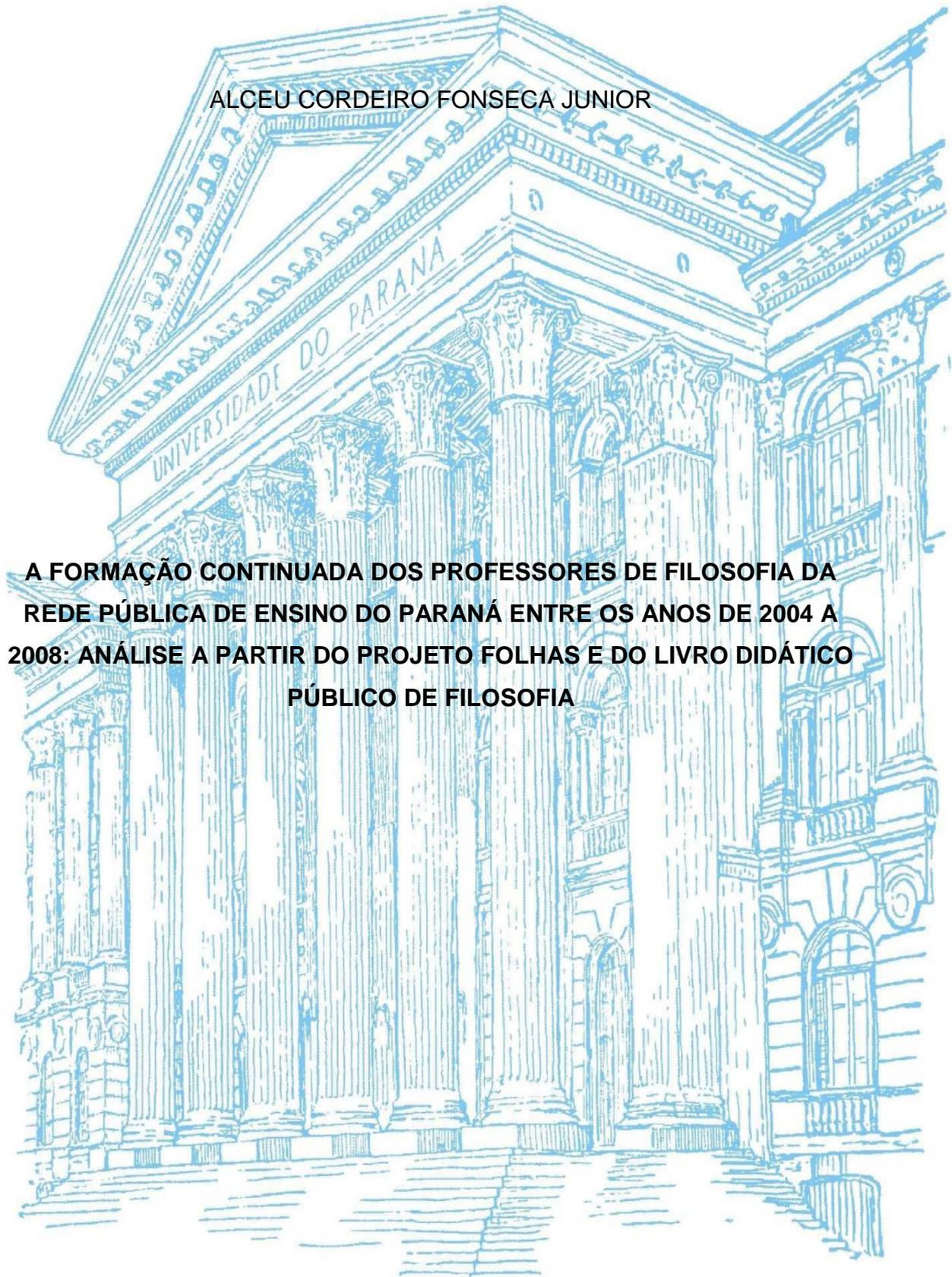


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALCEU CORDEIRO FONSECA JUNIOR



**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DO PARANÁ ENTRE OS ANOS DE 2004 A
2008: ANÁLISE A PARTIR DO PROJETO FOLHAS E DO LIVRO DIDÁTICO
PÚBLICO DE FILOSOFIA**

CURITIBA

2016

ALCEU CORDEIRO FONSECA JUNIOR

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DO PARANÁ ENTRE OS ANOS DE 2004 A
2008: ANÁLISE A PARTIR DO PROJETO FOLHAS E DO LIVRO DIDÁTICO
PÚBLICO DE FILOSOFIA**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

CURITIBA

2016

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Fonseca Junior, Alceu Cordeiro

A Formação Continuada dos Professores de Filosofia da Rede Pública de Ensino do Paraná entre os Anos de 2004 a 2008: Análise a partir do Projeto Folhas e do Livro Didático Público de Filosofia. / Alceu Cordeiro Fonseca Junior. – Curitiba, 2016.
177 f.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – Formação de Professores. 2. Educação – Ensino de Filosofia. I. Título.

CDD 372

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação



PARECER

Defesa de Dissertação de Alceu Cordeiro Fonseca Junior para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn, Prof. Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes, Prof. Dr. Rui Valesse, arguiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: "A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ ENTRE OS ANOS DE 2004 A 2008: ANÁLISE A PARTIR DO PROJETO FOLHAS E DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn		APROVADO
Prof. Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes		APROVADO
Prof. Dr. Rui Valesse		APROVADO

Curitiba, 26 de setembro de 2016.

Prof.ª. Dra. Maria Rita de Assis César
Coordenadora do PPGE

Prof.ª. Dra. Maria Rita de Assis César
Matrícula: 159085
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

Dedico esse trabalho a meu estimado pai, Alceu, que descanse em paz, a minha doce mãe Cida, a minha querida esposa Silvana por estar sempre ao meu lado me apoiando nos momentos difíceis, e aos meus tesouros Gabriel e Thomas que irradiam a alegria em meu peito.

AGRADECIMENTOS

Ao honrado orientador, Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn, pelo o seu exemplo, orientação e confiança.

Aos respeitados professores Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes, e Dr. Rui Valese, e Ms. Wilson José Vieira, pelas contribuições e sugestões no trabalho.

Aos distintos amigos e companheiros do coletivo do NESEF pelo apoio nas reflexões e nas análises.

Aos estimados professores e funcionários do Colégio Estadual Prof^a. Isabel Lopes Santos Souza e aos professores do Colégio Estadual La Salle.

Aos meus queridos alunos e alunas de Filosofia que me tornaram o professor que sou.

Agradecimentos a Prof^a. Maria Aparecida pela ajuda na correção do trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa investiga a formação continuada dos professores de Filosofia da rede pública de ensino do Paraná entre os anos de 2004 a 2008 a partir da produção docente via Projeto Folhas e Livro Didático Público de Filosofia. Verificou-se que a formação continuada dos docentes no Estado do Paraná é retomada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná pelos idos do ano de 2002, (SEED-PR) por meio do Departamento do Ensino Médio (DEM), como um possível projeto político de educação indicando desta forma, uma possível intenção de ampliação e fortalecimento da democracia na esfera social da educação paranaense. Impulsionado por esta perspectiva a da democracia em seus planejamentos estratégicos, o Estado parece assumir a sua responsabilidade legal pela condução da formação continuada de seus professores favorecendo a princípio, espaços institucionais e pedagógicos para o livre debate na intenção de confrontar, reconhecer e conhecer primeiramente o profissional de sala de aula e a sua produção docente, trazendo desta forma, para o seio da discussão, pela participação, motivação e colaboração, o máximo das experiências do viver e do pensar sobre a realidade objetiva do professor. A problematização desta pesquisa é entender que relação à formação continuada ofertada aos professores de Filosofia entre os anos de 2004 a 2008, da rede pública de ensino do Paraná, pode contribuir para o desenvolvimento democrático da educação em sala de aula e como esta possibilitou a criação e o desenvolvimento de um pensar filosófico como uma atitude de resistência profissional e política surgida na produção docente filosófica via Projeto Folhas e Livro Didático Público de Filosofia? Nesta perspectiva, da criação do pensar resistente do professor de Filosofia em espaços de formação continuada que tem a sua realidade docente tencionada pela teoria e a prática da política institucional, esta pesquisa propõem em seu primeiro capítulo um possível encontro entre as ideias de, GRAMSCI, HORKHEIMER, ADORNO e HELLER, sobre estes conceitos de teoria e de prática na tentativa de encontrar meios críticos para aprofundar a realidade objetiva da formação continuada do professor de Filosofia no Paraná, seguindo ao próximo capítulo, tem por finalidade apontar a organização da pesquisa empírica e a sua natureza de pesquisa qualitativa, proporcionando ao capítulo posterior as condições necessárias para a análise e a discussão sobre alguns documentos e entrevistas destinados a 3 (três) professores de Filosofia da rede pública de ensino do Paraná que efetivamente participaram do processo de organização e construção do Projeto Folhas e do Livro Didático Público de Filosofia. O último capítulo faz uma análise crítica acerca dos dados coletados em relação aos conceitos de Professor-Político; Professor-Filósofo e Professor-Autor. A preocupação desta pesquisa passou por reconhecer a existência do pensar filosófico na vida do professor de Filosofia que se estende até âmbito coletivo da formação continuada e como esta formação possibilitou um caminho possível de resistência e de fortalecimento profissional docente.

Palavras-chave: Formação Continuada; Professor de Filosofia; Produção Docente; Resistência; Ensino Público da Filosofia.

ABSTRACT

This research investigates the continuing education of Philosophy teachers of the public school system of Paraná between the years 2004 to 2008 from the teaching production via Project Sheets and Public Didactic Book of Philosophy. It was verified that the continuing education of teachers in the State of Paraná was taken over by the State Department of Education of Paraná for the year 2002 (SEED-PR) through the Department of Secondary Education (DEM), as a possible project educational policy indicating in this way a possible intention to expand and strengthen democracy in the social sphere of education in Paraná. Impelled by this perspective of democracy in its strategic planning, the State seems to assume its legal responsibility for conducting the continuing formation of its teachers favoring in principle, institutional and pedagogical spaces for free debate in order to confront, recognize and know first the professional classroom and its teaching production, bringing to the heart of the discussion, through participation, motivation and collaboration, the maximum experience of living and thinking about the objective reality of the teacher. The problem of this research is to understand that the relationship between continuing education offered to teachers of Philosophy between the years 2004 and 2008 of the public school system of Paraná can contribute to the democratic development of classroom education and how it made possible the creation and the development of a philosophical thinking as an attitude of professional and political resistance emerged in philosophical teacher production via Project Leaflets and Public Didactic Book of Philosophy? In this perspective, from the creation of the resistant thinking of the teacher of Philosophy in spaces of continuous formation that has its teaching reality intended by the theory and practice of institutional politics, this research propose in its first chapter a possible encounter between the ideas of, GRAMSCI, HORKHEIMER, ADORNO and HELLER, on these concepts of theory and practice in the attempt to find critical ways to deepen the objective reality of the continued formation of the professor of Philosophy in Paraná, following the next chapter, aims to point out the organization of empirical research and its nature of qualitative research, providing to the later chapter the necessary conditions for the analysis and the discussion about some documents and interviews destined to 3 (three) professors of Philosophy of the public network of education of Paraná that effectively participated in the process of organization and construction of the Leaves Project and the Didactic Book the Public of Philosophy. The last chapter makes a critical analysis about the data collected in relation to the concepts of Professor-Political; Professor-Philosopher and Professor-Author. The concern of this research was to recognize the existence of philosophical thinking in the life of the professor of Philosophy that extends to the collective scope of continuing education and how this formation made possible a possible path of resistance and teacher professional strengthening.

Keywords: Continuing Education; Philosophy teacher; Teaching production; Resistance; Public Philosophy of Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - OS PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS DA PESQUISA	25
1.1 TEORIA E PRÁTICA EM GRAMSCI.....	29
1.2 TEORIA E PRÁTICA EM HORKHEIMER	34
1.3 TEORIA E PRÁTICA EM ADORNO	37
1.4 TEORIA E PRÁTICA EM HELLER.....	42
CAPITULO II - ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	49
2.1 ORGANIZAÇÃO E NATUREZA DA PESQUISA EMPIRICA.....	50
2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	55
2.3 ORGANIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS E DOS DOCUMENTOS	56
2.4 CAMPOS CATEGORIAIS DAS ENTREVISTAS E DOS DOCUMENTOS	59
2.4.1 Categorias das entrevistas.....	59
2.4.2 Categorias dos documentos.....	61
CAPÍTULO III - A ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ ENTRE OS ANOS 2004-2008	63
3.1 UMA BREVE HISTORICIZAÇÃO ENTRE OS ANOS DE 2003 A 2008 DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO PARANÁ	65
3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA ENTRE OS ANOS DE 2004 A 2008	69
3.3 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA DO PARANÁ	73
3.3.1 O Projeto Folhas de Filosofia	74
3.3.2 O Livro Didático Público de Filosofia (LDP)	83
3.4 DISPOSIÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	88
3.5 CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	93
3.6 REFLEXÃO SOBRE AS CATEGORIAS UTILIZADAS NAS ENTREVISTAS	96
3.7 DISPOSIÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS HISTÓRICOS EM DEFESA DO ENSINO DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO.....	97

3.8 REFLEXÃO SOBRE AS CATEGORIAS DOS DOCUMENTOS	107
CAPÍTULO IV - ENSINO DE FILOSOFIA, PRODUÇÃO DOCENTE E RESISTÊNCIA POLÍTICA.....	114
4.1 O PENSAR COMO RESISTÊNCIA: Professor-Político	116
4.2 O PROFESSOR COMO INTELLECTUAL: Professor-Filósofo	122
4.3 A PRODUÇÃO DOCENTE FILOSÓFICA: Professor-Autor	132
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	143
ANEXOS 1	148
ANEXOS 2	150
ANEXOS 3	152
ANEXOS 4	153

INTRODUÇÃO

Decorridos pouco menos de dez anos desde a última versão publicada do Livro Didático Público de Filosofia¹ pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), como o sensível resultado das discussões e das ações dos vários encontros entre os professores de Filosofia do Paraná a partir da concepção da valorização da produção docente do professor concebido como autor de sua prática², torna-se importante para o atual contexto das políticas públicas de formação continuada dos professores de Filosofia no Paraná a retomada do exercício do debate político e acadêmico em torno da perspectiva da produção docente que se encontra conseqüentemente abandonada no atual cenário político-educacional paranaense.

Tendo em conta que este abandono do debate, sobretudo, político, é consequência, como se observa, de intenções e decisões políticas do atual governo do Estado do Paraná, tomadas muitas vezes na intencionalidade do enfraquecimento da categoria profissional docente, como uma forma de desarticular possíveis resistências e ações políticas dos professores de Filosofia que lutam pelo ensino transformador desta disciplina em sala de aula, esta pesquisa tem por finalidade suscitar o debate social em torno desta questão da produção docente no âmbito da formação continuada dos professores de Filosofia buscando para isso, contextualizar e historicizar o período de 2004 a 2008 como possibilidades, outrora, concretas de uma

¹ Neste livro há uma preocupação em escrever textos que valorizem o conhecimento científico, filosófico e artístico, bem como a dimensão histórica das disciplinas de maneira contextualizada, ou seja, numa linguagem que aproxime esses saberes da sua realidade. É um livro diferente porque não tem a pretensão de esgotar conteúdos, mas discutir a realidade em diferentes perspectivas de análise; não quer apresentar dogmas, mas questionar para compreender. Além disso, os conteúdos abordados são alguns recortes possíveis dos conteúdos mais amplos que estruturam e identificam as disciplinas escolares. O conjunto desses elementos que constituem o processo de escrita deste livro denomina cada um dos textos que o compõem de “Folhas”. Fonte: (SEED, 2007. p.6).

²Produção docente entendida dentro do contexto da prática docente como afirma: a ampliação de sentidos e significados da prática docente se dá na medida em que possibilita uma percepção da realidade em movimento, implicando coerência e abertura epistemológica para perceber que ações docentes se desenvolvem em contextos singulares, mediadas por sujeitos também singulares, estabelecendo um diálogo entre o pensamento cotidiano e o pensamento científico (BOLFER, 2008. p. 12).

produção docente e de uma valorização do ensino da Filosofia no Ensino Médio paranaense.

O tema que se pretende investigar é: A Formação Continuada dos Professores de Filosofia da Rede Pública de Ensino do Paraná entre os anos de 2004 a 2008 a partir da análise do Projeto Folhas³ e do Livro Didático Público de Filosofia (LDP). A intenção nesta pesquisa é examinar estes dois projetos a luz da produção docente da práxis profissional⁴ dos professores de Filosofia do Paraná destacando, sobretudo, a atitude filosófica resistente destes professores a práticas e ideias comuns paralisantes no âmbito da formação continuada.

Com base nesta intenção, a questão problema lançada é: entender que relação à formação continuada ofertada aos professores de Filosofia entre os anos de 2004 a 2008, da rede pública de ensino do Paraná, pode contribuir para o desenvolvimento democrático da educação em sala de aula e como esta possibilitou a criação e o desenvolvimento de um pensar filosófico como uma atitude de resistência profissional e política surgida na produção docente filosófica via Projeto Folhas e Livro Didático Público de Filosofia?

Este problema propõe uma hipótese, de que no contexto social, político e histórico da época da sistematização e implantação das políticas de formação continuada dos professores de Filosofia do Paraná por parte da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), existia, ao que tudo indica, o propósito de se estruturar políticas-pedagógicas de formação continuada

³ O Projeto Folhas é um projeto de Formação Continuada que oportuniza ao profissional da educação a reflexão sobre sua concepção de ciência, conhecimento e disciplina, que influencia a prática docente. O Projeto Folhas integra o projeto de formação continuada e valorização dos profissionais da Educação da Rede Estadual do Paraná, instituído pelo Plano Estadual de Desenvolvimento Educacional. O Folhas, nesta dimensão formativa, é a produção colaborativa, pelos profissionais da educação, de textos de conteúdos pedagógicos que constituirão material didático para os alunos e apoio ao trabalho docente. Fonte: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/projetofolhas/index.php?Logado=ok&PHPSESSID=d7514bc82ee46b19e46421b70010bcab>. Acesso dia 01/03/16.

⁴ Práxis profissional docente assemelha-se ao processo de desenvolvimento profissional dos professores que pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. O desenvolvimento profissional concretiza-se como uma atividade permanente de pesquisa, de questionamento e de busca de soluções. (GARCIA. 1999, p. 137).

concentrando-se, sobretudo, nas experiências vivenciais, sociais, políticas e culturais sobre a prática dos professores de Filosofia como possíveis pensadores e produtores de conhecimentos filosóficos resultantes de um pensar como resistência⁵ a prática da profissão docente. Esta intenção nos parece expressar uma realidade que possivelmente quer reconhecer a atividade docente do professor de Filosofia não apenas como um profissional da educação, mas como um sujeito envolvido no exercício da função social e política do ensino da Filosofia na educação dos jovens do Ensino Médio paranaense.

Procurou-se verificar a pertinência desta hipótese a partir do contexto histórico da época da formação continuada, ou seja, de que forma o professor de Filosofia, inserido em um contexto maior de sociedade, pode perceber que tanto a sua prática como a sua teoria de pensar e de ensinar Filosofia para os alunos do Ensino Médio paranaense, são os resultados do tensionamento político do cotidiano, vividos na realidade da sala de aula. Logo, a ideia desta pesquisa esta por perceber em que medida a produção docente filosófica, Projeto Folhas e Livro Didático Público de Filosofia, se constituiu também, como uma atitude política sobre a realidade social e educacional de sua profissão docente.

A pesquisa aponta para o pressuposto de que a formação continuada dos professores de Filosofia foi gerada em um ambiente dialético entre aquilo que os professores de Filosofia pensaram e produziram com aquilo que os responsáveis pelas políticas de formação continuada planejaram e executaram. Assim o que se originou, foi um espaço mais ampliado não apenas de

⁵ “Quem pensa impõe resistência”. Esse pensamento adorniano é tomado aqui como referência para se compreender o ensino da Filosofia como forma de expressão do pensar sistemático e reflexivo e, portanto como forma de resistir [...]. Em *Dialética negativa*, Adorno mostra que o trabalho filosófico deve abandonar a ilusão de que, por força do pensamento, é possível captar a totalidade do real. Adorno baseia-se na dialética que nega a identidade entre realidade e pensamento. A pretensão de captar a totalidade do real, revelando-lhe o sentido do oculto e profundo, é ilusória, crença típica das metafísicas tradicionais, da fenomenologia, do idealismo, do positivismo, do marxismo oficial e do iluminismo, que acreditavam que o *ser é de fato correspondente ao pensamento e a ele acessível*. Essas teorias positivas podem facilmente se transformar, como, de fato, se transformam, em ideologias. A realização do pensar filosófico cuidadoso, em Adorno, se dá por meio de uma dialética da negação e não simplesmente pela síntese e conciliação de componentes opostos. Após Auschwitz, é preciso afirmar a não identidade entre ser e pensamento, para não camuflar a realidade, para que a razão não adquira um caráter totalitário. (TESSER; HORN; JUNKES, 2012, p. 120).

formação continuada, mas como uma crítica filosófica cabal e contundente ao comércio de livros e manuais⁶ voltados a um ensino mais teórico e especulativo do que transformador da Filosofia aos estudantes brasileiros, principalmente os das escolas públicas, inaugurando um novo jeito de se fazer o ensino da Filosofia como propiciadora de um pensar filosófico ligado aos reais problemas sociais, históricos e políticos de sua época.

Deste modo, foi significativa do ponto de vista também, do reconhecimento da produção docente do professor de Filosofia do Paraná concebendo a este as condições de entendê-lo como um sujeito epistêmico⁷ que consegue assumir a atitude do pensar filosófico sobre os meios de seu trabalho profissional como possibilidade de transformar a realidade da educação do Ensino Médio paranaense.

Também, seria possível afirmar que o espaço da formação continuada foi o espaço propício para o debate político da evolução da consciência coletiva profissional docente, isto pode ter sido possível a partir do exercício crítico e necessário sobre a prática do ensino de Filosofia exercida em sala de aula, concedendo ao professor a possibilidade de ampliar os seus horizontes profissionais a partir da sua condição histórica servindo-se do pensar criticamente a realidade e com isto produzindo possíveis transformações importantes e necessárias sobre esta realidade educacional.

⁶ Agora perguntamos: Quem de nós sabe fazer isso? Temos que inventar. Não há manuais para as aulas de filosofia. Não é possível fazer um manual para algo que ainda não veio a ser. Há sim, no mercado editorial, livros para o ensino de filosofia. Mas estes não podem servir para nada além de, no máximo, trazer elementos para a criação própria e fresca de cada professor para cada aula. O que equivale dizer que o professor deve ser o criador de instrumentos e estratégias. A cada diferente grupo, a cada diferente ano ou escola, é necessário inventar os personagens coadjuvantes das nossas aulas. Alguns se prestam a ser repetidos, outros não. Assim o professor-filósofo é também um artesão. Ele vai confeccionar exercícios, vai selecionar textos, ele vai criar atividades e jogos. E assim, exercitando sua criatividade, será também modelo de criatividade. (ASPIS, 2004, p. 316).

⁷ Paulo Freire concentra-se na educação social e política para a cidadania. Esta pedagogia da libertação supõe o surgimento do sujeito epistêmico, conhecedor consciente dos processos sociais de sua cultura a fim de superar uma consciência ingênua. O domínio da linguagem escrita, com seus códigos, é importante para que o sujeito registre e expresse de forma nova seus saberes e tenha acesso às comunicações e obras escritas por outrem através da leitura. Portanto, a mera alfabetização não é suficiente, pois importa que o sujeito dominado perceba que ele mesmo como um analfabeto já é um sujeito histórico. (SILVEIRA. 2008, p. 94).

O debate político como exercício crítico da prática docente seria possível para o professor de Filosofia problematizar o entendimento da realidade de contradições e de disputas de poder camufladas pela prática do consenso presentes em muitos discursos da realidade, cabendo assim, a este professor transformar-se em um leitor e produtor crítico também de sua realidade docente superando desta forma, o caráter meramente executor e reproduzidor do trabalho e das ideias de outros que lhe são, na maioria das vezes, estranhos. Logo, é importante notar que a atitude filosófica produzida pelo pensamento crítico do exercício do agir e do pensar, esteja também, ligada à força do pensar filosófico, como uma possibilidade de romper com as mistificações e distorções que operam por trás dos lugares comuns e condutas da prática escolar, mas também porque ele propicia uma forma de enfrentamento apresentando uma característica peculiar como Filosofia de resistência.

Neste sentido, seria possível perceber que a formação continuada do professor de Filosofia pode possibilitar a criação de um lugar para o exercício do livre pensar filosófico, que conseqüentemente permitiu o desenvolvimento da produção docente filosófica deixando com isso, o campo propício para a criação de uma resistência também a propostas de políticas educacionais de formação continuada dos professores de Filosofia pouco congruente com a realidade educacional vivida por este professor.

O que se observou ao analisar os documentos que tratam da formação continuada das outras disciplinas dos professores no Paraná foi o grande questionamento frente aos modelos que até então era adotados de formações continuadas. A lógica priorizada, de modo geral, por estas formações era a da manutenção e a adequação do trabalho do professor no meio educacional sem uma preocupação sobre a especificidade e a problematização de sua disciplina. Este era concebido como um trabalhador docente sendo tratado de maneira geral nas generalizações de temas e assuntos pedagógicos que em nada ou muito pouco possibilitavam transformações de sua realidade educacional.

Quando havia algum espaço de se tratar especificamente sobre o ensino, aqui no caso o da Filosofia, em sala de aula e a realidade do professor

que ensina Filosofia, os assuntos eram voltados a questões filosóficas pouco problemáticas de sua prática cotidiana do ponto de vista de uma transformação social e profissional exaltando nestas formações temas mais da história da Filosofia⁸ optando desta maneira, pelo caráter conteudista e formal-doutrinário em detrimento dos conflitos e das contradições da realidade⁹.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é: Investigar a produção docente filosófica dos professores de Filosofia da rede pública de ensino do Paraná entre os anos de 2004 a 2008, tomando principalmente, o Projeto Folhas e o Livro Didático Público de Filosofia, como políticas públicas de formação continuada segundo possibilidade de uma resistência profissional do professor de Filosofia.

A pesquisa se orienta por três objetivos específicos:

- a) Examinar e refletir sobre a formação continuada que foi ofertada aos professores de Filosofia do Paraná via Secretaria de Estado da Educação (SEED- PR) no período de 2004 a 2008;
- b) Entender a partir da ideia do pensar como resistência, a recepção da formação continuada pelos professores de Filosofia;
- c) Analisar a formação continuada dos professores de Filosofia da rede pública do Estado do Paraná no contexto da produção docente de materiais didáticos - Projeto Folhas e Livro Didático Público - entre os anos de 2004 a 2008

Por que investigar a formação continuada do professor de Filosofia e de sua produção docente, Projeto Folhas e Livro didático Público de Filosofia entre

⁸ A concepção de Filosofia difundida na educação escolar brasileira historicamente esteve ligada a saberes abstratos e racionalistas, ligados à formação das elites. Suas bases escolásticas desde o Brasil Colônia a desvincularam de características contextualizadas de um ensino voltado à realidade vivencial, afastando-a de possibilidades de reflexão e problematização. Tal concepção revela as visões idealistas racionais e pragmáticas que até meados do século XX caracterizaram o ensino e os saberes filosóficos no Brasil. Revelam-se aí visões de mundo que permeiam toda a formação recebida pelos professores de Filosofia e que, ao ensinar, a reproduz, com poucas perspectivas de mudanças no contexto educacional em que se inserem, caracterizando-a como algo à margem de estruturas e arquiteturas curriculares críticas e transformadoras. (RODRIGUEZ, 2012, p. 70).

⁹ Carta da Secretaria da Educação do Paraná a época, (SEED, 2008, p.3). Quando assumimos a gestão governamental, em 2003, com o então secretário Mauricio Requião, um olhar para dentro das escolas permitiu identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria.

os anos de 2004 a 2008? Não fosse pela sua razão problemática contida nessa questão, devido ao fato de que, pesquisar significa persistir na compreensão da realidade enquanto organização na qual se confrontam e se consolidam as relações de poder buscando, para tal, o apoio na teoria, brota também assim, a necessidade de se reconhecer qual, ou quais práticas e teorias podem orientar na compreensão desta questão pesquisada.

Por isso, nesta pesquisa, o propósito é inicialmente formar um quadro teórico a partir da ideia de alguns pensadores que oferecem uma sustentação conceitual e crítica para pensar sobre alguns elementos que compõem a formação humana. O primeiro é GRAMSCI (1891-1937), seguidos por HORKHEIMER (1895-1973), ADORNO (1903-1969), e HELLER (1929-), estes dois últimos com exceção de Heller, foram pertencentes a corrente filosófica chamada *Escola de Frankfurt*,¹⁰ destacando a problemática dos conceitos como teoria e prática, contradição e resistência, continuidade e descontinuidade.

Com esta perspectiva teórica e prática discutidas no horizonte da formação humana a partir da *Teoria Crítica*, o método de análise será dialético¹¹, ou seja, analisando as possibilidades e contradições que

¹⁰ Significa que o sentido da expressão “Escola de Frankfurt” será em grande parte moldado por alguns dos pensadores ligados à experiência da Teoria Crítica, em particular aqueles que retornaram à Alemanha após o final da Segunda Guerra Mundial, já que muitos permaneceram nos países em que encontraram abrigo da perseguição nazista. Além disso, terão mais influência na moldagem do rótulo “Escola de Frankfurt” aqueles intelectuais que tiveram posições de direção no pós-guerra, tanto no Instituto como na Universidade. Nesse sentido, Horkheimer é a figura central desse movimento, já que não apenas permanece na direção do Instituto em sua reinauguração em Frankfurt como se torna reitor da Universidade. A seu lado, como íntimo colaborador, está Theodor W. Adorno, que o sucedeu na direção do Instituto em 1958. (NOBRE, 2004, p. 19).

¹¹ O pensamento dialético, por outro lado, refere-se tanto à crítica quanto à reconstrução teórica. Enquanto modo de crítica revela valores que são frequentemente negados pelo objeto social que se analisa. A noção de dialética é crucial porque “a insuficiência e a imperfeição dos sistemas ‘acabados’ de pensamento... Ela revela a incompletude onde se alega a completude. Ela abarca que é em termos daquilo que não é, e aquilo que é real em termos de potencialidades ainda não realizadas”. Enquanto modo de reconstrução teórica, o pensamento dialético refere-se a uma análise histórica da crítica da lógica conformista, e delinea a “história interna” das categorias dessa última e a maneira pela qual essas categorias são mediadas dentro de um contexto histórico específico. Ao examinar as constelações sociais e políticas contidas nas categorias de qualquer teoria, Adorno (1973) acreditava que sua história podia ser delineada e as limitações existentes reveladas. Assim, o pensamento dialético revela o poder da atividade humana e do conhecimento humano tanto como produto quanto como uma força na determinação da realidade social. Mas o pensamento dialético não faz isso para proclamar simplesmente que os seres humanos dão significado ao mundo. Ao invés disso, enquanto uma forma de crítica, o pensamento dialético argumenta que há uma ligação entre conhecimento, poder e dominação.

permearam o processo de formação continuada de professores por meio de Projeto Folhas e do Livro Didático Público de Filosofia (LDP - Filosofia).

Entende-se que esta pesquisa poderá trazer contribuições para o fortalecimento do ensino da Filosofia no Ensino Médio paranaense e também, poderá servir como um apoio teórico e reflexivo junto à organização de futuras propostas como políticas de formação continuada para estes professores em que as decisões sejam realmente compartilhadas e o controle das ações não estejam concentrados nas mãos de políticos interessados apenas com a sua próxima reeleição omitindo e aprofundando ainda mais o abismo entre uma sociedade já marcada pelo estigma da desigualdade entre pobres e ricos, mas nas quais os colégios e os professores de Filosofia possam reconhecer-se como sujeitos de sua práxis em sua própria formação.

Como justificativa esta pesquisa entende de que o direito a uma formação continuada que se pretenda contribuir para o desenvolvimento de uma práxis profissional dos professores de Filosofia não pode ocorrer no vazio, mas inserido num contexto mais vasto e estrutural de sociedade, compreendido entre os períodos de 2004 a 2008. Logo, tornou-se relevante observar as dificuldades trazidas já pelo estudo exploratório¹².

A realização deste estudo inicial exploratório foi de grande importância, pois propiciou a percepção das dificuldades e da complexidade de se propor uma pesquisa envolvendo a formação continuada dos professores de Filosofia. A começar, pela dificuldade de se encontrar pesquisas e trabalhos que abordam este assunto de forma direta, seguindo pela dificuldade de construir um problema em torno da realidade a ser investigada, e principalmente que este problema fosse pertinente e, sobretudo, pudesse trazer contribuições relevantes para o crescimento e o fortalecimento profissional do professor de Filosofia em formação continuada como uma possibilidade de transformação social e educacional.

Assim, reconhece que algum conhecimento é errôneo, e que a finalidade última da crítica deveria ser o pensamento crítico, no interesse da mudança social. Por exemplo, como eu mencionei anteriormente, pode-se exercitar o pensamento lógico e não cair na armadilha ideológica do relativismo, no qual a noção de crítica é negada pela pressuposição de que todas as ideias deveriam ter peso igual. (GIROUX 1986, p.35).

¹² Segue em anexo.

Mas, o principal desafio foi por encontrar, organizar e selecionar materiais e sujeitos a serem pesquisados. Muitos materiais escritos foram encontrados via site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná¹³, (SEED-PR), contudo os mais significativos foram os que vieram por meio de pesquisadores do Núcleo de Estudos sobre o Ensino da Filosofia o (NESEF)¹⁴, que também serviram como sujeitos pesquisados devido a seu envolvimento no processo da formação continuada dos professores de Filosofia.

Na análise dos materiais empíricos a ideia foi identificar no interior de algumas propostas de formação continuada dos professores de Filosofia quais orientações e princípios políticos, sociais, históricos e filosóficos ordenaram a dinâmica para constituir uma crítica também política e filosófica da realidade. E sob quais condições estas orientações e princípios tomaram corpo e criaram maior impacto nestas propostas e quanto aos sujeitos à ideia foi perceber algumas impressões que os materiais não trouxeram como, por exemplo, ao que se refere à hipótese desta pesquisa.

O que se observou, apesar de não ser objeto da análise desta pesquisa, de modo acentuado foi de que não houve apenas o Projeto Folhas e o Livro Didático Público de Filosofia (LDP), como proposta tangível de formação continuada dirigida aos professores de Filosofia do Paraná entre os períodos de 2004 a 2008. Destacam-se, também neste período, encontros classificados como: Simpósios, onde primeiramente lançaram-se as sementes do que viria a se tornar o Projeto Folhas. Com isso constata-se de que primeiramente e antes mesmo de se conceber um projeto pelo título Folhas e um Livro de caráter público e gratuito houveram discussões, a partir dos encontros e de que estes Simpósios foram importantes instrumentos de análise e reflexão da construção não somente do Projeto Folhas, mas também, dos demais projetos que viriam a ser concebidos futuramente.

¹³ www.diaadiaeducacao.com.br

¹⁴ NESEF – Núcleo de Estudos Sobre o Ensino de Filosofia – tem como coordenador o Prof^o Dr. Geraldo Balduino Horn e nasceu em 1998, a partir das atividades desenvolvidas na 1ª etapa do Projeto Prolicen de Filosofia/eD Levantamento, divulgação e promoção da licenciatura em Filosofia. É constituído, principalmente por professores do ensino médio e universitário de Filosofia e alunos da graduação e tem por finalidade debater questões relacionadas ao ensino da Filosofia, particularmente na educação básica, bem como desenvolver iniciativas no sentido de consolidar a presença desse componente nos currículos. <http://www.nesef.ufpr.br/paginas.phpconteudo=historico>. Acesso no dia 25/11/2015.

O que é importante de se destacar é de que o período de elaboração e de construção das políticas de Formação Continuada no Estado do Paraná se desenvolveu em meio à luta pelo reconhecimento nacional da obrigatoriedade do Ensino da Filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro. Contudo, observa-se de que no Paraná, a realidade da obrigatoriedade é antecipada e desde 2003 existe uma luta encampada por professores, pesquisadores, alunos, movimentos sociais, políticos e os favoráveis para que esta disciplina fizesse parte do currículo do Ensino Médio, sendo que em 2006 ela torna-se obrigatória, nas escolas públicas paranaenses.¹⁵ Daí a relevância desta pesquisa por datar o período inicial em 2004 coincidindo com a sua obrigatoriedade.

O professor de Filosofia desenvolve suas atividades filosóficas no espaço coletivo da instituição que é a escola cabendo assim à tarefa da formação continuada oferecer um momento, dentro ou fora do âmbito escolar, para a reflexão crítica sobre esta sua prática de sala de aula. É durante a formação continuada que este professor reunido entre os demais professores de sua disciplina, e pela possibilidade do debate, consiga perceber o caráter contraditório da escola que advém também, da contradição presente em suas ações que, ao transmitir conhecimentos filosóficos aos seus alunos do Ensino

¹⁵ Lei 15228 - 25 de Julho de 2006 - Publicado no Diário Oficial nº. 7276 de 26 de Julho de 2006 - institui as Disciplinas de Filosofia e de Sociologia como disciplinas obrigatórias na grade curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná, conforme especifica. A Assembleia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º. Ficam instituídas as Disciplinas de Filosofia e de Sociologia como disciplinas obrigatórias na grade curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná.

Art. 2º. A disciplina de "Filosofia" tem por objetivo consolidar a base humanista da formação do educando, propiciando-lhe capacidade para pensar e repensar de modo crítico o conhecimento produzido pela humanidade na sua relação com o mundo e a constituição de valores culturais, históricos e sociais, sendo, portanto, fundamental na construção e aprimoramento da cidadania.

Art. 3º. A disciplina de "Sociologia" tem por objetivo consolidar a base humanista da formação do educando, propiciando-lhe capacidade para pensar e repensar de modo crítico o funcionamento da sociedade contemporânea, sendo, portanto, fundamental na construção e aprimoramento da cidadania.

Art. 4º. A Secretaria de Estado da Educação, nas formas estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação observando o disposto no art. 2º e as Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio, fixado pelo Conselho Nacional de Educação, estabelecerá: I - O programa curricular e a proposta pedagógica; II - Estabelecer a carga horária na grade disciplinar; III - Promover a qualificação docente dos professores habilitados às disciplinas de Filosofia e Sociologia. Art. 5º. A Secretaria Estadual de Educação tomará as demais medidas necessárias à implementação desta lei. Art. 6º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação. (PARANÁ, 2006).

Médio, ao estabelecer certas relações, mantém ou transforma esses conhecimentos, essas relações.

Desta forma, a atitude problematizadora e investigativa que são atributos da Filosofia voltam-se também, neste contexto, para a pesquisa da realidade da formação continuada do professor de Filosofia, logo por que, a questão central do problema da formação continuada, alerta quanto à postura ética e o compromisso social, enquanto pesquisador e como professor de Filosofia que dentro deste compromisso social e ético da pesquisa, é necessário possuir, sabendo que, o que esta sendo estudado não é um organismo ou um ser, nem um fenômeno determinado, mas uma realidade histórica e complexa que envolve as contradições da vida humana em âmbitos de luta.

Assim, estes atributos problematizadores e investigativos da Filosofia se tornam compromissos concretos dentro de uma teoria crítica radical que se compromete ir às raízes das coisas. Como afirma Marx,

É certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas. A teoria é capaz de se apossar das massas ao demonstrar-se ad hominem, e demonstra-se ad hominem logo que se torna radical. Ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem. (MARX, 2005, p. 151).

A Filosofia crítica neste contexto da pesquisa procura entender que relação profissional os professores de Filosofia estabeleceram com a formação continuada. Assim, o que se pretende é discutir alguns conceitos de teoria e de prática, enquanto crítica e prática, do ponto de vista filosófico, podendo desta forma, contribuir para tornar um pouco mais compreensível a proposta de pesquisa, pois uma discussão sobre estes conceitos podem demarcar melhor a posição desta pesquisa que se faz relevante, sobretudo, por se tratar de um problema acerca da função social da formação continuada dos professores de Filosofia.

Realizado estas primeiras considerações acerca do problema vivido pela complexidade de se conceber uma possível relação entre a formação continuada e a produção docente do professor de Filosofia, torna-se importante

refletir sobre os conceitos de teoria e prática.¹⁶ A ideia é investigar estes dois conceitos, procurando perceber nesta investigação a influencia destes conceitos para a construção das propostas de formação continuada dirigida aos professores de Filosofia.

O primeiro capítulo desta pesquisa diz respeito à elaboração de um referencial teórico como um pano de fundo para a reflexão e a fundamentação conceitual da formação continuada dos professores de Filosofia. Divididos em 4 (quatro) subitens: Teoria e prática em Gramsci; Teoria e prática em Horkheimer; Teoria e prática em Adorno; Teoria e prática em Heller. A ideia foi problematizar dentro do contexto histórico e filosófico do pensamento destes autores as categorias de teoria e de prática para o aprofundamento da análise empírica dos dados coletados nos materiais pesquisados buscando desta maneira, possíveis relações entre estas 2 (duas) dimensões: a práxis profissional docente do professor de Filosofia e a formação continuada.

O segundo capítulo remete-se a organização de como a pesquisa foi realizada. Organizada a partir da natureza da pesquisa qualitativa orientou-se por estas 2 (duas) dimensões: entrevistas aos professores de Filosofia e a análise documental.¹⁷ A primeira dimensão observada, remete-se as

¹⁶ A discussão sobre teoria e prática e seus pontos de vista, talvez tenha se tornado “clássica” e de senso comum. Constantemente ouvimos nas escolas, nos bancos da universidade, e em muitos outros lugares, as célebres frases, “[...] na prática é outra coisa [...]”, ou ainda, “[...] A teoria é muito boa, mas na prática a teoria é outra [...]”. A busca pela compreensão destas expressões e muitas vezes do preconceito de alguns docentes em relação os saberes ditos teóricos, passa pelo entendimento de como a teoria, muitas vezes personificada pela universidade, pode ter sido feito um objeto de poder. Não é nossa intenção esgotar esta relação de poder existente nesta dicotomia teoria-prática, porém algumas considerações fazem-se necessárias. [...] A teoria na prática tem que ser diferente, a teoria na prática tem que ser repensada, analisada e reorganizada, dessa forma ela tem a possibilidade de assumir sua relevância no processo pedagógico. “Ainda bem que a teoria na prática é outra, pois permite que o “prático” seja autor de sua prática e não mero reproduzidor do que foi pensado por outros. A prática precisa ser pensante ou reflexiva!” (ALMEIDA, 2010, p. 5).

¹⁷ A pesquisa empírica é de caráter qualitativa e esta organizada por meio da análise documental com entrevistas de natureza aberta voltada aos professores que participaram de modo objetivo do processo de debate, elaboração, construção e aplicação das propostas de Formação Continuada destinada aos Professores de Filosofia. Os professores foram escolhidos, mediante a indicação da banca examinadora no período de qualificação, pelos critérios de: experiência e formação no ensino da Filosofia com estudantes do Ensino Médio paranaense; participações em eventos coletivos no campo político caracterizando assim, a função social do ensino da Filosofia e sua importância na formação cultural dos estudantes do Ensino Médio (projetos de lei, cartas, moções e manifestos), aprovados em simpósios e colóquios sobre o ensino da Filosofia que demarcaram importante presença no debate público como forma de resistência à retirada da Filosofia do currículo. Realizada a coleta dos dados pela análise

entrevistas onde a preocupação foi identificar elementos teóricos e práticos das experiências subjetivas e vivenciais com que cada entrevistado teve durante este processo formativo e que possam a virem colaborar e complementar a parte empírica da análise sobre os Projetos Folhas e Livro Didático Público de Filosofia no Paraná.

Os professores entrevistados foram escolhidos, pelos critérios de: experiência e formação no ensino da Filosofia com estudantes do Ensino Médio paranaense. As entrevistas foram agendadas previamente com a participação de 3 (três) professores de Filosofia da rede pública de ensino do Paraná no próprio local de trabalho das entrevistas, sendo que cada um teve oportunidade de programar a melhor data, de forma que não interferisse na rotina escolar nem nas atividades com os seus alunos. O local reservado para as entrevistas proporcionou com que as mesmas fossem gravadas com certa tranquilidade.

As entrevistas duraram, em média, menos de 1 (uma) hora, tendo despertado grande interesse nos professores de Filosofia, que demonstraram confiança e disposição em contribuir com o relato de suas experiências. No total foram transcritas 1 hora e 18 minutos de gravação (uma hora e dezoito minutos).¹⁸ Esse material escrito, associado às gravações de áudio, forneceram dados valiosos para a interpretação dos sentidos expressos. Recuperar dados vividos desencadeou nos professores preocupações quanto à clareza dos depoimentos; relatar suas impressões mobilizou-os a desenvolver uma análise investigativa sobre a própria prática, avaliando a sua coerência e as condições em que foi construída, conferindo-lhe significados.

A segunda dimensão diz respeito, ao modo em que foi organizado a análise documental que durante as entrevistas surgiram de modo pertinente. Os documentos são: projetos de lei, cartas, moções e manifestos, todos construídos no período da formação continuada em entre 2004 a 2008 aprovados em simpósios e colóquios sobre o ensino da Filosofia que

documental e transcrição das entrevistas, o próximo passo é categoriza-las na perspectiva teórica do Professor como autor de sua prática.

¹⁸ As transcrições se encontram em anexo a este trabalho.

demarcaram importante presença no debate público como forma de resistência à retirada da Filosofia do currículo.

O terceiro capítulo intenciona investigar e analisar a realidade empírica da produção docente filosófica, Projeto Folhas e Livro Didático Público de Filosofia e, também, alguns documentos como manifestos, cartas e moções produzidos em defesa do ensino da Filosofia na educação brasileira. Observa-se que tanto a produção docente, no contexto da formação continuada, como os documentos constituídos em outros espaços, formaram um conjunto de propostas e argumentos que serviram de pressupostos teóricos, políticos e metodológicos em favor da legitimação e da importância do ensino da Filosofia no Ensino Médio brasileiro.

Com base, nestes pressupostos apontados acima se realizou a coleta dos dados pela análise documental e a transcrição das entrevistas, sendo o próximo passo categoriza-las na perspectiva teórica do pensar como resistência como categorias exploratórias definidas como; 1- possibilidades teóricas e práticas para a ação da práxis profissional; 2- Aspectos políticos e filosóficos que orientaram a construção do Folhas e do LDP de Filosofia; 3- Produção docente filosófica como intenção de formação continuada; 4- Peso do local de trabalho sobre a produção do Folhas e do LDP em Filosofia.

Estas categorias se orientaram a partir dos elementos do; saber filosófico (categoria epistemológica), ser filósofo (categoria ontológica), e o fazer Filosofia (categoria praxiológica). O objetivo é verificar ou refutar a hipótese de que a produção docente filosófica, (Projeto Folhas e Livro Didático Público de Filosofia), junto com a inserção do pensar como resistência política, (projetos de lei, cartas, moções e manifestos no Ensino Médio paranaense), contribuíram para o desenvolvimento e o melhoramento da prática profissional do professor de Filosofia.

O quarto e último capítulo procurou desenvolver uma reflexão sobre algumas categorias que envolvem a realidade pesquisada. Ensino de Filosofia, Produção Docente e Resistência; O pensar como resistência, Professor-Político; O professor como intelectual, Professor-Filósofo; e a Produção

docente filosófica, Professor-Autor. Assim, a ideia é refletir sobre os princípios filosóficos que orientaram a formação continuada dos professores de Filosofia a fim de, sustentar ou refutar a suposição inicial desta pesquisa de que a formação continuada destinada aos professores de Filosofia possa ter oportunizado a valorização e o desenvolvimento de uma práxis do trabalho profissional docente a partir da constituição de um ambiente de criação, crítica e colaboração para a produção teórica, coletiva e individual, de textos filosóficos com base no exercício prático do livre pensar sobre a realidade de sala de aula.

Os dados analisados apontam claramente para a importância da natureza desses 2 (dois) projetos, Folhas e Livro Didático Público de Filosofia, para o exercício da práxis profissional do professor de Filosofia. Emergiram desta maneira, alguns aspectos que mereceram ser discutidos: a importância da atividade da reflexão filosófica com base na investigação de questões concretas do ensino da Filosofia vivenciados em sala de aula com a garantia de tempo e espaço para que essa reflexão ocorra; e a valorização da produção docente filosófica a partir do reconhecimento dos professores de Filosofia como vetores de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem da Filosofia.

CAPÍTULO I

OS PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS DA PESQUISA

[...] a formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p. 43-44).

O objetivo neste primeiro capítulo é refletir, a partir do pensamento de Gramsci, Horkheimer, Adorno e Heller, os conceitos de teoria e de prática visando com isso, encontrar um apoio crítico e analítico para o enfrentamento do problema que tenciona esta pesquisa: entender que relação à formação continuada ofertada aos professores de Filosofia entre os anos de 2004 a 2008, da rede pública de ensino do Paraná, pode contribuir para o desenvolvimento democrático da educação em sala de aula e como esta possibilitou a criação e o desenvolvimento de um pensar filosófico como uma atitude de resistência profissional e política surgida na produção docente filosófica via Projeto Folhas e Livro Didático Público de Filosofia?

Assim, este capítulo, inserido no âmbito desta pesquisa, procura adotar uma concepção dialética de investigação buscando desta maneira, a possibilidade de identificar na reflexão dos conceitos de teoria e de prática as relações antagônicas e históricas com seus possíveis caminhos ideológicos que ancoram o contexto político e educacional da formação continuada dos professores de Filosofia no Paraná.

A sociedade a qual estamos inseridos, e na qual a escola, a universidade, o saber, também estão, dita capitalista é responsável e tem como um de seus princípios a divisão, seja do trabalho, seja da economia, ou também de outros setores. (Gadotti, 1989, p.118) nos alerta à esta percepção: “[...] é o sistema capitalista, que gera a injustiça e a divisão da sociedade entre aqueles que acumulam as riquezas e aqueles que as constroem.” Portanto, uma divisão intelectual do conhecimento, os que produzem o conhecimento e os que aplicam este conhecimento, mostra-se como palco para a

divisão dos que possuem o saber, e por isso, estão na posição de poder de produzi-los e aos outros lhes resta a aplicação destes saberes. (ALMEIDA, 2010, p. 5).

A lógica desta separação entre os que pensam e os que executam importam aos donos do poder pelos motivos de preservação desta organização, desta estrutura e conseqüentemente contribui para a continuidade deste modelo de sociedade.

É na divisão do trabalho e no princípio da gestão do chamado enxugamento dos gastos sociais que se estabelece a gênese desta classificação, desta divisão. Esta separação se observa também, nos currículos ensinados na maioria de muitas universidades, disciplinas ordenadas de modo que não dialogam próximo da realidade pedagógica, ou então nas pesquisas e estudos de programas ligados a institutos científicos e sociais, que geralmente tomam o professor e sua prática pedagógica como somente objetos de estudo sem considerar que os professores são sujeitos históricos, produtores de saberes.

Dessa maneira, o fato do trabalho docente estar permeado de saberes, saberes dos currículos, saberes teóricos formulados na universidade, entre outros, e o professor estar alheio ao processo de produção, mostra-se claramente esta face divisória da sociedade na qual vivemos, como nos diz (Tardif, 2007, p.236) “Compreender por que isso acontece é uma questão de poder e não de saber, [...]”. É na busca por essa democratização do poder, algo ainda a se buscar, que se baseia a discussão desta dicotomia, é na possibilidade dos professores serem produtores de seus próprios saberes que reside a possibilidade de mudança. (ALMEIDA, 2010, p. 5).

Uma forma de discutir estes problemas é centrar na reflexão sobre o modo em que está organizada a teoria e a prática nos currículos das licenciaturas, atentando para o fato de que não é somente pela aproximação ou associação direta das disciplinas teóricas da prática pedagógica cotidiana, que se constituirá um futuro professor, mas o que se deve observar é se esta associação entre teoria e prática possibilita entender o professor também como um sujeito do processo, como sujeito que produz conhecimentos e não só aplica os que lhe ensinaram.

Assim, a formação continuada dos professores precisa mudar de rumos, faz-se necessário realizar pesquisas diretamente com os professores e não

somente sobre os professores, ou as suas práticas, possibilitando com isso, desenvolver pesquisas que realmente possam contribuir para a profissionalização dos professores como os controladores da sua prática pedagógica, da construção de sua identidade e de seu compromisso para com a transformação social. Adquirir sua função de intelectual social pensante que não discrimine os demais saberes, mas que seja capaz de reconstruir seus conhecimentos de acordo com sua prática pedagógica, refletindo e analisando criticamente seus conhecimentos, compreender que a luta pela valorização do trabalho docente, principalmente, os da experiência é uma luta política como diz Tardif, (2000 p. 27), “[...] a desvalorização dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político”.

Nesta perspectiva, adota-se uma crítica a legislação que impera sobre a formação continuada dos professores no Brasil, sobretudo, a forma com que adotam os conceitos de teoria e de prática sobre esta formação.¹⁹ Em termos gerais, o Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Nº9394/96, inciso II nos diz: “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”.

O que se questiona nesta passagem da LDB, é a imposição por força da lei em atribuir como natural uma falsa unidade entre conceitos que a priori em sua concepção filosófica se configuram mais pela divisão e pelo antagonismo. Percebe-se a criação de uma suposta conciliação entre termos sem uma reflexão mais aprofundada para o contexto da formação continuada. Nota-se na essência, a presença de uma dicotomia entre a prática e a teoria²⁰ que se

¹⁹ A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 1998, p. 63).

²⁰ Isto levanta a questão importante de como Freire define a relação entre teoria e prática. Para Freire, “não há contexto teórico se este não estiver em união dialética com o contexto concreto”. Em vez de defender o rendimento da teoria à prática, Freire argumenta a favor de uma certa distância entre as mesmas. Ele vê a teoria como antecipadora por natureza e postula que ela deve tomar os conceitos de compreensão e possibilidade como seus pontos fundamentais. A teoria é informada por um discurso de oposição que preserva seu distanciamento crítico dos “fatos” e experiências de uma determinada sociedade. A tensão e, sem dúvida, o conflito com a prática pertencem à essência da teoria e estão calcados em sua própria estrutura. A teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática a nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária

pretende ser superada simplesmente pelo termo associação. Quando a proposta é a de “associação mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”, aqui fica o problema por não especificar de que modo esta associação deve ser feita ou mesmo pensada. Contraditoriamente o termo associação esta lançado de modo geral na lei e vem revestido de uma intenção que demonstra uma relativa e equivocada significação possibilitando com isso, inúmeras interpretações sem obrigatoriamente estar se submetendo a constantes avaliações ou mesmo reformulações.

No entanto, não há que se interpretar tais contradições como simples equívocos, mas sim como parte de um jogo, como peça de um mosaico bem planejado, para que se processe de modo inequívoco, porém não explícito, a lógica que está a mover as reformas educacionais no país, desde o início da década de 1990 aquela lógica do capital internacional e dos interesses neoliberais e do mercado que impactam o meio educacional brasileiro e mundial. (RODRIGUES, 2012 p. 74).

O termo associação parece dar a ideia de liberdade de escolha com as suas possibilidades, mas esta ideia na verdade é ilusória, pois, camuflam interesses ideológicos ligados a lógica mercantil favorecendo desta forma, ao surgimento de um profissional de mercado capacitado ao sabor das novas tendências e suscetível as flexibilidades dos modismos pedagógicos. Este tipo de associação, sugerida pela lei, não visa a um amplo desenvolvimento das capacidades humanas pelas dimensões éticas, estéticas, políticas e sociais, ao contrário, esta associação parece condicionar apenas ao cumprimento de uma capacitação limitada e apressada, dirigida mais ao ajustamento do sujeito ao seu sofrido meio profissional, um conformismo. Desta maneira, criticamos o

em um ambiente específico em um momento particular. Não há aqui apelo a leis universais ou necessidade histórica; a teoria surge dentro de contextos e formas de experiência específicas a fim de examinar tais contextos de maneira crítica e então intervir com base em uma práxis informada. Contudo, a contribuição de Freire à natureza da teoria e da prática e ao papel do intelectual no processo de transformação social contém uma outra dimensão importante. A teoria deve ser vista como a produção de formas de discurso que surgem de vários locais sociais específicos. Tal discurso pode surgir nas universidades, nas comunidades de camponeses, nos conselhos de trabalhadores, ou dentro dos diversos movimentos sociais. A questão aqui é que os educadores críticos reconhecem que estes diferentes locais dão origem a várias formas de produção e prática teóricas. Cada um destes locais fornece ideias variadas e críticas acerca da natureza da dominação e das possibilidades de emancipação pessoal e social, e o fazem a partir das particularidades históricas e sociais que lhes dão significado. O que eles têm em comum é um respeito mútuo forjado na crítica e a necessidade "e lutar contra todas as formas de dominação". (FREIRE, 1980 p.154)

termo associação, negando a naturalidade de um termo neutro e de simples aplicação entre a teoria e a prática criando assim, uma espécie de consenso de equilíbrio entre forças que tendem mais ao conflito.

Como esta lei se refere também a formação continuada dos professores de Filosofia ela traz consigo uma espécie de armadilha epistemológica, pois, ao se referir pela associação direta e simples os conceitos de teoria e de prática pode evidenciar uma tentativa de consenso quando que na realidade o que se destaca é dissenso, pois em base não considera a história em que ambos os conceitos estão se aplicando. Entende-se que este exercício o de criticar este fragmento da lei é pertinente a partir do objetivo da ideia de se ampliar o debate da complexa relação entre teoria e prática no contexto da formação continuada e na atividade profissional dos professores de Filosofia, portanto, para isso, é necessário recorrer a um suporte crítico e teórico que amplie a compreensão desta realidade conceitual algo que faremos agora.

1.1 TEORIA E PRÁTICA EM GRAMSCI

A concepção gramsciana de teoria e de prática somente pode ser entendida dentro de uma Filosofia marxista, onde Gramsci esteve engajado em uma luta política junto ao movimento operário.²¹ É a partir desta perspectiva inserida no contexto de um posicionamento crítico a uma Filosofia marxista tradicional, que também Gramsci desenvolverá uma análise crítica ao conceito de unidade que se liga aos de teoria e de prática.

A celebrada “unidade de teoria e prática” de certo marxismo tradicional não tinha outro significado tradicional a não ser o de condicionar a teoria à prática. Raramente significou o contrário. Daí o enrijecimento dogmático da teoria e, também, a ineficácia da prática. Gramsci assim resume este conceito: “nos novos desenvolvimentos do materialismo histórico, o aprofundamento do conceito de unidade da teoria e da prática ainda está numa fase inicial: ainda existem resíduos de mecanicismo. Fala-se

²¹ MONASTA, (2010, p. 14): Gramsci começou sua aprendizagem política e educativa durante a Primeira Guerra Mundial, como jornalista e crítico de teatro. Nas tardes, costumava assistir às reuniões da organização sindical Confederação Geral do Trabalho e do Partido Socialista. Depois da guerra, profundamente identificado com o Turim “vermelho” socialista, criou dois periódicos, Ordine Nuovo e Unità, com um objetivo explícito: educar a nova classe operária criada pela indústria e pela guerra.

ainda de teoria como 'complemento' da prática, quase como acessório, etc." Para sair desta fase de menoridade, só resta desenvolver "o aspecto teórico do nexo teoria-prática" o desenvolvimento da teoria em relação à prática significa desenvolvimento de hipóteses novas para as quais a prática servirá como controle. (CERRONI, 2006)

Gramsci questiona os "resíduos de mecanicismos" no interior do marxismo tradicional sobre uma unidade de teoria e de prática que em nada pode alterar ou transformar a realidade e percebe este como um problema não só do marxismo tradicional, mas também os de muitas filosofias e várias concepções de mundo na história das ideias.

Sua preocupação, enquanto filósofo foi analisar e criticar esta suposta unidade contidas nestas reflexões filosóficas e concepções de mundo de modo a apreender o real significado até então empregado do conceito unidade,

[...] é preciso procurar analisar e criticar as diversas formas sob as quais se apresenta, na história das ideias, o conceito dessa unidade, uma vez que cada concepção de mundo e cada filosofia se preocuparam com esse problema. (GRAMSCI, 1991, p. 55).

Para Gramsci, a unidade de teoria e prática não se dá forma natural e mecânica, mas ela é fruto de um processo histórico que envolve um esforço racional de sistematizar e de pensar a realidade.

Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um processo histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de "distinção", de "separação", de independência apenas instintiva, progride até à possessão real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. Eis porque se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos. (MONASTA, 2010, p. 81).

Nesta concepção o conceito de unidade se dá em meio a um processo histórico de lutas e embates de forças antagônicas, que progredindo a uma realidade coerente e completa do mundo constrói uma unidade.

Em sua crítica ao marxismo tradicional e as várias filosofias ao tratarem do conceito de unidade entre teoria e prática de forma natural e mecânica, Gramsci observa que já na Escolástica o problema da unidade entre teoria e prática também se faz presente e questiona a antiga afirmação que diz: a teoria, por simples extensão, faz-se prática.²² Este pensamento dá como certo e acabado a existência natural de unidade entre o pensar e o agir, Gramsci, contudo, questiona esta unidade:

Se o problema de identificar teoria e prática se coloca, coloca-se nesse sentido: construir sobre uma determinada prática uma teoria que, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em curso, tornando a prática mais homogênea, e mais coerente, mais eficiente em todos os seus elementos, isto é, potenciando-se ao máximo; ou, dada uma certa posição teórica, organizar o elemento prático, indispensável para se por em funcionamento. A identificação de teoria e prática é um ato criativo, pelo qual a prática é demonstrada como racional e necessária, ou a teoria, como realista e racional. (GRAMSCI, 1991, p. 56),

Percebe-se que para Gramsci, a questão se inverte e a unidade entre teoria e prática não é algo assim, tão natural e simples como pretendia a antiga escolástica, mas que a prática é algo ainda a ser construído por uma teoria coerente de modo que esta possa acelerar o processo histórico da sociedade tornado-a mais racional e necessária. Assim, esta unidade entre a teoria e a prática possuem dinâmicas próprias motivadas sempre por um ato criativo de modo que a prática sem a teoria é irracional e inconsequente e de que a teoria sem a prática é uma mera fantasia.

Neste sentido, ao se analisar e criticar a unidade entre teoria e prática Gramsci recorrerá a Filosofia²³ enquanto possibilidade da compreensão do

²² RAYS, (1996, p. 34-34). *Intellectus specuatiuus extensionne fit practicus*

²³ MONASTA, (2010, p. 24): É essencial destruir – diz Gramsci – o difundido preconceito de que a filosofia é algo estranho e difícil porque é uma atividade intelectual específica de uma categoria particular de especialistas ou de filósofos profissionais ou sistemáticos. Antes de tudo é preciso demonstrar que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características da “filosofia espontânea” que é própria de todo o mundo.

todo como uma visão de conjunto do momento histórico, assim uniu a Filosofia ao conceito de práxis criando a chamada Filosofia da Práxis²⁴,

Para Gramsci, a “filosofia da práxis” é uma expressão autônoma que define, em seu entendimento, o que é uma característica central do legado de Marx: o vínculo inseparável entre a teoria e prática, o pensamento e a ação. Segundo Gramsci, a originalidade da “filosofia da práxis” se assenta no fato de que é a única “ideologia” que pode criticar a si própria, isto é, que consegue descobrir as raízes “materiais” (ou seja, econômicas e políticas) de todas as doutrinas (incluindo, portanto, do próprio marxismo) e articular entre si, permanentemente, a teoria com a prática. (MONASTA, 2010, p. 31).

Gramsci, concordando com Marx, pensava o homem como uma construção histórica cuja consciência humana não seria um fenômeno individual, mas um reflexo da sociedade onde o ser humano se desenvolveu e das relações e experiências sociais por ele acumuladas.²⁵ Sendo assim, é ele contra qualquer tipo de transcendência e de imanência. É neste princípio, o da construção histórica do homem, que fundou a sua concepção sobre a educação, acreditando que qualquer proposta pedagógica que não se baseie nele terá dificuldades em atingir os objetivos a que se propõe.

A Filosofia da práxis apresenta-se para Gramsci como uma Filosofia superior porque, ao articular ação e conhecimento como polos constitutivos do movimento da realidade social e

²⁴ A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado como um ser da práxis, entendida a expressão com o conceito centro do marxismo, e este como a ‘filosofia’ (ou melhor, o ‘pensamento’) da práxis. BOTTOMORE, (2001, p.292).

²⁵ [...] deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é, todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elementos não são tão simples quanto poderia parecer. O indivíduo não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, modificasse, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o centro estruturante. Neste sentido, o verdadeiro filósofo é_ e não pode deixar de ser_ nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que todo indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, construir uma personalidade significa adquirir consciência destas relações; modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações. Mas estas relações, como vimos, não são simples. Enquanto algumas delas necessárias, outras voluntárias. GRAMSCI, (1999, p. 413-414).

histórica, permite a compreensão do conjunto de relações econômicas, sociais e ideológicas que constituem o real e, assim, a possibilidade de desvelar os mecanismos e estratégias na constituição de um pensamento homogêneo e hegemônico de poder. (SCHLESENER, 2014, p. 15).

Nesse movimento, os intelectuais, ou os novos intelectuais no caso aqui os professores de Filosofia em formação continuada, sempre estão implicados, ou para desvelar o que se esconde sob as aparências, ou para consolidar as relações de poder com um discurso fragmentado e parcial. No campo da formação continuada esse compromisso político se consolida na elaboração e na aplicação das políticas educacionais, que expressam a correlação das forças sociais em luta pela manutenção ou pela transformação da realidade social e política.

Para Gramsci, a função dos intelectuais exigia atenção especial. Ele os dividia em dois tipos: o intelectual tradicional, ligado a instituições herdadas e não criadas pelo capitalismo, por exemplo a Igreja e o sistema escolar (são, portanto, intelectuais tradicionais os padres e os professores); e o intelectual orgânico, ligado a instituições criadas pelas classes fundamentais do capitalismo, o proletariado e a burguesia. (KONDER, 2010, p.109).

A separação entre intelectuais e suas funções dentro da sociedade, significa entender o movimento do poder político possibilitando com isto, compreender a transformação social. Assim, em Gramsci, a relação entre teoria e prática aparece como unificada na política, que deve ser analisada sob o ponto de vista da transformação da sociedade.

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto a unidade entre teoria e prática não é um fato mecânico, mas um *devenir* histórico, que tem sua fase elementar e primitiva no senso de "distinção", de "separação", de independência apenas instintiva, e progride até a posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. (GRAMSCI, 1991, p.20-21).

Pode-se notar no pensamento de Gramsci o fato de que a Filosofia da práxis é uma concepção de um novo tipo de mundo. A sua ideia central acerca do debate entre uma concepção teórica e um agir prático no interior da Filosofia da práxis podemos verificar da seguinte forma.

Mas para que a nova filosofia da práxis se afirme no seu aspecto dual, de concepção de mundo e de agir prático dos homens, há necessidade que ela saiba tornar-se justamente “popular”, isto é aquisição por grandes massas; mas isto deve acontecer sem que ela perca suas características de filosofia “alta”, sem, por conseguinte recair no velho marxismo mecanicista. Este é o problema fundamental que Gramsci enfrentou no Caderno 11, onde ele identifica com olhar aguçado a verdadeira dificuldade: as massas populares de fato soa desconfiadas para com o novo, tendem a permanecer agarradas às velhas concepções. A tarefa crucial é mais uma vez confiada aos intelectuais, e Gramsci afirma a necessidade que surja uma elite intelectual de um novo tipo, que saiba participar às massas está nova concepção do mundo com o seu fundamental efeito prático. (MEDICI, 2014, p. 49).

A discussão entre teoria e prática em Gramsci, é fruto da Filosofia da práxis, onde tanto o pensar como o agir fazem parte de um processo de formação de uma categoria de intelectuais que assumam a responsabilidade de mostrar na prática as massas, os efeitos benéficos de um pensar racional e crítico para a transformação da sociedade no todo.

1.2 TEORIA E PRÁTICA EM HORKHEIMER

Em Gramsci, a discussão entre teoria e prática aparece agregada ao questionamento crítico ao conceito unidade do marxismo tradicional e de várias Filosofias e o processo de desenvolvimento da Filosofia da práxis como condição única de se compreender esta complexa unidade e as suas contradições dela derivadas. Para Horkheimer, a questão da discussão entre teoria e prática está presente ao se questionar a chamada teoria tradicional da sociedade que segundo Horkheimer, desenvolveu um método de análise de compreensão da realidade a partir do Iluminismo²⁶ e da exclusão das tendências e da história.

²⁶ Desde sempre o iluminismo, no sentido mais abrangente de um pensar que faz progressos, perseguiu o objetivo de livrar os homens do medo e de fazer deles senhores. Mas, completamente iluminada, a terra resplandece sob o signo do infortúnio triunfal. O programa do iluminismo era o de livrar o mundo do feitiço. Sua pretensão, a de dissolver os mitos e anular a imaginação, por meio do saber. Bacon, "o pai da filosofia experimental", já havia coligido as suas ideias diretrizes. Ele desprezava os adeptos da tradição que "acreditam primeiro que outros sabem o que eles próprios não sabem; e, em seguida, que eles próprios sabem o que não sabem. Entretanto, a credulidade, a aversão à dúvida, a precipitação nas

A formulação de teorias em sentido tradicional constitui uma profissão na sociedade dada, delimitada por outras atividades científicas e demais, e não precisa se preocupar em saber nem das tendências nem das metas históricas com as quais essas teorias estão entrelaçadas. (HORKHEIMER, 1983, p.156)

Sem se preocupar com os meios, a teoria tradicional objetiva os fins não se importando com as consequências deste ato. Assim, se todo o conhecimento produzido é historicamente determinado no tempo, portanto, não é possível ignorar essas tendências sob pena, de permanecer na superfície dos fenômenos sem ser capaz, portanto, de conhecer o todo nas relações da realidade social. Na noção tradicional de teoria, o processo histórico é transformado em uma esfera atemporal, de maneira a tentar excluir o interior histórico que lhe é característico.

Em contraposição a teoria tradicional, Horkheimer, funda a teoria crítica inspiradora da posição crítica nos sujeitos, pretende saber sem renunciar da reflexão histórica do conhecimento criado.

A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder. (HORKHEIMER, 1983, p.155).

respostas, o pedantismo cultural, o receio de contradizer, a parcialidade, a negligência na pesquisa pessoal, o fetichismo verbal, a tendência a dar-se por satisfeito com conhecimentos parciais, essas e outras causas semelhantes impediram que o entendimento humano fizesse um casamento feliz com a natureza das coisas e foram, em vez disso, as alcoviteiras de sua ligação a conceitos fúteis e experimentos não planejados: é fácil imaginar os frutos e a prole de uma união tão gloriosa. A impressora, invenção grosseira; o canhão, que já era prefigurado; a bússola, que até certo ponto já era conhecida anteriormente; que mudanças não produziram essas três — a primeira, no estado da ciência, a outra, no da guerra, a terceira, no das finanças, do comércio e da navegação! E foi só por acaso, repito, que se deu de encontro com essas invenções. Portanto, não há dúvida alguma de que a superioridade do homem reside no saber. Nele estão guardadas muitas coisas, que os reis com todos os seus tesouros não podem comprar, sobre as quais não se impõe o seu mando, das quais seus informantes e alcaguetes não dão notícia alguma, cujas terras de origem não podem ser alcançadas pelos veleiros dos seus navegantes e descobridores. Hoje, não passa de simples opinião nossa a de que dominamos a natureza; estamos submetidos a seu jugo. Porém, se nos deixássemos guiar por ela na invenção, nós a teríamos, na práxis, a nosso mando". ADORNO e HORKHEIMER. (1986, p. 17)

Sendo a formação continuada dos professores de Filosofia uma forma social histórica que tem entre outros objetivos, o chamado melhoramento profissional para uma certa prática educacional, trata-se antes de qualquer coisa, então, de reconhecer que a formação continuada dos professores visa a atender a determinados negócios de cunho educacional, apresentando assim, estes negócios como uma estrutura intencional política. Desta forma, a organização da formação continuada em função de melhorar tal prática educacional com vistas a um desenvolvimento profissional transformador, apenas estrutura a necessidade em torno de interesses educacionais estranhos a realidade do professor de Filosofia.

Assim, qualquer concepção de análise que não tenha como pressuposto o conjunto histórico destas estruturas políticas de formação continuada, que reconheça ser um local marcado por tensões e contradições e que não seja capaz de discernir o exercício da análise como um dos momentos dessa estrutura política e histórica contraditória estará sendo, como uma concepção de análise parcial e incompleta. Algo que a teoria crítica quer se afastar, em relação a outras ciências especializadas.

Por mais que seja a ação recíproca entre teoria crítica e ciências especializadas, em cujo progresso aquela teoria tem que se orientar constantemente e sobre o qual ela exerce uma influencia liberadora e impulsionadora há setenta anos, a teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora. (HORKHEIMER, 1983, p.156).

Aqui esta a tônica da Teoria Critica a de libertar, emancipar, o homem de qualquer situação opressora. Desta maneira, adotar uma conduta crítica filosófica diante da realidade pode mostrar que a produção das ciências especializadas é parcial, porque, ao ignorar que essa produção, assume uma posição determinada no funcionamento das políticas educacionais de formação continuada, acaba assim, por construir uma imagem mesma que fica no nível da aparência mascarando a opressão, não conseguindo atingir os objetivos que ela própria se colocou como teoria.

A teoria crítica, ao contrário, na formação de suas categorias e em todas as fases de seu desenvolvimento, segue conscientemente o interesse por uma organização racional da

atividade humana: clarificar e legitimar esse interesse é a tarefa que ela confere a si própria. Pois para a teoria crítica não se trata apenas dos fins tais como são apresentados pelas formas de vida vigentes, mas dos homens com todas as suas possibilidades. (HORKHEIMER, 1983, p.156)

Uma teoria tradicional, na perspectiva Horkheimeniana, não conseguiria dar conta de compreender a realidade social em seu todo, pois o modo tradicional, ao tomar os conflitos e tensões como dadas e não como produtos históricos de uma formação social, não é capaz de explicar satisfatoriamente por que elas seriam, afinal, necessárias. A Teoria Crítica, ao contrário, mostra que tais divisões rígidas são características de uma sociedade dividida, ainda não emancipada.

A reflexão entre teoria e prática em Horkheimer, aponta para a superação da teoria tradicional pela Teoria Crítica de modo que somente pela Teoria Crítica é que se pode compreender o significado da realidade social, enquanto teoria e prática, como o resultado da ação humana inserida no contexto de estruturas históricas determinadas, de uma dada forma de organização social. Desse modo, somente a Teoria crítica consegue investigar essas estruturas, de maneira a descobrir quais são as condições históricas em que se dá a ação. Ainda no caminho da reflexão e da ação crítica como possibilidade de se discutir a teoria e prática encontram-se no pensamento de Adorno, condições de se avançar em sua compreensão.

1.3 TEORIA E PRÁTICA EM ADORNO

Como foi visto tanto em Gramsci como em Horkheimer, a discussão da teoria e da prática se faz no campo da crítica sobre a produção das relações humanas e históricas da sociedade. Em Adorno, a discussão avança o mesmo caminho da crítica a estas relações procurando desta forma, uma possibilidade de entender de que maneira se organizam estas relações no âmbito da racionalidade que fora tão aclamada pelo Iluminismo como uma forma de libertação da humanidade do destino das trevas e das garras da ignorância almejando com isso, o crescimento do sujeito e da humanidade.

Agora esta racionalidade se tornou, por força da organização da vida social que sucumbiu aos interesses da ideologia dominante em um entrave para as promessas de libertação convertendo-se em si mesma numa ideologia. Logo, transformando os seres humanos em seres dominados de um meio que lhe são estranhos e que não compreendem e não dominam se submetendo e se adaptando impotentes de qualquer transformação deste meio. Isto se deve segundo, Adorno a organização e a ideologia dominante presentes no mundo.

Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante — hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria —, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. No referente ao segundo problema, deverá haver entre nós diferenças muito sutis em relação ao problema da adaptação. De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. (ADORNO, 1995, p. 143).

Desta forma, a organização do mundo racionalizado pelas relações sociais converteu-se em si mesma em uma ideologia de modo a impossibilitar nos sujeitos qualquer possibilidade de transformação de suas condições de opressão. Diante da impossibilidade de se transformarem de seres dominados a seres dominantes ao menos de sua própria história como condição libertadora os sujeitos se conformam com a ideologia dominante e vivem suas vidas a partir desta conformação.

Adorno procura questionar em suas análises sobre a ideologia dominante que segundo o autor influenciou o conceito de racionalidade esta como uma possibilidade concreta de uma possível libertação do ser humano, contudo foi diminuída como faculdade de pensar, distanciando-se da realidade objetiva do fazer experiências.

Creio que isto se vincula intimamente ao próprio conceito de racionalidade ou de consciência. Em geral este conceito é apreendido de um modo excessivamente estreito, como

capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO, 1995, p. 151).

Pode se observar que Adorno atribui a experiência um valor significativo. Pensar com profundidade, e de certa forma filosófica, é diferente de se pensar apenas o desenvolvimento lógico formal das relações e a experiência deste pensar é o que pode produzir uma educação para a libertação. Nesta lógica, nota-se uma separação entre o modo de pensar e a experiência, instaurando-se assim, o problema entre teoria e prática.

O dogma da unidade entre teoria e práxis é, em oposição à doutrina a que se reporta, dialética: ele capta simples identidade ali onde só a contradição tem chance de ser frutífera. Embora a teoria não possa ser arrancada do conjunto do processo social, também tem independência dentro do mesmo; ela não é somente meio do todo, mas também momento; não fosse assim, não seria capaz de resistir ao fascínio do todo. (ADORNO, 1995, p. 227).

Adorno aponta também, para uma certa aversão a teoria um grande exaltação a prática, isso de deve, ao espírito pragmático da sociedade burguesa inspirada sobretudo, na mais das antigas separações entre o trabalho físico e o mental.

Quem não quiser romantizar a Idade Média, tem que perseguir a divergência de teoria e práxis até a mais antiga separação entre trabalho físico e mental, provavelmente até a mais obscura pré-história. A práxis nasceu do trabalho. Alcançou seu conceito quando, o trabalho não mais se reduziu a reproduzir diretamente a vida, mas sim pretendeu produzir as condições desta: isto colidiu com as condições então existentes. O fato de se originar do trabalho pesa muito sobre toda práxis. (ADORNO, 1995, p. 206).

Adorno considera o surgimento da práxis com o nascimento do trabalho, assim a separação entre teoria e prática se deu não só a partir do momento em que o trabalho deixou de ser fonte de liberdade do homem e tornou-se, ao contrário, uma forma de exploração de um homem sobre o outro, tornando-se um instrumento de reprodução da vida nos moldes do modo de produção capitalista, mas, antes disso, no desejo de dominação do homem sobre a natureza. Com a intenção de encontrar uma possível aproximação entre teoria e prática que de certa forma supere a clássica divisão criada pelo trabalho físico e mental.

Se teoria e prática não são nem imediatamente o mesmo, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade. Não há uma senda contínua que conduza da práxis à teoria, isso o que se quer dizer por momento espontâneo nas considerações que seguem. Mas a teoria pertence ao contexto geral da sociedade e é, ao mesmo tempo, autônoma. Apesar disso, nem a práxis transcorre independente da teoria, nem esta é independente daquela. Se a práxis fosse o critério da teoria, converter-se-ia 'thema probandum', no embuste denunciado por Marx e, por causa disso, não poderia alcançar o que pretende; se a práxis se regesse simplesmente pelas indicações da teoria, endurecer-se-ia doutrinamente e, além disso, falsearia a teoria. (ADORNO, 1995, p. 227).

O conceito de descontinuidade na relação entre teoria e prática apontada por Adorno, não converge para uma aproximação harmoniosa e pacífica entre teoria e prática, ao contrário, existe uma dialética que se impõe entre teoria e prática resultando certa dependência entre ambas, que se revela como condição para o ser humano se libertar, ou melhor, se emancipar.

Se a ideia é perceber a descontinuidade como condição para a emancipação, no contexto da relação entre teoria e prática, a emancipação então se torna um problema.

Contudo, o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontra esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido. Com o auxílio de amigos acompanhei um pouco a literatura pedagógica acerca da temática da emancipação. Mas, no lugar de emancipação, encontramos um conceito guarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de

compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia. (ADORNO, 1995, p.172).

A substituição intencional do conceito emancipação por outros de menor impacto para a transformação da realidade como emancipação do sujeito, coloca uma dificuldade para a democracia. É interessante notar que Adorno chama a responsabilidade das poucas pessoas interessadas de transformar pela emancipação a realidade, como filósofo, atribuindo assim a Filosofia o seu papel de colaborar em vistas de uma educação para a contradição e para a resistência.

Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. (ADORNO, 1995, p. 182).

Em síntese, pode se destacar que a discussão entre uma problemática unidade de teoria e prática em Gramsci, de uma crítica a teoria tradicional em oposição a teoria crítica em Horkheimer e uma reflexão de teoria e prática que não são nem imediatamente o mesmo, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade em Adorno, tenha possibilitado uma ampliação da realidade sobre a análise da formação continuada ofertada aos professores de Filosofia em curso nesta pesquisa, no sentido de que a ação (prática) e o pensar (teórico) de se formar encerra também, uma contradição, uma incessante tensão entre os princípios que indicam para o crescimento de uma práxis profissional docente do professor de Filosofia e os princípios que impingem ao ajustamento dos sujeitos a uma realidade de opressão, de modo que evidenciar um desses conceitos fora de seu contexto histórico e social significa perder de vista os conflitos que formam a concretude do real, e desconsiderando esta realidade teórica e prática, é negar a possibilidade de superação desta própria realidade.

1.4 TEORIA E PRÁTICA EM HELLER

Na filosofia, não subsiste uma separação entre teoria e práxis: teoria e práxis são sempre reciprocamente articuladas. (HELLER, 1983, p 56).

Seguindo com o debate entre teoria e prática na intenção de se idealizar um quadro conceitual para o embasamento teórico da pesquisa sobre a formação continuada dos professores de Filosofia, é relevante considerar que essa formação se exerce, sobretudo, no próprio cotidiano²⁷ da prática docente, na qual se estabelecem muitas das relações sobre os valores implicados nesta prática, emergindo assim, as necessidades imediatas para as quais o professor de Filosofia, como profissional do ensino, precisa encontrar soluções. Dessa forma, o referencial teórico de Agnes Heller²⁸, a filosofia como uma utopia racional tensionada pelo ser e dever-ser do: reflete como deves pensar; reflete como deves agir; e reflete como deves viver²⁹ presentes na vida cotidiana, pode proporcionar a esta pesquisa, uma reflexão filosófica sobre os valores que são característicos na prática do professor de Filosofia em formação continuada.

²⁷ Os teóricos da primeira geração, tais como Max Horkheimer, Theodor Adorno e Walter Benjamin, asseveram que nas democracias ocidentais a capacidade de razão crítica está desaparecendo rapidamente. Apontando para a usurpação do Estado, indústria cultural e a concentração de riqueza em número cada vez menor de mãos, estes pensadores receiam que as condições ideológicas e materiais que tornaram a interação pública e o pensamento crítico possíveis estejam sendo solapadas pela crescente padronização, fragmentação e comercialização da vida cotidiana. Eles afirmam também que à medida que a vida cotidiana se torna mais “racionalizada” e abarrotada com imagens de ganância e individualismo para proveito próprio, o discurso da democracia irá desaparecer da vida pública até finalmente ser substituído pela linguagem e lógica da tecnocultura. (GIROUX, 1997 p. 195).

²⁸ Agnes Heller nasceu em Budapeste, em 1929. Foi discípula e colaboradora de Lukács, pesquisadora do Instituto Sociológico de Budapeste e deixou a Hungria, por motivos políticos, em 1978. Lecionou na Austrália e atualmente integra o corpo de professores e pesquisadores da *New School for Social Research*, em Nova York. Faz parte de um grande grupo de intelectuais que elaboraram um marxismo crítico no leste europeu; mais especificamente, Heller integra a chamada Escola de Budapeste. Esses intelectuais tomaram como ponto de partida a crítica do marxismo soviético e do socialismo real, ou seja, do socialismo tal como se constituiu na União Soviética e na esfera de sua influência. Sua obra integra, portanto, um marxismo de oposição que contém, mais do que uma contribuição teórica importante, implicações relevantes no âmbito das atitudes políticas. No cerne dessas formulações teóricas está a revisão de alguns pressupostos da tradição marxista, que perderam a força quando aplicados não só à compreensão da experiência da Europa oriental como também dos rumos, imprevisíveis para Marx, das sociedades capitalistas ocidentais (ARNASON, 1989, p. 163 s.).

²⁹ O “como deves viver” contém o “como deves pensar” e o “como deves agir”. A filosofia – uma utopia racional – uma utopia racional – é sempre a utopia de *um modo de vida*. (HELLER, 1983, p. 26)

Pensar a formação continuada dos professores de Filosofia como realidade da vida cotidiana, permite compreender que a profissão filosófica da qual exerce o filósofo é marca de sua ação no cotidiano docente, é sempre aspectos de suas escolhas e interesses, mas não estão presentes, da mesma forma e no mesmo grau, devido muitas vezes ao caráter irrefletido de sua atividade docente sob a influência de seu tempo. Para Heller,

[...] a vida cotidiana é um campo propício a alienação, na medida em que o sujeito humano percebe o seu ambiente como uma situação dada, na qual já estão estabelecidos seus limites e possibilidades de ação. (HELLER, 1992, p.40).

Em primeiro lugar, representante da Filosofia é o filósofo, o qual – para repetir um lugar comum – é sempre filho do seu tempo, ou seja, é portador dos carecimentos, conceitos e preconceitos de seu período histórico, mesmo quando se revolta do modo mais intenso contra o seu “pseudo-saber”, contra os seus preconceitos. (HELLER, 1983, p. 21).

O que Heller questiona nesta perspectiva da profissão do filósofo imerso da vida cotidiana, são os limites e as possibilidades da ação filosófica em meio a um ambiente socialmente estruturado e condicionado pelo seu tempo histórico. Uma maneira de diminuir esta perspectiva limitadora da ação, segundo Heller, frente a alienação e a imposição histórica da vida cotidiana é a ordenação da cotidianidade em uma ação moral e política.

[...] a ordenação da cotidianidade é um fenômeno nada cotidiano: o caráter representativo, provocador, excepcional, transforma a própria ordenação da cotidianidade numa ação moral e política. (HELLER, 1992, p.4).

A ideia da cotidianidade como um fenômeno que não é do cotidiano possibilita a organização de uma ação moral e política devido ao seu caráter desorganizador da realidade, sinalizando para a forte presença da história da Filosofia quanto a seu questionamento na forma com que as pessoas levam a sua vida em sociedade ou fora dela, sendo a tarefa do filósofo questionar e propor um modo de se viver diferente do já estabelecido, pois este carrega consigo a história da Filosofia, as suas experiências filosóficas fazendo assim da própria Filosofia sua própria atitude.

Aquilo que o filósofo traz como sendo a sua Filosofia, que foi tomada por sua atitude filosófica, em debate com aquilo que lhe é ofertado como formação continuada em Filosofia, passara pela crítica filosófica que possibilitara transcender modos de vida propostos por filosofias que não mais dão conta da realidade histórica vivida pelos sujeitos. A crítica, deste modo, constitui um novo sistema filosófico.

Toda filosofia oferece uma forma de vida; toda filosofia é a crítica de uma forma de vida e, ao mesmo tempo, sugestão de uma outra forma de vida. O ponto de partida da crítica já constitui o novo sistema, a nova forma de vida. Por isso, Platão polemiza com os sofistas; Aristóteles, com Platão, o platonismo do Renascimento, com Aristóteles; Descartes, com Aristóteles e a filosofia do Renascimento; por isso, Hobbes, Descartes e Gassendi polemizam uns com os outros; Spinoza, com Descartes; Leibniz, com Spinoza e Locke; Hume, com Hobbes; Kant, com a metafísica em seu conjunto; Diderot, Rousseau e Voltaire, uns com os outros; Voltaire, com Leibniz; Feuerbach, com Hegel; Marx, com Hegel e Feuerbach. (HELLER, 1983,p. 31).

Contudo, Heller procura ressaltar sobre a importância do uso da crítica como uma ferramenta filosófica sobre o questionamento da verdade e da não verdade presentes em quase todas as filosofias e que ao criticar estas verdades e não verdades das filosofias o que vem a tona é uma discussão de valor.

Mas o que significa dizer que a crítica é, ao mesmo tempo, a proposta de uma outra forma de vida e a dissolução da falsa autoconsciência da filosofia criticada? Dito claramente, significa que a discussão sobre a verdade ou não-verdade de uma filosofia é necessariamente uma discussão de valor. Com efeito, se uma filosofia critica a outra, destacando sua falsa autoconsciência, critica-a também como não verdadeira, comparando um valor com outro. (HELLER, 1983, p. 32).

A Filosofia no seu exercício de crítica sobre os valores presentes em outras Filosofias estabelece um caráter de comparação entre estes valores contrapondo assim, aqueles que segundo sua discussão de verdade e de não verdade sejam os mais verdadeiros e não verdadeiros. A partir desta observação de que a Filosofia ao criticar a verdade e a não verdade de outras filosofias faz uma discussão de valores, o questionamento passa a ser também sobre o valor do filósofo e da Filosofia praticada por este como uma profissão.

A Filosofia não é uma profissão: o ingresso no sistema filosófico é antes a elaboração da atitude orientada para o pensamento metódico-racional, a partir do ângulo da unidade do Bem e do Verdadeiro, do dever-ser. O aluno não deve se tornar filósofo, mas se apropriar ativamente da filosofia; qualquer que seja sua profissão, ele tem a possibilidade dessa apropriação. O filósofo não quer ser mestre de filósofos, mas de qualquer um, de todos os seres racionais iguais ele. (HELLER, 1983, p. 25).

Heller faz uma defesa do ensino da Filosofia mostrando sua função social de um ensino que não se reserva apenas a alguns, mas a todos os seres racionais que deverão se orientar pelo amor ao *Verdadeiro* e ao *Bem*. A Filosofia diz Heller, convida a pensar e, por esse caminho, leva ao seu mundo. Heller, (1983, p. 25). “Exercitar o pensamento filosófico é trilhar pelo caminho em busca do Verdadeiro e do Bem justamente pelo fato de se por a criticar os valores que compõem a busca do Verdadeiro e do Bem ao qual o filósofo deve se fazer responsável.”

A filosofia é convite a pensar e, por conseguinte, a captar unitariamente o Verdadeiro e o Bem. Pode-se sintetizar isso, de modo plástico, do seguinte modo: “reflete como deves pensar; reflete como deves agir; reflete como deves viver”. O “como deves viver” contem o “como deves pensar” e o “como deves agir”. A filosofia – uma utopia racional – é sempre a utopia de *um modo de vida*. Esse era para Kant o “mistério” de *todas as filosofias*, inclusive das mais contemplativas; mas tal “mistério” nada mais é do que o *primado da razão prática*. O *Bem* constitui sempre o fim da utopia-forma de vida; e o sistema é *verdadeiro somente se indicar o Sumo Bem*. E o filósofo deve *fazer-se fiador* desse Sumo Bem. (HELLER, 1983, p. 26).

Contudo, na atual divisão social do trabalho em que a Filosofia está inserida, impossibilita o desenvolvimento de uma utopia racional como atitude filosófica do como deves pensar, do como deves agir e do como deves viver, por parte do filósofo ou como diz Heller:

[...] a objetivação que fundamentalmente *não é uma profissão tornou-se uma profissão*. Se disso resultasse apenas que os que exercem a “profissão” filosófica não são exclusivamente filósofos (ou melhor, que na maioria dos casos não os são), não poderíamos falar de um *verdadeiro* problema. Esse reside, antes, no fato de que, para a filosofia autêntica, tornou-se um trabalho de Sísifo emancipar-se de seu caráter de “profissão”. (HELLER, 1983, p. 26).

O caráter profissional da Filosofia no meio educacional contribuiu para diminuição da atitude filosófica do filósofo que se viu obrigado a cumprir com as exigências institucionais de sua profissão em detrimento de seu dever para com o livre pensar, assumindo assim, o risco do conflito entre um exercício filosófico autêntico com a sua atividade docente.

Com poucas exceções, o filósofo hoje só pode ser mestre se é “professor”. E, enquanto tal, tem de se adaptar às exigências da divisão do trabalho encarnada na instituição, bem como às expectativas da “corporação profissional”. A sua tarefa filosófica consiste em formar a capacidade de sentir espanto, de desenvolver autonomamente o pensamento; consiste em provocar a “elevação” no compromisso irônico com o “não sei nada”. Por outro lado, essa tarefa contrasta com a instância “profissional” de ampliar o “saber positivo”, exigência inteiramente incompatível com o irônico ponto de partida representado pelo “não sei nada”. A filosofia deve ser vivida pelo filósofo, pois – em caso contrário – não é autêntica. A filosofia é sempre uma forma de vida. (HELLER, 1983, p. 27).

Heller faz uma verdadeira profissão de fé na Filosofia e no filósofo herdeiro da Filosofia. A Filosofia é a única que pode oferecer valores e uma forma de vida que tornam possível viver o próprio pensamento e transformá-lo em agir social. Portanto, uma forma de vida autêntica promovida pela Filosofia se passa pela orientação de categorias de valor como as do bom e mau.

As categorias de orientação de valor representam ideias teóricas e práticas *últimas*; portanto, elas não podem ser postas em discussão, constituindo uma encarnação de *unidade* de ação e conhecimento incontestável na vida cotidiana. (HELLER, 1983, p. 59).

Teoria e prática se relacionam reciprocamente sobre as categorias de valor consideradas como *últimas*. É neste ponto que para entender a teoria e a prática em Heller, é necessário entender que a teoria e a prática partem das categorias de orientação últimas do bom e do mau que não podem ser postas em discussão, pois constituem a unidade última entre a ação e o conhecimento que orientam as práticas dos sujeitos.

Assim, o que se pode concluir desta discussão entre teoria e prática³⁰ para a análise teórica e conceitual desta pesquisa sobre a formação continuada dos professores de Filosofia é do problema da não existência de uma relação direta e de continuidade entre formação continuada e produção docente filosófica como condição de uma práxis profissional, mas entre esse problema se encerra uma relação de descontinuidade como sugere Adorno, o que implica que a produção docente não vai se transformar diretamente em uma práxis profissional nem a práxis profissional é fruto isolado de uma formação continuada, mas pelo contrário, o que existe é uma relação tencionada por uma formação descontinuada, ou seja, a suposta formação continuada é na verdade um processo que pode aprisionar o pensar do professor a força de uma técnica supostamente pedagógica e este acreditar dogmaticamente que esta técnica é a única e a mais segura para o exercício de sua prática em sala de aula, tornando seu trabalho de ensinar as futuras gerações meramente uma obrigação de ofício sem que com isso possa transforma-se ou transformar seu meio para a superação das desigualdades sociais.

O que esta discussão, provocado pelas ideias dos pensadores citados procurou propiciar, foi à ampliação do debate teórico no campo conceitual sobre a pesquisa em formação continuada dos professores de Filosofia, apontando precisamente para a questão de que tanto a teoria como a prática são categorias que não se justificam apenas pelo seu uso regular em muitas pesquisas no campo da formação continuada dos professores, mas de que seu uso merece mais do que apenas sua aplicação, ou seja, exige uma profunda reflexão tanto ética como política em torno de que resultados se objetivam buscar pelo seu uso. Este é um grande desafio, e como foi visto, exigem de

³⁰ Em um mundo como o nosso, decididamente hostil ao futuro, tal projeto de possibilidade está em desacordo com o referencial padrão pelo qual a maior parte dos educadores julgam o trabalho teórico: será que ele permitira a prática em sala de aula? A resposta, é claro, vai depender do que se quer dizer com prática. Se o queremos dizer com prática refere-se a um “livro de receitas”, então a resposta é um retumbante “Não”. Compreender a prática nestes termos é estar a mercê de um discurso domesticamente que estabelece uma falsa dicotomia entre teoria e prática, efetivamente eliminando sua relação dialética. Tal lógica supõe que os julgamentos de como deveria ser a prática educacional são internos à praticabilidade do próprio trabalho em sala de aula, assim subestimando o potencial transformador da pedagogia em favor de procedimentos que operam independentemente se seus efeitos. Se por outro lado, relacionarmos a prática ao envolvimento diário com uma linguagem mais fortalecedora através da qual pensar e agir criticamente na luta por relações sociais democráticas e liberdade humana, então “Sim”. (GIROUX, 1997,p. xx)

nós pesquisadores, atitudes concretas e de resistência que se voltem à construção de novos e legítimos valores sobre a nossa humanidade.

CAPITULO II

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Este segundo capítulo pretende indicar a forma com que a pesquisa foi realizada, seguindo o modelo de pesquisa empírica de caráter qualitativa, sendo realizada por meio da análise documental e em entrevistas de natureza aberta voltada aos professores que participaram de modo efetivo do processo de elaboração, construção e aplicação das propostas de Formação Continuada destinada aos Professores de Filosofia.

Os procedimentos metodológicos apoiaram-se na análise documental e nas entrevistas abertas a 3 (três) professores de Filosofia que participaram efetivamente do processo de elaboração e construção das políticas de formação continuada dos professores de Filosofia. A análise partiu da perspectiva lançada pelo problema inicial: qual foi a importância da produção docente filosófica, Projeto Folhas e Livro Didático Público de Filosofia, para o contexto político da formação continuada?

Realizada a coleta dos dados pela análise documental e transcrição das entrevistas, o próximo passo foi categorizá-las na perspectiva teórica do professor como autor de sua prática seguindo 4 (quatro) campos categoriais:

- 1- Possibilidades teóricas e práticas para a ação da práxis profissional;
- 2- Aspectos políticos e filosóficos que orientaram a construção do Folhas e do Livro Didático Público de Filosofia (LDP);
- 3- Produção docente filosófica como intenção de formação continuada;
- 4- Peso do local de trabalho sobre a produção do Folhas e do LDP em Filosofia.

Estas categorias se orientaram a partir das dimensões do saber filosófico (categoria epistemológica), ser filósofo (categoria ontológica), e o fazer Filosofia (categoria praxiológica). O objetivo foi confirmar ou não a hipótese de que a produção docente filosófica, (Projeto Folhas e Livro Didático Público de Filosofia), junto com a inserção de resistência política, (projetos de lei, cartas, moções e manifestos no Ensino Médio paranaense), contribuíram

para o desenvolvimento e o melhoramento da prática profissional do professor de Filosofia.

Os professores entrevistados foram escolhidos, mediante os critérios de: experiência e formação no ensino da Filosofia com estudantes do Ensino Médio paranaense; participações em eventos coletivos no campo político caracterizando assim, a função social do ensino da Filosofia e sua importância na formação cultural dos estudantes do Ensino Médio (projetos de lei, cartas, moções e manifestos), aprovados em simpósios e colóquios sobre o ensino da Filosofia que demarcaram importante presença no debate público como forma de resistência à retirada da Filosofia do currículo.

Os documentos foram selecionados a partir de sua relevância no contexto da formação continuada dos professores de Filosofia. Todos foram produzidos durante o período de 2004 a 2008 com a participação dos professores, pesquisadores e alunos de Filosofia e serviram de base para a formulação das políticas de formação continuada aos professores de Filosofia do Paraná. Os documentos foram separados em quadros de modo a apresentar seus sujeitos, suas intenções e seus objetivos sendo posteriormente classificados em outro quadro onde a ideia foi estabelecer um diálogo entre 2 (duas) dimensões:

- 1- O ensino da Filosofia na perspectiva da produção docente;
- 2- O ensino da Filosofia na perspectiva do pensar como resistência.

2.1 ORGANIZAÇÃO E NATUREZA DA PESQUISA EMPÍRICA

Por se adequarem mais aos objetivos da investigação, a organização teórica e metodológica orientou-se pela pesquisa de natureza qualitativa caracterizada, como:

A tradição de investigação qualitativa, em ciências sociais, consiste essencialmente em estudos e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio. (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN. 1990, p. 47).

Frente a essa observação, e principalmente pelo envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo, do qual fez parte pela utilização dos Folhas e do Livro Didático Público de Filosofia (LDP), em sala de aula, o delineamento da pesquisa exigiu alguns cuidados, como determinar o campo de estudo e destacar alguns pontos que pudessem prevenir incertezas ou possíveis posicionamentos parciais, obtidos por meio de recortes subjetivos.

A fonte de dados, essencial para esclarecer o ocorrido na ação pedagógica dos professores de Filosofia em espaços de formação continuada participantes da experiência, foi o resgate dos aspectos que permaneceram em suas memórias e a releitura que faziam dessa experiência. Buscou-se apreender o maior número possível de detalhes dessa experiência e de seus significados para cada um dos participantes, e como esses significados interferiram em seu trabalho, posteriores à experiência.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas gravadas e posteriormente transcritas. A análise requereu uma abordagem metodológica que permitisse apreender o significado desse cenário para cada um dos participantes. As situações reconstruídas pela pesquisa empírica, dos dados coletados, objetivaram adquirir informações com uma multiplicidade de pontos de vista que descortinassem na análise os efeitos provocados pelos programas formativos.

Nessas condições, a análise dos dados registrados preservou a riqueza de conteúdo subjetivo, considerando o contexto e o conjunto de interações que completavam as informações e formas de pensar dos professores de Filosofia sobre vivências na formação continuada. As atitudes de cada um somente poderão ser explicadas se forem levadas em consideração as situações em sua totalidade a partir das relações sociais, seja de forma harmoniosa ou contraditória.

O significado atribuído pelos sujeitos às suas experiências e a análise documental realizada são as fontes da pesquisa. Cada interpretação abre-se para novos conhecimentos que, ao serem partilhados entre as pessoas, compõem novas interpretações e significados. Neste sentido, estes professores

como profissionais docentes também estão envolvidos direta ou indiretamente numa prática política;

[...] nada mais que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações. (GRASMCI, 1991, p. 40).

A tomada da consciência a partir das relações é o caminho para a construção de uma personalidade enquanto filósofo dentro do agir político. Desta forma, esse tratamento metodológico de resgate de uma prática fundamentada a partir do depoimento dos professores filósofos que vivenciaram de perto as concepções políticas de sua época, constitui o estabelecimento de um norte de orientação que apontam, no contexto da realidade das contradições e das resistências o surgimento de novas questões a serem estudadas.

Os campos teóricos correlacionais citados no primeiro capítulo desta pesquisa, foram consultados para ampliar a compreensão do tema em estudo, contribuindo também para a elaboração dos instrumentos de investigação, entrevistas de natureza aberta onde os entrevistados tinham toda a liberdade possível de relatarem suas impressões e suas experiências frente aos processo da formação continuada e também na seleção e na análise dos documentos institucionais.

Na análise sobre o roteiro das entrevistas, foi levado em consideração os objetivos da investigação, e também um conjunto de pontos básicos que refletissem as experiências formativas vividas pelos participantes, que constituíram um primeiro ponto de categorização. O segundo ponto de categorização resultou do primeiro capítulo desta pesquisa que trata da parte teórica, concebido para a realidade estudada, referente a questões ligadas a concepção teórica de Heller: *Reflete como debes pensar; reflete como debes viver; reflete como debes agir* que possibilitou o desenvolvimento de três

dimensões voltadas ao viver a Filosofia: A do saber filosófico, a do ser filósofo e a da produção docente filosófica.

- **Saber filosófico** (dimensão epistemológica) – compreender quanto às concepções políticas e filosóficas que fundamentam a teoria e a prática profissional docente dos professores entrevistados;
- **Ser filósofo** (dimensão ontológica) – entender quanto à percepção que cada professor de Filosofia possui de sua atitude profissional na formação continuada;
- **Produção docente** (dimensão praxiológica) – identificar como cada professor entrevistado reflete, analisa e reconstrói a sua prática profissional a partir dos Projetos Folhas e do Livro Didático Público de Filosofia.

A abordagem qualitativa permitiu transitar na realidade pesquisada com mais clareza contextual, partindo da história concreta dos professores participantes,

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. (MINAYO, 2001, p. 14).

Razoavelmente abrangente essa abordagem ofereceu uma oportunidade para a pesquisa interagir com os professores, possibilitando que mergulhasse em certas particularidades por eles expressas, estimulando um movimento dialético de diálogo do participante com suas próprias ideias.

A opção pela metodologia qualitativa nesta investigação está necessariamente ligada à natureza do objeto em estudo e aos contextos envolvidos: a partir dos depoimentos dos professores de Filosofia, compreender em que medida os espaços da formação continuada em Filosofia,

teoricamente fundamentada, conseguiu atender às necessidades educativas de suas ações pedagógicas.

Também, está implícita, nesta proposta de investigação, a crença de que ao expressarem suas experiências, argumentos, valores, modos de pensar e agir, os participantes da pesquisa estariam revelando um conjunto de significados pessoais fortemente marcados pelo contexto das contradições sociais, políticas e econômicas de seu tempo. A relevância da pesquisa esta fundamentada na sua questão social e se ancora na valorização das experiências obtidas pelo pesquisador, mediante trabalho conjunto, que se abre ao conhecimento dos fenômenos analisados. O diálogo construído entre pesquisador e os sujeitos participantes permitiu que esse encontro não fosse uma simples somatória de informações, exigindo cuidados para alcançar o que permaneceu das principais ideias dessa jornada.

Quanto a proximidade da pesquisa de seu objeto de estudo, é preciso explicitar que a posição ocupada por ela foi a de assumir uma consciência reflexiva, ao dialogar com os professores participantes da investigação; ao cuidar que expressões, interações, acontecimentos recuperados não perdessem a sua inteireza; ao analisar detalhes, no tempo presente, sobre o que interagiu e influenciou suas práticas.

Sem perder seu papel e sem se distanciar dos objetivos propostos, a pesquisa buscou interpretar criticamente o sentido dos relatos, reconhecendo que ao participar do mesmo universo de experiências dos sujeitos, a complexidade da tarefa foi ainda maior. A interação estabelecida nesse período com os professores participantes envolvendo motivações, interesses e posições subjetivas puderam elucidar com mais clareza o conjunto de representações e comportamentos, muitas vezes expressos de formas vaga e pouco clara, sem fragilizar a cientificidade dos dados ou incorrer em distorções.

2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os professores que fizeram parte da pesquisa foram selecionados mediante critério de participação na experiência da elaboração e construção dos Projetos Folhas e do Livro Didático Público (LDP), no período proposto para análise de 2004 a 2008. Foram escolhidos aqueles cujas atividades estiveram alternadas entre o trabalho no Núcleo Regional de Educação e sala de aula.

Nessa perspectiva, os critérios de inclusão dos sujeitos foram:

- Participação constante e efetiva destes professores no processo de construção e elaboração via Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), das propostas de formação continuada dirigidas aos professores de Filosofia;
- Interesse em participar da pesquisa;
- Construção de Folhas e participação no Livro Didático Público de Filosofia.

Assim, os dados puderam ser gerados de forma mais variada e abrangente, reunindo uma pluralidade de informações que propicia captar, no âmbito do contexto escolar, o saber filosófico, o ser filosófico e a produção docente filosófica, da formação continuada recebida naquele período. Desta forma, propiciaria retomar fatores peculiares determinantes do processo de construção de cada experiência em particular, fortalecidas pelo contexto coletivo.

SUJEITOS ENTREVISTADOS DA PESQUISA	
1. Identificação: KESTRING. B,	
Função	Professor
Formação	Filosofia
Tempo de atuação na docência	20 anos
Outras habilitações	Mestrado em Educação

2. Identificação: VIEIRA. W. J,

Função	Professor
Formação	Filosofia
Tempo de atuação na docência	15 anos
Outras habilitações	Mestrado em Educação

3. Identificação: KAMISNKI. L,	
Função	Professor
Formação	Filosofia
Tempo de atuação na docência	20 anos
Outras habilitações	Mestrado em Filosofia

Tabela elaborada por Alceu Cordeiro Fonseca Junior em 2016.

2.3 ORGANIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS E DOS DOCUMENTOS

Antes de partir para a elaboração das categorias foi necessário organizar os dados dos documentos e das entrevistas desta forma, na elaboração das entrevistas considerou-se a importância de criar situações favoráveis à manifestação e expressão dos professores de Filosofia para que fossem restauradas as vivências de sua participação no contexto da formação continuada que estivessem ainda muito presente em suas vidas e quanto aos documentos estes foram organizados de modo a entender a sua importância para o contexto das lutas educacionais pela obrigatoriedade do ensino da Filosofia no currículo do Ensino Médio.

Sendo assim, a fala do professor a sua individualidade e os dados dos documentos selecionados, transformaram-se em fonte valiosa de informações dos fenômenos estudados, projetos em que contribuiu para a construção de uma visão crítica e de identidade, dando um norte a ser seguido nas produções docentes filosóficas Projeto Folhas e Livro Didático Público de Filosofia. Desta maneira, os dados coletados sobre os documentos oficiais e por meio das entrevistas, elaborados com o objetivo de levantar aspectos da vivência formativa dos professores e suas concepções, mostraram a preocupação desta pesquisa por tentar entender uma realidade complexa e desafiadora.

As entrevistas foram de natureza aberta, envolvendo um conjunto de aspectos que permitiram à pesquisa situar os itens essenciais à análise dos

resultados desse processo, ao mesmo tempo em que permitiram a manifestação das ideias dos professores de Filosofia, constituindo-se recurso suscitador de dados fundamentais para o aprofundamento de assuntos centrais propostos na experiência.

O esquema elaborado para a condução das entrevistas se constitui em perguntas pontuais acerca de suas memórias sobre os momentos da participação em formação continuada, alicerçada na relação entrevistador e entrevistado, preservadas em forma de diálogo, permitiu que fossem feitas encaixes, quando necessárias, considerando algumas preocupações como o respeito ao ambiente próprio de quem fornece as referências, opiniões, impressões, enfim, todo o material em que a pesquisa está interessada.

Os professores de Filosofia foram informados previamente dos objetivos da pesquisa e da organização oficial do trabalho, quer seja: horários, local da atividade, procedimentos e recursos a serem utilizados, principalmente referentes: à entrevista, considerada o instrumento central da pesquisa e à utilização de gravações em áudio.

As entrevistas foram agendadas previamente com cada professor no próprio local de trabalho das entrevistas, sendo que cada um teve oportunidade de programar a melhor data, de forma que não interferisse na rotina escolar nem nas atividades com os alunos. O local reservado para as entrevistas proporcionou com que as mesmas fossem gravadas com certa tranquilidade.

As entrevistas duraram, em média, menos de 1 (uma) hora, tendo despertado grande interesse nos professores de Filosofia, que demonstraram confiança e disposição em contribuir com o relato de suas experiências. No total foram transcritas 1 hora e 18 minutos de gravação (uma hora e dezoito minutos). Esse material escrito, associado às gravações de áudio, forneceu dados valiosos para a interpretação dos sentidos expressos. Recuperar dados vividos desencadeou nos professores preocupações quanto à clareza dos depoimentos; relatar suas impressões mobilizou-os a desenvolver uma análise investigativa sobre a própria prática, avaliando a sua coerência e as condições em que foi construída, conferindo-lhe significados.

Analisar as falas dos professores de Filosofia possibilitou fazer uma observação procurando estabelecer relações de forma e conteúdo. Houve, nesse aspecto, um movimento para tornar claro e desvelar os conteúdos, compreendê-los e interpretá-los. Cuidados foram tomados para que as visões de mundo, homem e realidade e as concepções prévias, ou mesmo as construídas pela pesquisa no decorrer do estudo, não interferissem na compreensão e análise dos dados.

As entrevistas colocaram como perspectiva a visão dos professores quanto as suas experiências com a formação continuada servindo de base para a interpretação dos documentos Institucionais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Filosofia (DCE's), Paraná, 2008. Também o Livro Didático Público de Filosofia do Paraná 2007 e as Orientações Para Produção de Folhas de Filosofia. Paraná- SEED, 2007.

Nestes documentos estão registrados alguns dos princípios e diretrizes educativas que nortearam a construção dos programas de formação continuada para os professores de Filosofia, detalhado e desenvolvido pela Secretária de Estado da Educação do Paraná (SEED), envolvendo professores e equipe técnica. Buscaram-se, assim, dados que oferecessem condições para se atingir o controle do objeto a ser pesquisado e todos os envolvidos tivessem oportunidade de falar sobre seu contexto profissional, sem julgamentos ou seleções de dados.

Outros dados pertinentes a serem observados dizem respeito, aos documentos que foram produzidos sem uma interferência direta da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Estes documentos retratam, o campo das lutas históricas pela democratização da educação pública brasileira e se constituíram como um conjunto de ideias e de ações da sociedade civil organizada em torno de políticas em prol do ensino da Filosofia contribuindo assim, para a reflexão crítica de uma práxis profissional dos professores de Filosofia em formação continuada. De modo ilustrativo, organizamos no terceiro capítulo desta pesquisa, um quadro onde apresentamos os pontos centrais que cada documento traz em seu interior como processo de luta e conquista para o

reconhecimento da Filosofia como disciplina no currículo do Ensino Médio paranaense e brasileiro.

2.4 CAMPOS CATEGORIAIS DAS ENTREVISTAS E DOS DOCUMENTOS

O processo da escolha das categorias foi realizado a partir da retomada das entrevistas e dos documentos, voltados para obter respostas ao objetivo: Investigar a produção docente filosófica dos professores de Filosofia da rede pública de ensino do Paraná tomando principalmente o Projeto Folhas e Livro Didático Público de Filosofia como políticas públicas de formação continuada, e seu impacto na consolidação da práxis profissional do professor de Filosofia.

2.4.1 Categorias das entrevistas

O estabelecimento dessas categorias como referencial para a análise das entrevistas constitui-se em uma etapa para tornar mais objetivo este processo. Foram enumeradas 4 (quatro) categorias que serão definidas como categorias exploratórias e tem por finalidade observar, registrar e analisar os fenômenos sem, entretanto, entrar no mérito de seu conteúdo procurando perceber, com o necessário cuidado, a frequência com que o fenômeno acontece.

- Possibilidades teóricas e práticas para a ação da práxis profissional;
- Aspectos políticos e filosóficos que orientaram a construção do Folhas e do LDP de Filosofia;
- Produção docente filosófica como intenção de formação continuada;
- Peso do local de trabalho sobre a produção do Folhas e do LDP em Filosofia.

A categorização dos dados dos professores de Filosofia foi realizada por meio de leitura das entrevistas e dos documentos, verificando, na transcrição das entrevistas, a elegibilidade e coerência do material escrito, eliminando expressões e pausas desnecessárias, que viessem a dificultar a compreensão das ideias narradas.

A partir daí, buscou-se complementá-las com os dados do áudio e com as anotações da pesquisa, feitas durante a entrevista. Mais do que identificar a densidade de conteúdos, a finalidade foi reconhecer, nos dados expressos e nas opiniões dos professores de Filosofia, os sentidos atribuídos às situações. Dessa forma, os dados um a um, foram sendo organizados a partir das categorias, realizando as conexões com os tópicos contidos no roteiro.

Objetivando auxiliar a visualização das afirmações dos professores de Filosofia, procura-se compor os depoimentos da forma mais completa possível, para de obter, a partir desses quadros, um panorama mais integrado dos temas abordados por estes professores entrevistados em cada item formulado na entrevista, sem ignorar a peculiaridade de cada uma delas. Diante dessa organização do conteúdo, procurou-se levantar o que a entrevista mostrou com o dado e, a partir dele, fazer algumas inferências e interpretações dos significados que cada uma deu às questões abordadas.

Com essa organização, busca-se apropriar melhor do conjunto de informações produzidas e, ao lê-las e relê-las, delinear o posicionamento de cada entrevistado. De posse de todo o material produzido, o passo seguinte foi abordá-lo de forma integrada, buscando ressaltar os significados convergentes, estabelecendo comentários que fornecessem uma compreensão de como os professores de Filosofia interagiram com as situações, naquele contexto específico.

Os dados analisados foram retomados e submetidos a uma segunda categorização, categorias conceituais, objetivando analisar, sob outro prisma, a existência de transformações provocadas no âmbito do “saber filosófico”, do “ser filósofo” e da “produção docente”, pela utilização da reflexão teórica como crítica do pensar frente à pressão da experiência pedagógica sobre seu trabalho docente³¹.

³¹ A experiência, seja da parte do pesquisador ou de outros, não contem garantias inerentes para gerar os “insights” necessários a torná-la transparente. Em outras palavras, embora seja inquestionável que a experiência possa nos propiciar o conhecimento, também é inquestionável que o conhecimento pode distorcer ao invés de clarificar a natureza da realidade social. O importante é que o valor de qualquer experiência “dependerá não da experiência do sujeito, mas das lutas a respeito da maneira pela qual aquela experiência é interpretada e definida”. Além disso, a teoria não pode se reduzir a ser percebida como soberana sobre a experiência, capacitada a fornecer receitas para a prática pedagógica. Seu valor real reside em sua capacidade de estabelecer possibilidades de pensamento reflexivo por parte

2.4.2 Categorias dos documentos

Os documentos foram organizados e selecionados a partir de sua relevância no contexto da formação continuada dos professores de Filosofia. Todos foram produzidos durante o período de 2004 a 2008 com a participação dos professores, pesquisadores e alunos de Filosofia e serviram de base para a formulação das políticas de formação continuada aos professores de Filosofia do Paraná. Os documentos foram separados em quadros de modo a apresentar seus sujeitos, suas intenções e seus objetivos sendo posteriormente classificados em outro quadro onde a ideia foi estabelecer um diálogo entre 2 (duas) dimensões:

- 3- O ensino da Filosofia na perspectiva da produção docente;
- 4- O ensino da Filosofia na perspectiva do pensar como resistência.

A ideia foi tentar perceber nestes documentos elementos teóricos e práticos que contribuíram para o fortalecimento do ensino da Filosofia. Estes documentos são:

- Em Defesa da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio 2003;
- Carta de São Leopoldo: Manifesto Pelo Retorno da Disciplina de Filosofia na Educação Básica nas Escolas Brasileiras 2004;
- Carta de Guarapuava 2006; Carta Manifesto 2007;
- Proposta de Projeto de Lei que torna a Filosofia e a Sociologia obrigatórias no Currículo do Ensino Médio de 2003);
- Projeto de Lei Nº. 1.641, de 2003 (Comissão de Educação e Cultura);
- Audiência pública sobre a volta da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, realizada pela comissão de educação, cultura e desporto da câmara dos deputados em 24 de Junho de 2003;
- Lei Nº 11.684 que torna a Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias do currículo do Ensino Médio, 2008 Carta Manifesto do Paraná em Defesa da Filosofia 2008.

Com essa composição, busca-se entender melhor do conjunto de informações produzidas e, ao lê-las e relê-las, delinear o posicionamento de cada documento. De posse de todos estes documentos produzidos, o passo seguinte foi abordá-los de forma integrada, buscando ressaltar os significados convergentes, estabelecendo comentários interpretações que fornecessem uma compreensão de como os professores de Filosofia interagiram com as situações, naquele contexto político específico.

CAPÍTULO III

A ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ ENTRE OS ANOS 2004-2008

Este terceiro capítulo pretende analisar e refletir as entrevistas e os documentos com uma breve historicização dos programas das políticas de formação continuada entre os anos de 2004 a 2008, ofertados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), aos professores da Educação Básica e em particular, aos professores de Filosofia, também, analisa a produção docente dos professores de Filosofia a partir do Projeto Folhas e do Livro Didático Público de Filosofia a luz da relevância legal dos seguintes documentos oficiais da SEED/PR: Diretrizes Curriculares da Educação Básica Filosofia 2008; Orientações Para Produção de Folhas de Filosofia 2007; Subsídios para os grupos de Estudos Filosofia 2005.

No exame as entrevistas dos professores de Filosofia verificaram-se a presença de importantes documentos de caráter político que estiveram envolvidos com o processo de formação continuada e produção docente dos professores de Filosofia entre os anos de 2004 a 2008. Este envolvimento se fez importante, sobretudo por seu caráter de resistência frente a falsas ideias que tinham por objetivo desmerecer ou diminuir a importância do ensino da Filosofia no Ensino Médio paranaense.

Outra observação a se ressaltar sobre estes documentos é sobre o seu caráter do livre pensar. Todos foram constituídos em um ambiente externo a influencia da SEED-PR não recebendo diretamente, interferências ideológicas, políticas ou governamentais, contudo este afastamento não representou um rompimento, mas uma forma estratégica de fortalecer o pensar em defesa do ensino da Filosofia na educação do Ensino Médio.

Os documentos são os seguintes: Em Defesa da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio 2003; Carta de São Leopoldo: Manifesto Pelo Retorno da Disciplina de Filosofia na Educação Básica nas Escolas Brasileiras 2004; Carta de Guarapuava 2006; Carta Manifesto 2007; Proposta de Projeto de Lei que torna a Filosofia e a Sociologia obrigatórias no currículo do Ensino Médio de 2003; Projeto de Lei Nº 1.641, de 2003 (Comissão de Educação e

Cultura); Audiência pública sobre a volta da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, realizada pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados em 24 de junho de 2003; Lei Nº.11.684 que tornam a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias do currículo do Ensino Médio, 2008; Carta Manifesto do Paraná em Defesa da Filosofia 2008.

Historicizar este período pode possibilitar entender melhor as práticas e as teorias que fundamentaram os programas de formação continuada. Significa neste sentido, comprometer-se com o esforço de aproximar-se, o mais razoável possível, da tentativa de compreender a realidade contraditória em que se inseriram as políticas de formação continuada na quais se confrontaram e se afirmaram as relações de poder buscando para isso, apoio em sua própria história.

Implica dessa maneira, investigar a formação continuada na tentativa de buscar entender a sua realidade objetiva na qual está inserida, não ignorando a existência da divisão social e dos conflitos gerados por antagonismos de classes, enfim compreender que todas as relações presentes na formação continuada fazem parte de um contexto histórico construído por uma sociedade na qual se definem pela luta entre os privilégios de alguns e a sobrevivência de muitos ao que esta instituído, dando assim, a pesquisa social sua relevância, para o entendimento destes conflitos podendo também possibilitar a resistência sobre esta determinada natureza política e social.

Neste sentido, o problema da formação continuada dos professores de Filosofia esta determinada no contexto das relações de poder e da luta de classes.

A história de todas as sociedades existentes até hoje tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiros, numa palavra, opressores e oprimidos, têm permanecido em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa guerra ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou pela destruição das duas classes em luta. (MARX, 1977, p.84).

Desta forma, esta reflexão se desenvolve como uma crítica aos limites de uma formação continuada que visa à adequação e ao treinamento dos sujeitos professores de Filosofia a um único e determinante modelo de

formação. Entende-se assim, que a formação continuada dos professores de Filosofia do Estado do Paraná não como algo simplesmente teórico ou prático em sua concepção, ela é e não é ao mesmo tempo teórica e prática, mas contextual e deve ser compreendida em sua dinâmica histórica como parte de uma rede mais ampla de complexos tencionamentos entre continuidade e descontinuidade.

3.1 UMA BREVE HISTORICIZAÇÃO ENTRE OS ANOS DE 2003 A 2008 DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO PARANÁ

Como forma de contextualizar as análises sobre os documentos e as entrevistas faz-se necessário, uma breve historicização para o embasamento dialético desta pesquisa. A partir do período de 2003 na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR)³², nota-se a retomada, no campo das políticas públicas, do compromisso de ampliar a qualidade da educação das futuras gerações.

Entre estes compromissos esta o da valorização da formação dos professores como uma condição importante para a qualidade deste ensino praticado em sala de aula pelos professores. Desta forma, o governo a época procurou demonstrar interesse por temas que atendessem as agendas educacionais até então pouco ou nada efetivadas em governos passados.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na gestão governamental de 2003 a 2006, planejou e desenvolveu suas ações tendo como princípios de trabalho a educação como direito de todo cidadão, a valorização dos profissionais da educação, o trabalho coletivo e gestão democrática em todos os níveis institucionais e o respeito e atendimento às diferenças e à diversidade cultural. Na perspectiva desses princípios,

³² [...] ocorreram, na Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED/PR.), uma série de ações políticas e pedagógicas que possibilitaram avanços curriculares significativos e, sob muitos aspectos, em direção contrária ao que se estabelecera nos anos anteriores, sob viés neoliberal. Entre os anos de 2003 e 2006 a SEED/PR realizou diferentes eventos como: encontros, simpósios, semanas pedagógicas, grupos de estudos com professores que ministravam aulas de Filosofia nas escolas da rede pública e professores de Instituições de Ensino Superior de Universidades deste e de outros Estados. Tais discussões foram sistematizadas e possibilitaram a construção coletiva de um documento denominado Diretrizes Curriculares de Filosofia (2008), que atendia as reais necessidades dos professores de Filosofia: a escolha de conteúdos, a fundamentação teórico-metodológica, os encaminhamentos metodológicos e a concepção de avaliação. Importante ressaltar que este documento foi construído a partir de uma longa trajetória que envolveu discussões e estudos com a maior parte dos professores da rede pública do Estado de Filosofia. SEED, (2012, p. 15)

buscou implementar ações e discussões amplas e democráticas de construção das novas Diretrizes Curriculares e outras ações voltadas à valorização dos profissionais da educação, o que resultou num Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (PARANÁ, 2003, p. 5).

A formação continuada do ponto de vista da valorização dos profissionais da educação vai se tornando uma realidade devido ao esforço coletivo de sujeitos comprometidos para com uma gestão democrática. A ideia de se afastar de modelos de formação padronizados que não levavam em conta os reais problemas e as dificuldades da sala de aula vividas no cotidiano dos professores são substituídas por outros modos de pensar sobre esta realidade.

Nesse Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, buscaram-se desenvolver formas diferenciadas de formação, pois não se acreditava que apenas cursos centralizados fossem suficientes para mudanças significativas na prática pedagógica de sala de aula. O princípio é que o professor ou professora, como qualquer outro profissional, precisa estar em constante processo de formação e, conseqüentemente, a capacitação centralizada, distante de seu cotidiano e em poucos momentos – devido ao grande número de professores – não contribuiria significativamente com as mudanças desejadas no cotidiano escolar, enquanto constituísse a única modalidade de formação para os docentes em exercício (PARANÁ, 2006).

Ações descentralizadas³³ de formação continuada começaram a aparecer no cenário educacional paranaense. Algo inovador e desafiador diante de uma cultura de formação que até então eram pouco significativa e efetiva para as transformações requeridas pela realidade.

Assim é que, embora continuasse a existir a oferta de cursos centralizados para a formação continuada dos profissionais da educação, buscou-se implementar, concomitantemente, ações de formação centradas no cotidiano da escola, no próprio ambiente escolar. Dentre os encontros de formação continuada de forma centralizada, merecem destaque os Simpósios: momentos centralizados de formação continuada com a participação de aproximadamente 20% do total de professores,

³³ Uma das modalidades descentralizadas de formação, centrada no cotidiano escolar, foi a constituição dos Grupos de Estudos, nos próprios estabelecimentos de ensino, reunindo os professores por disciplina. Importante salientar que os textos selecionados para os grupos de estudos foram escolhidos tendo como base os textos das diretrizes curriculares do ensino médio, que estavam sendo construídas com a participação efetiva dos professores da rede estadual (PARANÁ, 2006).

por disciplina, tinham como objetivos principais a atualização e o aprofundamento teórico nas disciplinas de tradição curricular da Educação Básica. Vale ressaltar que, na preparação desses encontros, na definição dos conteúdos que foram ministrados e na escolha dos docentes para os mini-cursos e conferências, a base eram as diretrizes curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006).

Com o surgimento destas ações descentralizadas no âmbito da formação continuada outras vão ganhando espaços como é o caso do Projeto Folhas.

Outras modalidades descentralizadas foram implementadas, com a abertura de espaços onde o professor pudesse assumir a posição de pesquisador e de produtor de conhecimento. Um projeto de formação continuada que tem essa característica é o chamado Projeto Folhas, instituído no final de 2003 e início de 2004. O professor é incentivado a produzir material didático, de forma colaborativa, com uma formatação específica, direcionado para os alunos do Ensino Médio. De acordo com o Manual do Projeto Folhas, a produção do Folhas busca viabilizar, aos autores, a oportunidade da pesquisa, do aprimoramento dos seus conhecimentos e a construção de textos, com base nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, elaboradas pelos professores da rede estadual. Esse material didático é disponibilizado no Portal Educacional do Governo do Estado do Paraná, para todos os professores da rede estadual de ensino. (HUTNER, 2008, p.49).

Na perspectiva do professor como pesquisador e produtor de conhecimentos, o Projeto Folhas se apresenta como uma possibilidade concreta para o desenvolvimento de uma prática docente muito falada, mas pouco experimentada por falta de iniciativas e vontade política. Os professores que outrora eram vistos como seres reprodutores passam a colaborar como sujeitos construtores adquirindo domínio sobre a sua prática docente.

Ao propor para os professores este tipo de formação continuada, que traz a reflexão, o estudo e a pesquisa dos professores para dentro dos estabelecimentos de ensino, os gestores da SEED/PR acreditavam que isso pudesse contribuir para que o espaço escolar não seja um simples espaço de reprodução do conhecimento científico e de perpetuação da sociedade capitalista. (HUTNER, 2008, p.49).

Um fator muito observado na formulação e execução das políticas de formação continuada deste período era que esta formação deveria estar

voltada ao chão da escola onde estão os reais problemas que merecem discussão. Voltando para o interior das escolas foi necessário não se perder de vista a base teórica³⁴ muitas vezes eximida diante da imposição da prática.

Neste sentido, é fundamental, no desenvolvimento de políticas educacionais, que a formação continuada dos professores tenha o foco na escola, no cotidiano escolar, na realidade da prática educativa, mas buscando sempre, nas dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento, o embasamento necessário para assegurar suas atitudes, suas ações e o pleno desenvolvimento da prática pedagógica. (HUTNER, 2008, p.50).

Observa-se que os sujeitos históricos que ficaram com a responsabilidade de sistematizar as contribuições propiciadas pelas discussões e os debates nos encontros com os demais professores todos eram também professores da rede pública de ensino do Paraná. Esta observação é importante por que retrata uma condição em que os próprios professores assumem a construção de políticas de formação continuada como possibilidade de propiciar subsídios teóricos e metodológicos mais aproximados da realidade do ensino de sua disciplina, com isso, as propostas da formação continuada puderam aprofundar conhecimentos produzidos no cotidiano em sala de aula, no intuito de melhorar a prática docente do professor.

Como foi visto até aqui, observa-se uma certa intenção do governo a época em propiciar um espaço de construção e de reflexão para a elaboração das políticas públicas de formação continuada no Paraná. De modo mais específico, trataremos agora da evolução da formação continuada voltada mais a realidade do professor de Filosofia.

³⁴ Uma das ações desenvolvidas pela SEED que refuta a ideia do fim da teoria é o Projeto Folhas que, na sua gênese, em 2003/2004, já pretendia incentivar os professores à pesquisa e produção. Desta forma, o Projeto Folhas buscava oportunizar aos professores, que trazem a experiência de sala de aula, a pesquisa, o aprimoramento dos seus conhecimentos e a produção, de forma colaborativa, de textos didáticos apropriados para os alunos do Ensino Médio e embasados nas Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2006e).

3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA ENTRE OS ANOS DE 2004 A 2008

A Filosofia enquanto disciplina curricular do Ensino Médio paranaense também não passou alheia a este processo de formação continuada, mas influenciou e foi influenciada por esta dinâmica política de retomada do interesse do governo a época pela educação das futuras gerações. O que se pode notar é que esta sua participação neste contexto político e educacional vem com o desafio de construir uma formação continuada que levasse em conta a realidade do ensino da Filosofia³⁵ praticado em sala de aula por seus professores.

Entender a realidade do ensino da Filosofia como prática de um processo dinâmico, tensionado e determinado pelo seu contexto histórico, é de suma importância para a compreensão desta formação continuada dos professores de Filosofia. No entanto, é preciso demarcar o que se entende por prática. Uma possível distinção, que chama a atenção, no que se refere ao conceito de prática é a de Sacristán que fez ao referir-se a prática como conceito inerente a história.

Este é o princípio que nos leva a compreender a prática como algo que é construído historicamente, já que cada ação traz consigo a marca de outras ações prévias. Em circunstâncias favoráveis, ações concretas podem dar origem a transformações importantes. O que foi feito, no sentido de realização, fica para si e para os outros. (SACRISTÁN, 1999, p. 70).

³⁵ Importante salientar que a obrigatoriedade da filosofia, sua inserção no currículo ao lado das demais disciplinas não garante um efetivo ensino de filosofia. Existem grandes desafios a serem enfrentados e os principais estão relacionados aos pressupostos metodológicos, aos conteúdos a serem ensinados e à avaliação. É preciso conforme afirma Horn (2000, p. 197) "(...) pensar esta disciplina viabilizando seu espaço próprio, ou seja, inventando um espaço para ela. Pode-se dizer que ela tem um espaço legal, mas que não é legítimo, pois não conseguiu ainda legitimar esse espaço na prática escolar brasileira." Segundo o Guia de Livros Didáticos (2011, p. 08) "(...) a conquista deste espaço traz a responsabilidade para qualifica-lo e estruturá-lo da forma mais adequada às necessidades de formação dos jovens. Estes primeiros anos de consolidação do ensino de filosofia merecem um cuidado muito especial por parte de todos os atores nestes envolvidos. Trata-se aqui, basicamente, de reiniciar a construção de uma tradição de didática da filosofia e da definição de um perfil geral da trabalho que esteja à altura dos desafios de sua história e dimensão atual." (SEED, 2012, p.9).

Como se pode perceber Sacristán, atribui à prática o princípio dialético onde a ação, que traz consigo as marcas, ou seja, as negações de outras ações, estabelece as possibilidades de transformações importantes tanto no individual como no coletivo. No seu entender a prática esta mais relacionada às condições coletivas e históricas em que foram constituídas a partir da soma de ações, enquanto que a ação, fruto também de outras ações, fica mais restrita as questões pontuais e particulares do universo do indivíduo.

A prática assume, neste contexto, uma dimensão de maior amplitude já que contribui para socializar uma realização que favorece tanto ao indivíduo quanto ao coletivo social e que dependendo de circunstâncias favoráveis, a transformação pode se tornar possível, deste modo, a formação continuada dos professores de Filosofia pode ser o espaço enquanto circunstâncias favoráveis para o desenvolvimento da transformação.

Esta transformação fez parte de um contexto em que o professor de Filosofia foi concebido, como um produtor e criador crítico e reflexivo de sua atividade em sala de aula proporcionando pelo pensar a contestação e a resistência aos lugares comuns e conclusões apressadas que, geralmente induzem a práticas sociais e educacionais pouco consistentes. Ao que parece tudo indica para a existência objetiva deste contexto, pois, ao analisarmos os sujeitos que formaram as equipes via SEED-PR para o planejamento da formação continuada dos professores de Filosofia identificamos que a maioria são professores de Filosofia.

As equipes foram compostas pelos seguintes professores de Filosofia: em 2003, a Prof^a. Valéria Árias e Prof. Bernardo Kestring; em 2004, o Prof. Ademir Pinhelli Mendes foi integrado à equipe; em 2005, ocorreu a saída da Prof^a. Valéria e a entrada do Prof. Jairo Marçal; em 2007, o Prof. Ademir assumiu a coordenação e entraram os Prof. Wilson José Vieira e Prof. Luiz Henrique Vieira da Silva. No ano de 2008 e 2009, passou-se também a acompanhar a disciplina de Ensino Religioso e, com isso, passaram a integrar a equipe, após a saída do Prof. Luiz Henrique Vieira da Silva, o Prof. Juliano Orlandi e o Prof. Elói Correa. (SEED, 2012, p. 14).

Importante ressaltar que dentro deste quadro de organização e sistematização das discussões e debates acerca da construção de propostas

de formação continuada para os professores de Filosofia, os professores de Filosofia que foram os responsáveis por esta construção tiveram uma participação individual, ou seja, contribuíram com suas experiências no campo da Filosofia absorvidas, sobretudo, em sala de aula, mas também uma participação coletiva de representação política engajados em grupos de estudos e de pesquisas alternativos em paralelo a SEED-PR, contribuindo assim, com um pensamento mais livre as orientações políticas da SEED-PR, tudo em defesa da Filosofia e de seu ensino como condição de uma educação preocupada com os rumos de seu ensino.³⁶

Destaca-se neste contexto das equipes de Filosofia de 2003 no Paraná, que a formação continuada dos professores de Filosofia a nível nacional carecia de uma regulamentação devido a não obrigatoriedade do ensino da Filosofia para o Ensino Médio, contudo, no Paraná a realidade era bem outra.

No Paraná, mesmo sem o apoio de uma política educacional oficial, muitas escolas ofertavam a disciplina de Filosofia. Em 2003, por exemplo, a disciplina era ofertada em 250 (duzentas e cinquenta); escolas, em 2004, em cerca de 600 (seiscentas) escolas e, em 2006, em 965 (novecentos e sessenta e cinco) escolas do Estado. No ano de 2003, ocorreu no Paraná a retomada do princípio como dever e responsabilidade do Estado, há um redirecionamento das políticas públicas educacionais no Estado do Paraná, passando a configurar-se um novo contexto. Sob esta orientação, foi constituída, no departamento de Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação, uma equipe pedagógica disciplinar formada por professores da rede pública estadual que atuavam em sala de aula. (SEED, 2012. p. 14).

Conforme se observa nos documentos sobre as atribuições das equipes para com os professores de Filosofia em formação continuada, verifica-se toda uma organização de tarefas e metas a serem conquistadas.

No Departamento de Educação Básica e nos 32 NRE foram criadas equipes disciplinares com professores especializados em cada uma das 14(catorze) disciplinas que compõem o Ensino Fundamental e Médio. As principais atribuições destas equipes eram: assessorar os professores, encaminhar projetos pedagógicos específicos pela SEED, orientar e acompanhar as escolas quanto às Propostas Pedagógicas, analisando-as e

³⁶ Como veremos mais adiante nesta pesquisa, existiram documentos em forma de cartas e manifestos constituídos fora do âmbito da SEED, que subsidiaram o debate em torno da preservação da Filosofia como disciplina importante para o desenvolvimento dos jovens do Ensino Médio paranaense.

emitindo pareceres, organizar cursos, encontros e reuniões pedagógicas descentralizadas, elaborar, executar e acompanhar projetos pedagógicos em conjunto com os profissionais da educação, visando à qualidade do ensino-aprendizagem etc. (SEED, 2012, p. 14).

A organização da formação continuada para os professores de Filosofia que se procurava desenhar seguia um modelo estruturado dentro de um aspecto democrático procurando assim, estabelecer canais de comunicação entre os mais variados para a época.

Entre os anos de 2003 e 2006 a SEED/PR realizou diferentes eventos como encontros, simpósios, semanas pedagógicas, grupos de estudos com professores que ministravam aulas de Filosofia nas escolas da rede pública e professores de Instituições de Ensino Superior de Universidades deste e de outros Estados. (SEED, 2012, p. 15).

Tomados dentro da dinâmica do diálogo em torno de se promover uma formação continuada para os professores de Filosofia que atendesse ao maior numero propostas e ideias, foi que se concretizou um documento que nasce deste diálogo chamado de DCE's de Filosofia³⁷.

Tais discussões foram sistematizadas e possibilitaram a construção coletiva de um documento denominado Diretrizes Curriculares de Filosofia (2008), que atendia as reais necessidades dos professores de filosofia: a escolha de conteúdos, a fundamentação teórico-metodológica, os encaminhamentos metodológicos e a concepção de avaliação. Importante ressaltar que este documento foi construído a partir de uma longa trajetória que envolveu discussões e estudos com a maior parte dos professores da rede pública do Estado de Filosofia. Nos anos de 2007 e 2008, o documento foi retomado para discussões e reformulações. Foram realizadas leituras por parte de profissionais do Ensino Superior, especialistas e doutores das diferentes áreas e, a partir destes apontamentos e de debates presenciais com a equipe do DEM da SEED/PR, foram realizados os ajustes necessários para a finalização. Concomitante ocorreu o "DEB Itinerante", com encontros descentralizados, realizados pelo Departamento de Educação Básica, nos 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE) do Estado do Paraná. Nestes encontros, os professores puderam discutir os fundamentos teóricos e a metodologia de cada disciplina e possibilitou-se apresentar novos elementos a

³⁷ Os textos que compõem as Diretrizes Curriculares de Filosofia (2008) apresentam os seguintes elementos: Dimensões Históricas da Filosofia e seu Ensino, Fundamentos Teórico-Metodológicos, Conteúdos Estruturantes, Encaminhamentos Metodológicos, Avaliação e anexa tabela com os conteúdos básicos da disciplina. (SEED, 2012, p. 15)

serem inseridos no texto final das Diretrizes. (SEED, 2012, p. 16).

Infelizmente toda esta retomada por uma formação continuada para os professores de Filosofia numa perspectiva de produção docente atualmente acabou-se. As DCE's de Filosofia ainda estão presentes nos planejamentos dos professores como citação bibliográfica, contudo sua presença apenas, não significa mudanças. As antigas e pertinentes obrigações por uma educação que valorize o conhecimento como ferramenta da construção de uma nova sociedade mais justa e humana estão sepultadas por este novo governo.

Assim, refletindo sobre a participação dos envolvidos no processo de planejamento e concretização da formação continuada dos professores de Filosofia, pode-se destacar de que estes foram determinantes e que seus esforços para a sistematização do complexo da realidade do ensino da Filosofia em sala de aula para programas de formação continuada em forma de documentos que atendessem as necessidades de uma formação para o desenvolvimento de uma práxis profissional dos professores de Filosofia foram significativas e de que seus exemplos também possam servir de inspiração aqueles que desejarem também unir esforços para o fortalecimento do ensino da Filosofia na sala de aula.

3.3 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA DO PARANÁ

Pretende-se analisar a produção docente dos professores de Filosofia a partir dos trabalhos dos Folhas por estes produzidos e que constam no banco de dados da SEED-PR e também, propõe-se analisar o Livro Didático Público de Filosofia procurando verificar a existência de elementos teóricos e conceituais que possam vir a contribuir para a identificação de uma práxis profissional do professor de Filosofia em formação continuada.

3.3.1 O Projeto Folhas de Filosofia

Após esta breve historicização das políticas públicas de formação continuada, incluindo em particular a dos professores de Filosofia, selecionamos e identificamos os trabalhos dos Folhas em Filosofia que constam no banco de dados da SEED-PR. Esta identificação é importante para o contexto desta pesquisa por perceber a intenção dos trabalhos dos professores como autor de conhecimentos filosóficos contribuindo assim, para mostrar a fecundidade e a quantidade da produção docente em Filosofia..

Com base na perspectiva de procurar perceber os trabalhos dos professores de Filosofia como autores de conhecimentos filosóficos nota-se que ao analisar o documento: Orientações Para Produção de Folhas de Filosofia (2007), a principal preocupação centrou-se em torno da construção de um currículo que possibilita-se aos professores se tornarem pesquisadores sobre os seus conhecimentos trabalhando de forma colaborativa³⁸.SEED-PR,

O Projeto FOLHAS, estruturado em torno do desenvolvimento curricular, da formação inicial e continuada e da valorização dos profissionais da Educação, objetiva viabilizar meios para que os professores da Rede Pública Estadual do Paraná pesquisem e aprimorem seus conhecimentos, de forma colaborativa, buscando a qualidade teórico metodológica da ação docente. (SEED, 2007 p.1).

No que diz respeito à busca pela qualidade teórico metodológica da ação docente, o que se pode notar é que dentro das orientações para a produção do Folhas³⁹ do professor de Filosofia surgem dois conceitos que

³⁸ IBIAPINA, (2008, p. 57). A relevância da reflexão crítica co-partilhada sobre as práticas docentes está em refutar a oposição entre conhecimento prático e o teórico, especialmente em contexto de pesquisa, em que essa oposição não deve ocorrer, uma vez que teoria e prática não se excluem, complementam-se. O conhecimento prático deve se articular ao teórico e vice-versa, portanto, refletir sobre a prática envolve a necessidade de rever a teoria e de desvelar as vicissitudes da ação docente.

³⁹ HUTNER, M. (2012, p. 235): Com o objetivo de estimular a produção acadêmica por parte dos docentes da rede de educação básica no estado do Paraná, o Projeto Folhas acabou se tornando, mesmo que sem querer, um dos pioneiros e mais bem sucedidos programas bem sucedidos programas de Recursos Educacionais Abertos (REA) do país. Capiteado pela então chefe do Departamento de Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, Mary Lane Hutner, o projeto existiu entre 2003 e 2010 com pilares bem destacados: o incentivo à produção intelectual dos professores e o desenvolvimento de conteúdos economicamente viáveis e mais bem adaptados à realidade local. Os benefícios foram mais longe, quando, em 2006, a partir das aulas desenvolvidas durante o projeto, foi possível produzir livros didáticos públicos, uma vitória sobre a ditadura do copyright.

estabelecem a conquista do professor enquanto um sujeito que pensa: pesquisar e aprimorar. E é interessante observar de que tanto a pesquisa como o aprimoramento está ligada por uma dialética tensionada pela realidade da profissão docente e também, por uma necessidade de crescimento e de melhoria dentro de sua profissão como professor. Desta forma, o projeto Folhas, se dá ao redor da construção de um currículo para a formação, além da inicial, também a da continuada valorizando, sobretudo, a produção colaborativa.

O produto final são textos de apoio didático/pedagógico e de fundamentação teórica chamados FOLHAS, dirigidos aos alunos da Educação Básica. Seu processo de elaboração contribuirá não apenas com a criação de materiais de apoio didático/pedagógico de qualidade, mas também com o desenvolvimento de uma prática de pesquisa educacional e com a implantação de um novo modelo de capacitação, que valorize a produção colaborativa; com a implementação das Diretrizes Curriculares propostas atual SEED-PR. (SEED, 2007, p.1).

Constata-se de que a ideia de professor trabalhando de forma colaborativa e também como um autor de sua prática somente foi possível devido à implantação de mudanças de rumo no interior das concepções teóricas e metodológicas das propostas de formação continuada. Assim, como ressalta Secretária de Estado da Educação do Paraná a Professora Arco-Verde, escrevendo em sua carta que esta em todas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica,

A escola pública vem sendo replanejada no Estado do Paraná nos últimos anos e isso traz uma luz diferenciada para a prática pedagógica, sustentada por uma intensa discussão sobre as concepções teórico-metodológicas que organizam o trabalho educativo. Essas reflexões, sobre a ação docente, concretizaram-se na crença do professor como sujeito epistêmico e da escola como principal lugar do processo de discussão destas Diretrizes Curriculares que agora são oficialmente publicadas. (DCE's, 2008, p.3).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica documento que se concretizará como um currículo para a formação continuada do professor de Filosofia terá como um importante suporte teórico e metodológico as produções destes docentes.

O FOLHAS deve ter como referência as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e o texto escrito deve estar articulado aos Conteúdos Estruturantes. Atendendo a esta exigência, o recorte do conteúdo específico fica a critério do autor, devendo surgir de sua prática pedagógica, ou seja, de seu cotidiano, de suas dúvidas de sala de aula. (SEED, 2007, p.2).

Quanto aos conteúdos⁴⁰ que deverão nortear a prática do professor de Filosofia em sala de aula estes significaram um avanço para a profissão do professor de Filosofia que frente ao medo e a insegurança entre o que deve ou não se deve ser ensinado em Filosofia. Neste sentido, o projeto Folhas, contribuiu para o debate em torno da construção destes conteúdos orientados pela especificidade da Filosofia e de sua importância como um espaço para o exercício do pensamento filosófico e, a experiência filosófica ao aluno do Ensino Médio.

A Filosofia tem como objeto a investigação de problemas filosóficos de recorrência histórica, e de conceitos que são criados e ressignificados também historicamente, gerando discussões promissoras e criativas que podem desencadear ações transformadoras, individuais e coletivas. É um saber que opera por questionamentos, conceitos e categorias que buscam articular a totalidade espaço-temporal e sócio-histórica em que se dá o pensamento e a experiência humana. O pensamento filosófico deve colocar em suspensão as afirmações de senso comum e formular questões sobre a significação; sobre a estrutura, sobre as relações e sobre a origem de um objeto, de um valor, de uma ideia. A reflexão filosófica pode se dar a partir do questionamento dos motivos e razões; do conteúdo e do sentido; da intenção e da finalidade do pensamento e das ações. A disciplina de Filosofia constitui-se, portanto, como um espaço para o exercício do pensamento filosófico e, a experiência filosófica em sala de aula, se dá por meio da sensibilização, da problematização, da investigação e necessariamente, da interlocução com o texto filosófico, no sentido de compreender seu conteúdo e seu significado para o nosso tempo, buscando a criação/recriação de conceitos. (SEED, 2007, p.2).

Ao verificar os Folhas de Filosofia que foram produzidos por professores de Filosofia, (segue em anexo), constatou-se que estas produções procuraram seguir dentro das especificações propostas.

⁴⁰ FOLHAS (2007, p. 3): As Orientações Curriculares de Filosofia organizam seu ensino a partir de seis conteúdos estruturantes, conhecimentos de maior amplitude e relevância que, desmembrados em um plano de Ensino de Filosofia, deverão garantir conteúdos relevantes e significativos ao estudante do Ensino Médio. Os conteúdos estruturantes são: Mito e Filosofia; Teoria do Conhecimento; Ética; Filosofia Política; Estética; Filosofia da Ciência.

Problema inicial; Desenvolvimento teórico disciplinar e contemporâneo; Desenvolvimento teórico interdisciplinar; Propostas de atividades (distribuídas ao longo de todo o desenvolvimento); Referências. (SEED, 2007, p. 3).

Estes pontos são fundamentais como uma espécie de metodologia a ser observada numa pesquisa científica das quais os professores de Filosofia procuraram estabelecer para a construção e a validação de seu projeto Folhas.

No item problema inicial, existe uma indicação de que forma se deve abordar a respeito da disciplina de Filosofia.

O problema deve partir do contexto do mundo contemporâneo e de situações compreensíveis pelos estudantes do Ensino Médio. O problema deve ter como mote uma questão filosófica, instigante e bem elaborada, visando despertar o interesse investigativo do estudante do Ensino Médio. O problema filosófico deve estar vinculado a um dos conteúdos estruturantes propostos nas diretrizes curriculares de Filosofia. (SEED, 2007, p. 4).

O tensionamento posicionado entre um determinado pensamento filosófico com um problema da realidade atual sugere uma metodologia de ensino que não se esgota nela mesma, ou seja, esta metodologia pode possibilitar uma continua reflexão e uma certa atualização do pensamento filosófico mantendo a Filosofia ativa de maneira viva e atenta aquilo que permanece sem explicação, podendo formular hipóteses e estimativas que amplie a compreensão do real. Quanto a esta metodologia como forma de se ensinar Filosofia observa Carrilho:

E quanto ao ensino da Filosofia. [...] Diria que podem talvez reduzir-se a duas as principais formas que, hoje, pode tomar o ensino filosófico: uma que designarei por *descritivo-doutrinária*, outra por *conceitual-problemática*. No primeiro caso trata-se de um ensino informativo em que se caracterizam autores, correntes, e cujo maior risco é o de esbater a especificidade da atividade filosófica, ou seja, a sua vocação e capacidade explicativas de fenômenos naturais e humanos. É este tipo de ensino que muitas vezes justifica o uso de reticências a seguir ao uso plural da palavra filosofia, reticências que não assinalam senão o fato de se ter perdido a relação entre as teses que se expõem e aquilo que com elas se pretendia explicar. É este o risco que o ensino conceitual-problemático procura evitar: ao ligar o conceitual e a problematicidade, é essa mesma relação que se procura garantir. É que a filosofia, se explicou e explica alguma coisa, fê-lo e fá-lo sempre

sobretudo por meio de conceitos: em relação a estes as descrições são sempre preliminares e as doutrinas posteriores (grifos do autor). (CARRILHO, 1987, p. 12).

A observação trazida aqui por Carrilho nos possibilita estabelecer relações com o pensamento dos autores que compõem o primeiro capítulo desta pesquisa. Heller, por exemplo, chama a atenção para a obrigação do filósofo como o representante da Filosofia que carrega, consigo todos os carecimentos, conceitos e preconceitos, sendo filho do seu tempo histórico. Desta forma, o filósofo “mesmo quando se revolta do modo mais intenso contra o seu ‘pseudo-saber’, contra seus preconceitos”. Para Heller (1983, p. 21), ainda assim não consegue se desvencilhar totalmente de seus preconceitos.

Esta revolta intensa do filósofo apontada por Heller se constitui uma atitude de resistência que começa a partir da tomada de consciência da realidade como um problema, ou conceitual-problemática, conforme Carrilho apresenta. A consciência frente a realidade provoca a resistência, consciência entendida aqui não como conscientização, mas como define Adorno, “como experiência objetiva na interação social e na relação com a natureza, no âmbito do trabalho social,” função que o filósofo não pode se eximir, ou seja, o filósofo sofre as influências do seu tempo histórico, mas sua ação transforma-se em atitude de resistência que deve ser permanentemente retomada a partir da problematização da realidade, mesmo com todos seus carecimentos o conceitual e o problemático não devem como não podem serem separados da especificidade da atividade filosófica.

Carrilho observa que a especificidade da atividade filosófica é a sua vocação como caráter peculiar da Filosofia por explicar os fenômenos naturais e humanos, enquanto Heller dirá que a vocação da Filosofia não deve ser apenas simples atividade filosófica, a Filosofia não é uma profissão, como no sistema da divisão social do trabalho, ela é a elaboração orientada para o pensamento metódico-racional, a partir do ângulo da unidade do Bem e do Verdadeiro, do dever ser. Segundo Heller, (1983, p.25). “O aluno não deve se tornar filósofo, mas se apropriar da Filosofia; qualquer que seja sua profissão, ele tem a possibilidade dessa apropriação, pois é um ser racional”,

Tanto Carrilho como Heller estão em acordo que a intenção não é formar filósofos, mas sim, possibilitar que o pensamento filosófico seja apropriado por todos numa concepção de educação democrática. Desta forma quando Carrilho fala da possibilidade por uma transmissão da Filosofia, Heller fala da apropriação dos conteúdos filosóficos. Ambos apresentam a possibilidade de se ensinar Filosofia como modo de experiência do pensar. Nesta perspectiva a Filosofia torna-se profissão exigindo profissionais, mas não um profissional qualquer, mas sim como afirma Heller, (1983, p.26). “comprometimento com a verdade exigindo deste profissional emancipar-se de seu caráter de profissão semelhante ao mito de Sísifo”.

Contudo, Carrilho considera de que a forma conceitual-problemática é de longe o modo mais possível de se ensinar uma Filosofia que se pretenda ser filosófica e ao mesmo tempo transformadora das relações sociais que impedem e emancipação total dos sujeitos. A problematização é o aspecto fundamental do ensino da Filosofia, por que é pela problematização que se pode dar suporte ao que esta na fonte das investigações filosóficas, e que o senso comum, as ideologias ou apenas às informações tornam rapidamente relativas.

Quanto ao desenvolvimento teórico disciplinar do Folhas de Filosofia, as Orientações seguem como proposta para o professor de Filosofia seguir a realidade dos seus alunos, assim, a ideia é fornecer subsídios ao aluno do Ensino Médio para a solução ou para tentativas de solução do problema.

O desenvolvimento teórico é o espaço para a investigação filosófica. Desenvolver o conteúdo filosófico a partir de autores clássicos da Filosofia e comentadores. O texto deve possibilitar o diálogo dos clássicos com seus comentadores, bem como entre o autor do Folhas e os estudantes. A investigação do problema filosófico proposto deve orientar-se por um desenvolvimento contextualizado e contemporâneo, em linguagem acessível aos estudantes. (SEED, 2007, p. 6).

Outra questão a ser observada nas Orientações, diz respeito ao desenvolvimento teórico interdisciplinar em Filosofia. A interdisciplinariedade se coloca na perspectiva do diálogo entre a Filosofia e as outras disciplinas no

sentido de se procurar possíveis relações entre pontos comuns que favoreçam o aprendizado do aluno.

A relação interdisciplinar deve ser desenvolvida com base em conceitos/teorias/práticas, textos e autores reconhecidos das disciplinas contempladas. A relação com a outra disciplina deve buscar elementos para explicitar/aprofundar o estudo do problema filosófico do Folhas. (SEED, 2007, p. 7).

Quanto as propostas de atividades no interior do Folhas em Filosofia, estas seguem como um suporte para o aprofundamento em estudos mais complexos. Como o recorte de trechos de filmes e documentários que possibilitaram aos alunos uma compreensão mais adequada desta complexidade favorecendo a sua aprendizagem.

Propor no decorrer do Folhas atividades de estudo, pesquisa e debate na busca de aprofundar o estudo do problema. Tais atividades devem ser investigadas, individuais e coletivas, que orientem e organizem o trabalho filosófico, dando-lhe um caráter dinâmico e participativo. (SEED, 2007, p. 7).

Analisado as Orientações acerca do projeto Folhas em Filosofia, destaca-se que professores de Filosofia puderam perceber que pela primeira vez em sua profissão como docentes a ideia concreta de poder relatar, pensar e produzir material sobre as suas aulas de Filosofia. Isto contribuiu para o desenvolvimento do exercício crítico de sua prática no universo do ensino da formação continuada em um ambiente que a priori, também, possibilitou o reconhecimento dessas práticas como importantes tanto para a educação como para o ensino da Filosofia em sala de aula tão carente de novas iniciativas, sendo o mais interessante desta dinâmica a legitimação e o reconhecimento daqueles que as desenvolveram, no caso aqui os professores de Filosofia, tidos agora como autores e produtores de suas próprias práticas surgidas, sobretudo nas complexas relações da sala de aula.

Desta maneira, ao se analisar a produção material destes professores de Filosofia compostos no total de 24 (vinte e quatro), projeto Folhas disponibilizados no banco de dados do site da SEED-PR⁴¹, nota-se uma produção científica com a preocupação de tratar de assuntos do universo da

⁴¹ www.diaadiaeducacao.com.br

Filosofia e também, a busca pela melhor maneira de socializá-las principalmente com os alunos do Ensino Médio do Paraná. Neste sentido, o ensino da Filosofia e a formação continuada dos professores de Filosofia do Ensino Médio do Paraná, foram beneficiados com o projeto Folhas.

Entre estes benefícios destaca-se que em um ambiente de produção científica criado pela dinâmica do Folhas em incluir para o seu interior os debates as discussões e as sistematizações das sugestões e das ideias dos professores de Filosofia do Paraná a respeito do Ensino e da aprendizagem da Filosofia, contribuíram para a concepção dos conteúdos estruturantes da Filosofia, fato relevante para uma disciplina que consegue dialogar e ao mesmo tempo se rebelar contra qualquer meio de conteúdo que pretenda submetê-la a modelos e formas de pensar.

Outro benefício observado e que se possa atribuir ao Folhas para com a formação continuada dos professores de Filosofia e que se apresenta como a questão problema desta pesquisa a de verificar se esta favorece a emancipação profissional deste professor, diz respeito a algumas observações feitas sobre os trabalhos Folhas dos professores de Filosofia.

Constata-se que a formação continuada incorporou o projeto Folhas como um elemento importante de formação para o desenvolvimento profissional dos professores de Filosofia. Isso quer dizer que o projeto Folhas cumpriu historicamente com a sua proposta de favorecer a pesquisa e o aprimoramento profissional deste professor. Para provar isso é que se deve verificar alguns dados sobre os trabalhos do Folhas procurando observar questões como, autores que nortearam os trabalhos, principais conceitos e desenvolvimento de problemas.

Ao examinar as produções científicas dos Folhas se repara que a maioria optou, como conteúdo estruturante o de Ética num total de 10 (dez) trabalhos. O que se percebe quanto aos autores mais utilizados que conceituam alguns trabalhos sobre o conteúdo de Ética destacam-se, Aristóteles, Sartre, Platão, Santo Agostinho, Marx. Nos demais trabalhos o que

se nota é que mesmo não sendo citados diretamente, o autor referencia é Aristóteles.

Outro conteúdo estruturante que teve o segundo maior número de trabalhos foi o da Filosofia Política, total de 6 (seis) trabalhos. Atenta-se aos autores que embasaram teoricamente a pesquisa que foram: Locke, (citado diretamente em três trabalhos), Maquiavel, Weber e Hannah Arendt. Mesmo não sofrendo uma citação direta, observa-se a presença de autores com Rousseau, Hobbes, Marx e Engels. A maioria dos trabalhos problematizaram conceitos como os de poder, cultura e trabalho relacionados a questões políticas como, por exemplo, a disputa de poder entre as classes sociais, a violência no interior dos regimes totalitários de poder político, a alienação do trabalhador diante de suas precárias condições de trabalho.

Quanto ao terceiro conteúdo estruturante que obteve o total de 5 (cinco) trabalhos foi o da Teoria do Conhecimento. Os autores que sustentaram a análise teórica e conceitual destes trabalhos foram em sua maioria: Descartes e Nietzsche. Mesmo não sendo citados de forma direta, percebe-se nestes trabalhos a presença do pensamento de autores como Adorno, Horkheimer, Marx, Engels e Daniel Denett. Uma observação importante feita é de que estes trabalhos sobre a Teoria do Conhecimento abordaram muito sobre o tema da origem do conhecimento e a capacidade do homem de ser racional.

O conteúdo estruturante que apresentou apenas 2 (dois) trabalhos foi o de Mito e Filosofia. Apenas um dos citados apresentou de modo direto os seus autores como referencial teórico: os pré-socráticos e Camões, este último dando uma clara intenção de proporcionar uma interdisciplinaridade entre a Filosofia e a literatura lusitana. Se atenta que estes trabalhos abordam o assunto por excelência da Filosofia como superação da mitologia, abordando também, do efeito moralizante do mito na sociedade e como problema sinalizam para a função social do mito.

O último trabalho Folhas dos conteúdos estruturantes foi sobre a Filosofia da Ciência. A base teórica deste trabalho se deu no filósofo Hans Jonas. A sua problematização foi a de questionar a artificialidade do vivo e à

exploração sem freio da natureza em nome de um novo imperativo categórico. Uma observação importante a ser registrada é a ausência de um Folhas no conteúdo estruturante de Estética. O que talvez tenha demonstrado pouca preocupação ou mesmo falta de motivação para uma área em que se exige um profundo conhecimento acerca de temas que tocam a percepção pelo gosto e pelo belo a partir das múltiplas experiências estéticas.

3.3.2 O Livro Didático Público de Filosofia (LDP)

Continuando com a análise da produção docente dos professores de Filosofia, passamos a verificar o Livro Didático Público de Filosofia (LDP), na intenção de identificar sobre este material, que foi o resultado de muitas ações das produções docentes vindas do projeto Folhas dos professores de Filosofia, a sua intenção enquanto superação da escassez de material didático para o Ensino Médio. Desta forma, assinala Hutner sobre o LDP.

A ideia e a concretização do Livro Didático Público são inerentes ao processo de fortalecimento deste nível de ensino, que vem ganhando destaque no âmbito educacional, devido à necessidade de universalização, pois, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vigente no Brasil, o Ensino Médio é a etapa final da educação básica. Nessa ação, o fortalecimento se dá pela tentativa de superar a escassez histórica de material didático para o Ensino Médio, produzindo livros que contemplem todas as disciplinas de tradição curricular: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física, Arte, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia. (HUTNER, 2008, p. 52-53).

A perspectiva de superação da escassez de material didático⁴² foi resolvida pela nova ordem política a partir da valorização da produção docente como formação continuada. Estes elementos motivadores para a mobilização da equipe de trabalho do Departamento de Ensino Médio (DEM-PR) da

⁴² O Livro Didático Público foi elaborado para atender à carência histórica de material didático no Ensino Médio, como uma iniciativa sem precedentes de valorização da prática pedagógica e dos saberes da professora e do professor, para criar um livro público, acessível, uma fonte densa e credenciada de acesso ao conhecimento (...) Nesta caminhada, aprendemos e ensinamos que o livro didático não é mercadoria e o conhecimento produzido pela humanidade não pode ser apropriado particularmente, mediante exibição de títulos privados, leis de papel mal-escritas, feitas para proteger os vendilhões de um mercado editorial absurdamente concentrado e elitista (PARANÁ, 2006h, p.04).

Secretaria de Estado da Educação do Paraná, (SEED-PR) forma determinantes para produzir materiais didáticos para o Ensino Médio.⁴³ Esta produção, na concepção do Departamento de Educação Média (DEM) e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), deveria acontecer a partir do cotidiano escolar, com a participação efetiva dos professores da rede estadual que, estando constantemente em contato com a realidade escolar, trariam a sua experiência de sala de aula para o sistema de produção.

Constata-se que uma das primeiras ações engendradas para essa produção foi o projeto Folhas. A decisão em produzir livro didático de todas as disciplinas foi tomada quando ocorreu a compra, realizada pelo governo de Estado do Paraná, no início de 2005, dos livros de Língua Portuguesa e Matemática, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), ação já abordada no capítulo anterior. Naquele momento, foi definida a necessidade de contemplar as disciplinas não atendidas na primeira ação de fortalecimento do Ensino Médio, através da aquisição de materiais didáticos para os alunos. (HUTNER, 2008, p. 52-53).

Nota-se aqui a importância do Projeto Folhas para com a concepção e construção do Livro didático Público. Esta importância é reconhecida porque aqueles Folhas que mais se aproximavam dos objetivos do Projeto, se transformaram em sua maioria em Livros Didáticos Públicos e gratuitos. Esses objetivos se transformaram em critérios gerando uma preocupação quanto a construção destes livros surgindo assim, a necessidade de se alinhar as DCE's.⁴⁴

No processo de elaboração do Livro Didático Público, uma orientação fundamental foi que os conteúdos deveriam ser produzidos de acordo com os conteúdos estruturantes apresentados nas Diretrizes Curriculares Estaduais de cada disciplina e definidos com o objetivo de organizar o currículo e orientar os professores na elaboração de seu plano de trabalho docente. Essas diretrizes foram construídas num

⁴³ Outro fator importante, que influenciaria, então, aquela decisão de produzir o material didático, era o fato de os livros didáticos disponíveis no mercado, além de não contemplarem todas as disciplinas, não terem sido elaborados a partir das Diretrizes Curriculares Estaduais. Além disso, as disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia não estavam contempladas no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). (HUTNER, 2008, p. 54)

⁴⁴Entende-se por conteúdos estruturantes os saberes – conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas – que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados basilares para a compreensão de seu objeto de estudo e/ou de suas áreas. Tais conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência e/ou da disciplina escolar (PARANÁ, 2007c, p.24).

processo de discussão, iniciado em 2003, com os professores da rede. (HUTNER, 2008, p.65).

O Livro Didático Público será o resultado da união de forças em torno de objetivos concretos para o Ensino Médio paranaense. Aqui o professor é valorizado como um autor de sua prática de sala de aula.

Os autores do Livro Didático Público, na verdade professores da rede estadual de ensino, nesse material, tiveram a oportunidade de registrar uma parte de sua prática pedagógica. Isso porque eles tiveram liberdade de escolha dos assuntos sobre os quais escreveram. Essa escolha é claro não ocasionou desordem no material, ao contrário, ela esteve vinculada aos princípios teóricos metodológicos tanto das Diretrizes Curriculares quanto do Projeto Folhas. A relação do Livro Didático Público com as Diretrizes Curriculares está fundamentada no conceito de conteúdo estruturante. Os capítulos do livro estão organizados de acordo com os conteúdos estruturantes de cada disciplina, que são, na verdade, os saberes que se destacaram ao longo da história da disciplina e que hoje constituem e identificam essa disciplina escolar como campo do conhecimento (PARANÁ. 2006).

O Livro Didático Público de Filosofia é fruto deste contexto de produção docente e está inserido segundo as orientações das diretrizes curriculares para o ensino de Filosofia.⁴⁵ O Livro de Filosofia aborda os seis conteúdos estruturantes propostos nestas diretrizes curriculares e pode ser utilizado de acordo com o planejamento anual do professor, contido no projeto político pedagógico da escola.

O livro está organizado a partir de conteúdos, denominados conteúdos estruturantes, ou seja, conteúdos que se constituíram historicamente e são basilares para o ensino da Filosofia - Mito e Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia Política, Estética e Filosofia da Ciência. (SEED, 2006).

A partir desta organização o Livro de Filosofia em seu sumário, o livro apresenta as considerações iniciais e alguns esclarecimentos acerca de seus

⁴⁵ Nos anos de 2007 e 2008, o documento foi retomado para discussões e reformulações. Foram realizadas leituras por parte de profissionais do Ensino Superior, especialistas. Os leitores críticos da disciplina de Filosofia foram: Antonio Edmilson Paschoal (PUC-PR), Emmanuel Appel (UFPR), Silvio Donizetti Gallo (UNICAMP) e Geraldo Balduino Horn (UFPR), [...] a partir destes apontamentos e de debates presenciais com a equipe do Departamento de Educação Básica da SEED/PR, foram realizados os ajustes necessários para a finalização. Concomitante, ocorreu neste período o "DEB Itinerante", com encontros descentralizados, realizados pelo Departamento de Educação Básica, nos 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE) do Estado do Paraná. Nestes encontros, os professores puderam discutir os fundamentos teóricos, a metodologia de cada disciplina e possibilitou-se apresentar novos elementos a serem inseridos no texto final das Diretrizes. DCE's. (SEED, 2012, p. 15)

princípios pedagógicos. Sua capa esta ilustrada com imagens de Filósofos:⁴⁶ Nietzsche, Aristóteles, Maquiavel, Marx e Arendt, cercados por jovens estudantes em meio a um cenário urbano rodeado por prédios. Em sua apresentação que começa pela página 10 (dez), inicia com uma citação a Marx⁴⁷, dando a entender de que epistemologia o livro seguira e já no primeiro parágrafo, onde se dirige aos estudantes e professores do Ensino Médio procura fortalecer a presença da Filosofia como uma maneira de interpretar o mundo a partir de sua forma de abordar pelo pensamento.

Este livro pretende apresentar-lhes a filosofia como um conhecimento que possibilita o desenvolvimento de um estilo próprio de pensamento. A filosofia pode ser considerada como conteúdo produzido pelos filósofos ao longo do tempo, mas também como o exercício do pensamento que busca o entendimento das coisas, das pessoas e do meio em que vivem. Portanto, um pensar histórico, crítico e criativo que discuta os problemas da vida a luz da História da Filosofia. (SEED, 2006, p. 10).

De modo direto, o Livro Didático de Filosofia ressalta a importância que o Projeto Folhas de Filosofia teve em sua constituição e se apropria desta metodologia do Folhas para colocar o estudante junto com o seu professor numa dinâmica de identificar e problematizar os conteúdos.

Em cada Folhas se desenvolve um conteúdo específico, a partir do qual professores e estudantes podem levantar questões, identificar problemas e problematizar o conteúdo com o auxílio dos textos filosóficos. O texto filosófico, além de ser objeto de estudo com suas estruturas lógicas, argumentativas e precisão dos enunciados, também fornece subsídios para entender o problema e o conteúdo que está sendo estudado. (SEED, 2006, p. 10).

O livro se refere ao Folhas como parte integrante de sua estrutura dando a sensação de que o Livro Didático Público de Filosofia é a versão atualizada do Folhas. Neste sentido, nota-se que, Folhas e Livro, representam a síntese como um conjunto das intenções para com a educação do Ensino Médio.

No interior de cada Folhas são desenvolvidas relações interdisciplinares. É a filosofia buscando na ciência, na história, na arte e na literatura, entre tantas outras possibilidades, apoio

⁴⁶ Conferir anexos 5.

⁴⁷ Toda emancipação constitui uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem. (SEED, 2006)

para analisar o problema estudado, entendendo-o na complexidade da sociedade contemporânea. (SEED, 2006, p. 10).

Quanto as atividades propostas para o entendimento dos conceitos da tradição filosófica, o Livro demarca o local em que a Filosofia deve estar. *Na ágora*. Desta forma, enuncia alguns princípios que regem o debate sobre a atividade filosófica em sala de aula.

- 1- Aceitar a lógica da confrontação de posições, ou seja, existem pensamentos divergentes;
- 2-Estar dispostos e abertos a ultrapassar os limites das suas posições pessoais;
- 3-Explicitar racionalmente os conceitos e valores que fundamentam a sua posição;
- 4-Admitir o caráter, por vezes contraditório, da sua argumentação;
- 5-Buscar, na medida do possível, por meio do debate, da persuasão e da superação de posições particulares, uma posição de unidade, ou uma maior aproximação possível entre as posições dos participantes;
- 6-Registrar, por escrito, as ideias surgidas no debate. (SEED, 2006, p. 11).

O se pode notar é que o Livro Didático Público de Filosofia se caracteriza como um Livro que pretende ensinar os alunos a pensar. Pelo menos esta é a ideia que está mais presente em seus conteúdos. Porém, o que se observa neste pensar não é o pensar do senso comum, mas o pensar como resistência que o torna criador de conceitos.

Os autores apresentam propostas de atividades que podem possibilitar o exercício do pensamento, do estudo e da criação de conceitos. Essas atividades levam estudantes e professores a filosofar por meio dos conteúdos da História da Filosofia. Esse exercício do filosofar ocorrerá por meio da leitura, do debate, da argumentação, da exposição e análise do pensamento. E escrita constitui-se como elemento importante de registro e sistematização, sem a qual o discurso pode perder-se no vazio. É importante lembrar que o processo do filosofar se dá por meio da investigação na qual estudantes e professores descobrem problemas, mobilizam-se na obtenção de soluções filosóficas, estudam a História da Filosofia buscando no trabalho com os conceitos o caminho do filosofar e recriar conceitos. (SEED, 2006, p. 11).

O que se constata ao analisar o Livro Didático Público de Filosofia é a sua total isenção doutrinária como muitos gostam de atribuir ao ensino da

Filosofia em sala de aula. Os conteúdos são tratados a partir do pensamento filosófico e a preocupação está por preservar este pensamento. Como já analisamos todos os Folhas de Filosofia quanto a sua forma, não pretendemos nos alongar quanto a análise pontual de cada conteúdo presente no Livro Didático Público de Filosofia. Isso requereria uma outra abordagem específica de modo mais quantitativo, o que faria nos distanciar de nosso objetivo que é o peso que teve a produção docente filosófica para a formação continuada da práxis profissional do professor de Filosofia.

Os dados analisados indicados até aqui sobre o Projeto Folhas e o Livro Didático Público de Filosofia, apontam claramente da importância que estes tiveram o desenvolvimento de uma práxis profissional do professor de Filosofia.

3.4 DISPOSIÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

São apresentados, nas páginas a seguir, os dados analisados das informações fornecidas pelos professores de Filosofia nas entrevistas, conforme sequência abaixo.

Quadro I – Categorização da entrevistas

Quadros da primeira categorização

Quadro I – Campos categoriais que ajudam a organizar a pesquisa

Categorias exploratórias	O que a entrevista mostrou	Análise de conteúdo
<p>Possibilidades teóricas e práticas para a ação da práxis profissional;</p>	<p><i>“Os modelos de formação continuada do Projeto FOLHAS e o LDP eu ainda levo para os meus estudantes da graduação de Filosofia e eles são muito bem recebidos por estes estudantes. É uma pena ter acabado desta forma.”</i> (KESTRING, 2016).</p> <p><i>“Participei do lançamento dele e vi a necessidade que nós professores devíamos também ser pesquisadores, desta forma, devemos procurar elaborar, reelaborar e repensar as aulas, então eu via no FOLHAS a possibilidade de redirecionamento de repensar o próprio trabalho pedagógico.”</i> (VIEIRA, 2016).</p> <p><i>Nesse período, trabalhamos no projeto Folhas e OAC (Objeto de aprendizagem colaborativa). No primeiro, o professor constituiria, a partir de sua experiência e conhecimento técnico, um material de apoio pedagógico a ser disponibilizado no Portal da SEED. O roteiro para a produção do artigo deveria prever um plano de aulas: problematização, fundamentação teórica, relações interdisciplinares, questões para debate, atividades de pesquisa, sugestões de filmes e textos.</i></p> <p><i>O OAC constituiu-se algo parecido, entretanto, a proposta era no sentido da produção coletiva e validação do material por pares da rede.</i></p>	<p>Apropriação de ferramentas teóricas e práticas de sua produção docente como experiência profissional na formação continuada.</p> <p>Percepção do caráter reprodutor do ensino de Filosofia e a superação disto a partir da concepção do professor pesquisador.</p> <p>Consciência de que o Livro didático Público (LDP) de Filosofia foi uma conquista resultante das experiências e dos conhecimentos adquiridos pelos: Projeto Folhas e o OAC.</p>

<p>Aspectos políticos e filosóficos que orientaram a construção do FOLHAS e do LDP de Filosofia;</p>	<p><i>Em conjunto com esses procedimentos de produção didática é que o Livro Didático público surgiu. (KAMINSKI, 2016).</i></p> <p><i>“Interessante, o LDP de educação Física foi taxado de marxista e o de Filosofia não. Nós tivemos todo o cuidado de não fazer orientações, apesar de propiciar essa discussão da esquerda ideologicamente, não fizemos nenhuma orientação ou doutrinação defendendo ou acusando, mas procuramos discutir apresentando os argumentos filosóficos diante de relevantes fatos sociais que merecem e devem ser discutidos.” (KESTRING, 2016).</i></p> <p><i>“Era um projeto que não deveria ter sido abandonado. Sinto que a educação serve aos planos de governo e de política, política não no sentido grego do termo de polis, mas uma política que implanta um determinada hegemonia de poder que após uma sucessão de troca por uma outra hegemonia política as coisas boas não são levadas adiante. O FOLHAS e o LDP, hoje em dia foi substituído pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC em nossas escolas. Isso impede de certa maneira que os professores produzam materiais didáticos gerando assim, um distanciamento da realidade para com os alunos do Ensino Médio.” (VIEIRA, 2016).</i></p> <p><i>Una-se essas produções, com o trabalho de mobilização política para a aprovação da lei que retornou com a Filosofia e a Sociologia no Ensino Médio, além da elaboração das Diretrizes Curriculares, posso dizer que demos saltos qualitativos no magistério do Paraná.(KAMINSKI, 2016).</i></p>	<p>Identificou no ensino da Filosofia o seu caráter desinteressado, contudo não distante da realidade social e política.</p> <p>A incerteza política na alternância do poder fator que impossibilita a continuidade dos projetos.</p> <p>Reconhecimento de que a produção docente filosófica contribuiu, junto com a luta política pelo retorno da Filosofia no Ensino Médio, para com a qualidade da educação no Paraná.</p>
--	---	---

<p>Produção docente filosófica como intenção de formação continuada;</p>	<p><i>“[...] lá por volta de 2005 que nós começamos a pensar em um processo de formação onde o professor pudesse ser o seu próprio formador né, e, como, surgiu então esta ideia de, o resultado desta produção pessoal, individual e até mesmo coletiva e participativa de outros professores, daí surgiu a ideia de montar um Livro com isto, intitulamos o projeto como Projeto FOLHAS, a ideia era exatamente que ele fosse, estivesse disponível com o nome FOLHAS, uma coisa diferente do Livro Didático, que teria pelo menos em principio na nossa concepção, um custo muito alto, algo que seria quase inacessível no primeiro momento.”</i> (KESTRING, 2016).</p> <p><i>“A perspectiva do professor pesquisador era um elemento muito válido, inclusive quando o FOLHAS foi pensado ele foi pensado a partir de várias condições, por exemplo, a Biblioteca do Professor que foi montada tendo em vista a necessidade da leitura dos professores. A escolha dos livros que deveriam montar a biblioteca dos professores se deu por meio de uma consulta aos próprios professores. Estes deveriam selecionar o que consideravam importantes para uma boa leitura.”</i> (VIEIRA, 2016).</p> <p><i>Meu trabalho no LDP de Filosofia foram os Folhas sobre Estética. Um tema árduo para o Ensino Médio. Ainda que, atualmente revendo a produção, reescreveria para tornar mais clara e consistente, penso que o material trouxe avanços para o trabalho com os estudantes. Além de servir como uma proposta diferenciada para os professores.</i> (KAMINSKI, 2016).</p>	<p>Verificou, pelo aspecto colaborativo, a importância de sua produção docente filosófica no contexto da socialização de materiais didáticos o pioneirismo de sua ação.</p> <p>Contribuição material para o incentivo da pesquisa da produção teórica das práticas filosóficas.</p> <p>Entendimento de Continuidade em sua produção docente.</p>
--	--	--

<p>Importância do local de trabalho sobre a produção do FOLHAS e do LDP em Filosofia.</p>	<p><i>“Tinha uma disposição aqui da SEED e do governo também, me parece favorável ao retorno da Filosofia! Então nós compusemos com a indicação do profº. Geraldo ter a equipe lá dentro. E entre outras coisas o projeto de Formação dos professores de Filosofia que era uma preocupação sabe?</i></p> <p><i>Trabalhei na SEED, fora da sala de aula, de 2003 a 2010 até final do governo Requião. (KESTRING, 2016).</i></p> <p><i>“[...] do FOLHAS sobre Ideologia eu estava na cidade de Cornélio Procópio. Era professor de História e de Filosofia naquele Núcleo Regional de Educação (NRE), e escrevi este primeiro FOLHAS sobre quando eu estava em sala de aula com 40 horas aula e ainda tinha aula em uma escola particular, porem era um projeto que me chamou a atenção.”</i></p> <p><i>“E o segundo FOLHAS sobre a Filosofia da Ciência de Hans Jonas, eu já escrevi quando estava na SEED já fazendo parte da equipe de filosofia.” (VIEIRA, 2016).</i></p> <p><i>Estava em sala de aula. Até porque, uma das exigências para a participação como professor autor era a experiência de sala de aula. (KAMISNKI, 2016).</i></p>	<p>Compreendeu a necessidade política sobre as decisões de seu trabalho e produção docente filosófica.</p> <p>O tempo e o espaço como causas intencionais da produção docente filosófica.</p> <p>Apreensão consciente como professor autor.</p>
---	--	---

Tabela elaborada por Alceu Cordeiro Fonseca Junior em 2016.

Procurou-se estabelecer, com a organização dos quadros, os principais significados identificados nas falas com uma análise comparativa entre as perspectivas dos professores de Filosofia. Na análise desses depoimentos, constatou-se que a experiência da formação continuada em estudo gerou diferenciados panoramas, em termos de concepções, valores, atitudes, ora convergentes, ora contraditórios entre si.

De certa forma, verifica-se que, no âmago das ocorrências, as questões que emergiam foram se intrincando, como fios de uma teia de aranha que compõem uma trama de interpretações sobre as vivências profissionais dos professores de Filosofia, criando-se assim, uma riqueza de importantes significações para o entendimento dos projetos Folhas e do Livro Didático Público de Filosofia (LDP) como concretudes do desenvolvimento de uma práxis profissional filosófica.

3.5 CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Conforme já exposto anteriormente, a segunda categorização chamadas de: categorias conceituais objetivou-se a analisar as transformações no âmbito do: saber filosófico, ser filósofo e produção docente.

Esta categoria reforça a forma como os professores de Filosofia entrevistados compreendem a dimensão profissional, o significado de sua práxis política e filosófica no ensino da Filosofia e a importância do pensamento filosófico como uma crítica de resistência nas situações formativas em que participaram.

Nesta perspectiva, relacionaram-se os principais pontos abordados no material de análise:

- Colaboração e valorização da atividade profissional: os professores entrevistados reconheceram a importância dos projetos da produção docente como uma forma de fortalecer a participação do professor de Filosofia nas decisões de sua prática filosófica.

[...] dirigir o trabalho sem fechar as portas para que o professor tivesse a liberdade para trabalhar conforme sua formação e leitura, mas o que não poderia faltar eram os seis conteúdos estruturantes sistematizados no currículo. (Prof^o. KESTRING).

[...] houve grande contribuição dos professores que puderam opinar e foram mais de cinquenta e seis oficinas ouvindo todos os professores, isso é o que está no sistema, mas provavelmente existe muito mais! (Prof^o. VIEIRA).

[...] ter participado desses projetos foi importante para o meu amadurecimento profissional, melhoria da qualidade das aulas, maior segurança quanto às metodologias e melhor visualização da minha função de professor. (Prof^o. KAMINSKI).

As experiências relatadas parecem ter possibilitado a esses professores de Filosofia uma maior percepção para o desenvolvimento de seu trabalho, sendo pontuado a importância de serem ouvidos e respeitados como profissionais.

- O pensar filosófico no Projeto Folhas e no LDP de Filosofia: foi destacado pelos professores entrevistados a maneira como se posicionavam filosoficamente frente as suas produções docentes.

[...] diria que foi pela minha formação eu tinha recentemente terminado o mestrado em agosto de 2003, estava ainda quente e é uma coisa que eu gosto de discutir a coisa da política, tinha umas certas leituras e daí na área tendo como pano de fundo os acontecimentos políticos e sociais mundiais como os do MST os da França etc. a filosofia não pode se eximir de fazer uma discussão e mostrar que ela tem algo a dizer sobre estes movimentos sociais, sobre a cidadania sobre a importância da política na vida das pessoas e do mundo enfim. (KESTRING, 2016).

[...] participei do lançamento dele e vi a necessidade que nós professores devíamos também ser pesquisadores, desta forma, devemos procurar elaborar, reelaborar e repensar as aulas, então eu via no FOLHAS a possibilidade de redirecionamento de repensar o próprio trabalho pedagógico. (VIEIRA, 2016).

[...] posterior ao trabalho do LDP, outra produção importante, que partiu da mesma equipe, foi a publicação da Antologia de Textos Filosóficos, com a seleção de textos originais para uso em sala de aula. (KAMINSKI, 2016).

A formação filosófica recebida pelos professores entrevistados é refletida e repensada diante de suas produções docentes possibilitando com isso, o enriquecimento de sua experiência prática com a apropriação de uma práxis profissional fortalecida pelo pensar filosófico.

- Compromisso profissional com o ensino da Filosofia: os professores entrevistados consideraram que o compromisso profissional com o ensino da Filosofia implica na liberdade do pensar. Nas entrevistas, foi ressaltado a importância do profissional sentir-se livre para trabalhar seus temas filosóficos.

[...] a Bioética foi por uma carência de material. Na equipe de Filosofia deveria haver uma discussão nesta área e porque as pesquisas científicas com células tronco etc. levam a uma discussão filosófica e ética e mais atualmente da bioética junto com o Elói devido a carência de materiais orientados pela professora Anita elaborar uma proposta de uma discussão que a Filosofia pode e deve fazer e o outro conteúdo, violência, diria que foi pela minha formação eu tinha recentemente terminado o mestrado em agosto de 2003. (KESTRING, 2016).

[...] então, quando do FOLHAS sobre Ideologia, eu estava na cidade de Cornélio Procópio. Era professor de História e de Filosofia naquele Núcleo Regional de Educação (NRE), e escrevi este primeiro FOLHAS sobre quando eu estava em sala de aula com 40 horas aula e ainda tinha aula em uma escola particular, porém era um projeto que me chamou a atenção. Participei do lançamento dele e vi a necessidade que nós professores devíamos também ser pesquisadores, desta forma, devemos procurar elaborar, reelaborar e repensar as aulas, então eu via no FOLHAS a possibilidade de redirecionamento de repensar o próprio trabalho pedagógico. E o segundo FOLHAS sobre a Filosofia da Ciência de Hans Jonas, eu já escrevi quando estava na SEED já fazendo parte da equipe de filosofia. (VIEIRA, 2016).

[...] meu trabalho no LDP de Filosofia foram os Folhas sobre Estética. Um tema árduo para o Ensino Médio. (KAMINSKI, 2016).

Estes relatos assinalam que a liberdade de trabalhar com temas da Filosofia que mais se aproximassem de seu campo teórico de pesquisa e de suas experiências vivenciais, veio ao encontro de dar respostas as situações

problemas experimentadas no cotidiano da sala de aula em que se ensina Filosofia, isso de certa forma legitima o valor de “ser professor” (categoria ontológica).

O reconhecimento do compromisso profissional pela liberdade de se trabalhar temas de seu interesse é assinalado pelos professores de Filosofia como fator importante para o crescimento também da Filosofia.

Uma outra questão importante da qual se faz presente como análise nesta pesquisa, diz respeito ao aspecto da produção docente enquanto ato de resistência política em defesa da Filosofia no Ensino Médio e da liberdade do pensar como condição de uma sociedade mais justa.

3.6 REFLEXÃO SOBRE AS CATEGORIAS UTILIZADAS NAS ENTREVISTAS

As categorias representadas nesta pesquisa, enquanto referências teóricas para pensar a formação continuada dos professores de Filosofia da rede pública de ensino do Paraná entre os anos de 2004 a 2008, foram categorizadas pelas dimensões filosóficas do saber filosófico (epistemologia), ser filósofo (ontologia) e produção docente filosófica (praxiológica), numa perspectiva de procurar perceber quais mudanças ocorreram na vida profissional docente destes professores de Filosofia entrevistados após suas experiências com a formação continuada. E foi nesta perspectiva de tentar perceber que mudanças profissionais ocorreram na vida destes professores que o pensamento de Heller contribuiu.

A crítica às pesquisas realizadas no marco das concepções funcionalista de sociedade e positivista de ciência, bem como a busca teórica de aproximação das esferas social e individual, tradicionalmente separadas nas ciências humanas, convergem para uma área recente do conhecimento filosófico: o estudo da vida cotidiana, ao qual se encontra ligado o nome de Agnes Heller, pensadora marxista comprometida com a busca da fundamentação teórica para um projeto político de “mudar a vida” nas sociedades atuais, marcadas pela exploração econômica e pela dominação cultural. (PATTO, 1993, p. 122).

Deste modo, Heller desenvolve suas pesquisas na análise sobre as relações entre a vida comum dos homens comuns e os movimentos da história. Assim, ela não perde de vista a peculiaridade das pessoas envolvidas nas ações que constroem a vida cotidiana. E na tentativa de perceber que

mudanças existiram nestes professores entrevistados do ponto de vista de sua profissão que se utilizou a perspectiva de Heller como ponto de partida para a constituição da categoria “mudar de vida”.

Do ponto de vista da categoria, “mudar de vida”, o que se percebeu nas entrevistas é que houve algumas mudanças na vida profissional dos professores entrevistados. Notou-se nas falas dos professores entrevistados a persistência de que os modelos de Projeto Folhas e do LDP de Filosofia, foram importantes para o futuro profissional do professor de Filosofia. Não foram percebidas críticas a este período pelo contrário, o que existiu foram elogios com um certo ar de nostalgia.

O fato do reconhecimento dos limites impostos por uma formação continuada que visava apenas o repasse de técnicas didáticas sem uma reflexão mais aprofundada da prática, demonstrou a preocupação dos entrevistados por insistir na continuidade dos projetos Folhas e do LDP, como condição da reflexão sobre a prática política e não apenas a reprodução de técnicas pedagógicas inseridas em um meio de desenvolvimento profissional de adequação do sujeito ao meio.

Os entrevistados destacaram suas percepções pessoais de como se envolveram durante o processo de formação continuada apresentando seus interesses seus gostos e, sobretudo, suas visões de mundo ao construírem suas produções científicas. Isto de certa maneira influenciou o andamento de seus trabalhos, pois, ao optarem por determinados modos de vida esta opção foi intencional do ponto de vista de sua visão de mundo, mas talvez o mais importante e que saltou nas falas dos entrevistados foi notar o empenho e a vontade destes professores por encampar uma luta pela legitimação do ensino da Filosofia no Ensino Médio paranaense.

3.7 DISPOSIÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS HISTÓRICOS EM DEFESA DO ENSINO DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

Como já assinalado, alguns professores que compunham as equipes de formação continuada dos professores de Filosofia, também estavam atentos e muitos até participavam de grupos de estudos e pesquisas sobre o ensino da

Filosofia fora do âmbito da SEED-PR. Por isso a ideia neste momento da pesquisa é analisar alguns destes documentos na perspectiva da produção docente procurando perceber nestes documentos de defesa do ensino da Filosofia que se constituíram paralelos aos documentos oficiais via SEED-PR, a expressão da luta política pelo ensino da Filosofia em sua liberdade de pensar.

A ideia é categorizar estes documentos primeiramente os identificando pelo seu título, suas datas seus sujeitos e conteúdos. Esta identificação é importante pelo fato de perceber que estes documentos foram produzidos dentro do contexto em que se inserem as políticas de formação continuada dos professores de Filosofia entre 2004 a 2008.

O que se pode notar, é que estes documentos procuraram contribuir a seu modo e a sua maneira para o fortalecimento do ensino da Filosofia se constituindo no campo das lutas históricas como um de conjunto de ideias e de ações da sociedade civil organizada em torno de políticas em prol do ensino da Filosofia contribuindo assim, para a reflexão crítica de uma práxis profissional dos professores de Filosofia em formação continuada. De modo ilustrativo, organizamos um quadro onde apresentamos os pontos centrais que cada documento traz em seu interior como processo de luta e conquista para o reconhecimento da Filosofia como disciplina no currículo do Ensino Médio paranaense e brasileiro.

Quadro II - Identificação dos documentos:

I categorização

Documento/os	Sujeito/os	Objetivo/os
Em Defesa da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio 2003.	Professores de Educação Superior e do Ensino Médio do Paraná.	<p>Pleiteia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -abertura de concursos públicos para professores de Filosofia e de sociologia; -Representações nas instancias legais: SEED e nos NRE's de educação; -aquisição de recursos didáticos; -capacitação de profissionais; -realização de eventos sobre o ensino da Filosofia e de Sociologia.
Carta de São Leopoldo: Manifesto Pelo Retorno da Disciplina de Filosofia na Educação Básica nas Escolas Brasileiras 2004.	Coordenadores e professores dos cursos de Filosofia dos Estados do Sul do Brasil, integrantes do Fórum Sul de Cursos de Filosofia,	Reivindicando a obrigatoriedade da Filosofia enquanto componente curricular com espaço específico dentro do currículo do Ensino Médio, devido ao avanço obtido pelos alunos de Filosofia no que tange a capacidade de escrita, assim como a melhoria na qualidade dos vestibulares que adotaram a Filosofia.

Carta de Guarapuava 2006.	Professores de Filosofia do Paraná	Urgência da definição da disciplina de Filosofia como obrigatória nos currículos de Ensino Médio, e o incentivo aos mecanismos pelos quais a Filosofia pode construir um <i>status quo</i> de legitimidade e legalidade dentro das grades curriculares das escolas.
Carta Manifesto 2007.	Estudantes de Filosofia do Sul do Brasil	Cobrança ao governo do Estado do Rio Grande do Sul para com a valorização do ensino da Filosofia como essencial e não acidental e com caráter de finalidade no processo educacional do Ensino Médio.
Proposta de Projeto de Lei que torna a Filosofia e a Sociologia obrigatórias no Currículo do Ensino Médio de 2003.	Sr. Dr. Ribamar Alves	Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

<p>Projeto de Lei Nº. 1.641, de 2003 (Comissão de Educação e Cultura).</p>	<p>Relator deputado César Bandeira</p>	<p>Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.</p>
<p>Audiência pública sobre a volta da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, realizada pela comissão de educação, cultura e desporto da câmara dos deputados em 24 de Junho de 2003.</p>	<p>Sr. Antônio Ibañez Ruiz- secretario de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação; Sr. Antônio Prado, presidente da Federação Nacional dos sociólogos; Sr. Igor Bruno de Freitas Pereira, presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes).</p>	<p>O objetivo desta Audiência Pública é debater a inclusão das disciplinas Sociologia e Filosofia no Ensino Médio.</p>
<p>Lei Nº 11.684 que torna a Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias do currículo do Ensino Médio, 2008.</p>	<p>Vice - Presidência da República; José Alencar Gomes da Silva.</p>	<p>Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. Art. 2º Fica revogado o inciso III do 1º do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</p>

<p>Carta Manifesto do Paraná em Defesa da Filosofia 2008.</p>	<p>Filósofos/as e os professores/as de Filosofia do Ensino Médio e Superior da rede pública paranaense, representantes das entidades: Nesef, IFIL, APP-Sindicato.</p>	<p>Manifestam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - importante conquista da sociedade pela alteração da LDB reincluindo a Filosofia no currículo; -necessidade da continuidade de atuação deste coletivo; -inclusão dos conteúdos específicos sobre a Filosofia Latino-Americana como importantes no Ensino Médio; <p>Consideram fundamental o debate e construção de alternativas acerca da identidade e da função social do Ensino Médio.</p>
---	---	--

Fonte: HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos.** Editora Unijui. Ijuí, 2009. Páginas 135-220.

Quadro II – identificação dos conceitos: produção docente e resistência

II categorização

Nesta segunda categorização, a ideia é identificar a partir da análise dos seguintes documentos: Em Defesa da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio 2003; Carta de São Leopoldo: Manifesto Pelo Retorno da Disciplina de Filosofia na Educação Básica nas Escolas Brasileiras 2004; Carta de Guarapuava 2006; Carta Manifesto 2007; Proposta de Projeto de Lei que torna a Filosofia e a Sociologia obrigatórias no Currículo do Ensino Médio de 2003); Projeto de Lei Nº. 1.641, de 2003 (Comissão de Educação e Cultura); Audiência pública sobre a volta da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, realizada pela comissão de educação, cultura e desporto da câmara dos deputados em 24 de Junho de 2003; Lei Nº 11.684 que torna a Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias do currículo do Ensino Médio, 2008 Carta Manifesto do Paraná em Defesa da Filosofia 2008, os conceitos de produção docente e resistência⁴⁸ em defesa do ensino da Filosofia no Paraná.

Estas categorias reforçam as produções teóricas dos professores de Filosofia, dos seus Folhas e do Livro Didático Público de Filosofia objetos desta pesquisa como trabalhos que se orientaram pela importância da luta no campo profissional do ensino da Filosofia em sala de aula principalmente dando significado a uma práxis política e filosófica no ensino da Filosofia.

Nesta perspectiva, relacionaram-se os principais pontos abordados no material de análise:

- 1- O ensino da Filosofia na perspectiva da produção docente;
 - Aquisição de acervo bibliográfico e recursos didáticos das áreas; promoção pelo Estado de programas de formação continuada a serem realizados pelas IES; realização de eventos sobre ensino de Filosofia e de Sociologia. (Em Defesa da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio 2003);

⁴⁸ Tal problema se sustenta a partir da observação teórica de (ADORNO, 1995, p. 208); “aquele que pensa, opõe resistência”.

- A mobilização dos Estados do sul do Brasil e das Instituições de Ensino Superior que possuem os cursos de Filosofia credenciados junto ao MEC vem representar um conjunto de argumentos em prol do retorno do ensino de Filosofia nas escolas de Educação Básica. (Carta de São Leopoldo: Manifesto Pelo retorno da disciplina de Filosofia na Educação Básica nas Escolas Brasileiras, 2004);
- A realização urgente de concurso público para professores de Filosofia no Estado do Paraná, no sentido de efetivar e ampliar as condições do ensino da Filosofia no Ensino Médio; atuar com outras instituições (como a Associação dos Professores do Paraná – APP e Núcleo de Estudos Sobre o Ensino da Filosofia - NeseF) que também se manifestam pelo retorno efetivo do ensino da Filosofia que apoiam o projeto de lei em tramitação no Congresso Nacional que propõe a obrigatoriedade do ensino da Filosofia no Ensino Médio. (Carta de Guarapuava, 2006);
- Desse modo, tecendo uma comparação entre os Estados do Sul do país, o Estado do Rio grande do Sul encontra-se em grande disparidade, tendo uma atitude contrária aos outros Estados que têm a Filosofia como ensino obrigatório. Só para citarmos o Estado mais avançado: o Paraná possui a Filosofia em suas escolas desde 2003, antes da lei estadual regularmente, e além do Estado já possui desde 2003 até a data de hoje (4 anos aproximadamente) 970 escolas com o ensino de Filosofia do total de suas 1.200 e terem sido nomeados já mais de 250 professores nos primeiros dois anos e agora serão abertas vagas para serem nomeados mais de 500, publicam e distribuem um kit de 12 livros (1 para cada disciplina) para cada aluno da rede pública (inclusas as disciplinas de Filosofia e Sociologia).(Carta Manifesto, 2007);
- Como saber, ou conhecimento altamente especializado, será impossível a devida aplicação de temas ou conteúdos filosóficos em outras disciplinas, por docentes que não sejam adequadamente habilitados para a realização dessa atividade. (Proposta de Projeto de Lei que torna a Filosofia e a Sociologia obrigatórias no Currículo do Ensino Médio de 2003);
- O projeto em análise pretende alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – para incluir as disciplinas como matérias obrigatórias no Ensino Médio. Urge uma solução. O nosso encaminhamento pela aprovação já, de um projeto que beneficiaria a formação integral do estudante, objetiva acelerar o processo de inclusão das disciplinas no currículo escolar, e a de inclusão dos estudantes na sociedade com: senso crítico, capacidade de analisar as situações, sentimento ético, lógica e

identidade social. (Projeto de Lei Nº. 1.641, de 2003 (Comissão de Educação e Cultura);

- E isto significa que uma determinação nacional de obrigatoriedade desse ensino demandaria: b) emergencialmente, uma política nacional de formação continuada que prepare professores da área de Ciências Humanas e/ou Sociais para abordagem Didática da Filosofia, seja como componente curricular específico, seja no âmbito de projetos interdisciplinares. (Audiência pública sobre a volta da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, realizada pela comissão de educação, cultura e desporto da câmara dos deputados em 24 de Junho de 2003);
- Art36. IV- serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. (Lei Nº 11.684 que torna a Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias do currículo do Ensino Médio, 2008)
- Consideramos a alteração da LDB uma importante conquista de toda sociedade, particularmente das entidades educacionais, fóruns e coletivos de professores e estudantes que desde os fins da década de 1970 lutam pela re-inclusão da Filosofia como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio. A efetivação dessa conquista deverá vir acompanhada de políticas públicas federal e estaduais que garantam a sustentação e a continuidade da implementação do ensino da Filosofia no currículo do Ensino Médio. (Carta Manifesto do Paraná em Defesa da Filosofia 2008).

2- O ensino da Filosofia na perspectiva do pensar como resistência;

- Pleiteia, principalmente, a realização de concursos públicos para professores das duas disciplinas, bem como a promoção de recursos didáticos e capacitação de profissionais, respaldando legalmente o ensino da Filosofia e Sociologia por meio de representações em instâncias legais da SEED e Núcleos de Educação. (Em Defesa da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio, 2003);
- A Filosofia é, sem dúvida alguma, a disciplina que possibilita as condições para o pensar crítico e reflexivo por excelência. Isso significa que a Filosofia será cada vez mais necessária, pois é ela, na medida em que se ocupa com o pensar em geral, que nos prepara para pensar as outras disciplinas. (Carta de São Leopoldo: Manifesto Pelo Retorno da Disciplina de Filosofia na Educação Básica nas Escolas Brasileiras 2004);

- Os professores e estudantes de Filosofia reunidos na Unicentro (com o apoio da Unioeste) nos dias 7,8 e 9 de julho de 2006 com os objetivos de possibilitar o contato entre aqueles que compartilham o interesse pela Filosofia; favorecer a integração entre professores e acadêmicos de diferentes instituições; oportunizar a troca de experiências e a difusão das temáticas, objeto de estudos e pesquisas, vêm a público manifestar as posições tomadas no I Encontro dos Professores de Filosofia do Paraná. (Carta de Guarapuava, 2006);
- Como pode um professor dar uma boa aula e formar um futuro cidadão se não possui total, digo total como simples referendo ao profissional formado, mas este sabe que para ser bom no que faz deve sempre estar em movimento de buscar o saber, conhecimento do que está a ensinar? Para nós, estudantes e professores de Filosofia diretamente, e alunos indiretamente, só pode parecer que o governo estadual está em descaso tanto com a educação quanto com o futuro imediato e a longo prazo de profissionais da educação, visto a maneira como enxerga o cumprimento do que o Conselho Nacional de Educação regulou junto a educação brasileira. (Carta Manifesto, 2007);
- A Filosofia nos currículos do Ensino Médio não pode atuar num espaço restrito, dissolvendo-a em modalidades temáticas de outras disciplinas. Ora, a Filosofia tem no atual contexto político do fortalecimento das instituições democráticas do país um dos papéis mais relevantes neste projeto, qual seja, o de contribuir para uma formação e fundamentação da opinião pública brasileira, não deixando somente a cargo da imprensa, que muitas vezes se vê à deriva com o cerco do fenômeno midiático, que, ao modo do Rei Midas, transforma em ouro, ou melhor, mercado, tudo o que toca. Ela oporá, por aporias. Assim, contribuirá para uma opinião pública responsável e crítica, convidando para o debate reflexivo, introduzindo valores que se assentam sobre aquela tradição grega que falávamos no início que, em suma, é de vocação política. (Proposta de Projeto de Lei que torna a Filosofia e a Sociologia obrigatórias no Currículo do Ensino Médio de 2003);
- Na realidade contemporânea, na atualidade, tanto ou mais que em outras épocas históricas, sociais e políticas, a Filosofia deve estar presente para propiciar a análise e compreensão de problemas, envolvendo questões emergentes da diversidade dos contextos. Vivemos numa época do encontro das culturas, do fim do mito do discurso e onde as legitimações ideológicas estão sendo desautorizadas. (Projeto de Lei Nº. 1.641, de 2003). (Comissão de Educação e Cultura);

- A atividade filosófica, como livre prática de reflexão, não pode considerar qualquer verdade como definitivamente alcançada e leva a respeitar as convicções de cada um; mas não deve, em nenhum caso, sob pena de negar-se a si mesma, aceitar doutrinas que neguem a liberdade do outro, injuriando a dignidade humana e engendrando a barbárie. (Audiência pública sobre a volta da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, realizada pela comissão de educação, cultura e desporto da câmara dos deputados em 24 de Junho de 2003);
- Altera o art.36 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. (Lei Nº 11.684 que torna a Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias do currículo do Ensino Médio, 2008);
- 11. Que a educação é prática social, ensinar é uma especificidade humana, portanto não há educação e ensino a-político, a-histórico, neutro. A construção democrática da autonomia do educando exige politicidade, dialogicidade, historicidade, ética na rica e complexa relação do ensinar e do aprender. (Carta Manifesto do Paraná em defesa da Filosofia, 2008).

3.8 REFLEXÃO SOBRE AS CATEGORIAS DOS DOCUMENTOS

Torna-se fundamental para esta pesquisa sobre formação continuada dos professores de Filosofia paranaense refletir sobre o significado desta formação continuada à luz da crítica histórica e filosófica a fim de entender qual é o seu verdadeiro sentido enquanto possibilidade de transformação social e educacional para uma práxis profissional do professor de Filosofia.

Neste sentido, a formação continuada dos professores de Filosofia reveste-se de conteúdos e práticas com diversos significados, a começar por uma a atitude de resistência que na realidade, serve de solo no qual se expressam possibilidades históricas de transformações.

Assim, a tarefa daqueles que se propõem, e como já observado em Adorno que são poucos, como objetivo de fazer a crítica ao atual conceito de formação deturpado pela visão de mercado, é construir a clareza do real, a

crítica aos mitos causadores da pseudo formação, a possibilidade da elaboração de projetos e práticas desta almejada transformação social.

Assumir esta posição de resistência a um conceito meramente técnico de formação devido a sua problematicidade representa ter que trabalhar com dimensões que são complexas e, portanto de difíceis compreensões, pois envolvem uma discussão no campo das políticas públicas de formação continuada da Filosofia de difícil interpretação. Desta maneira, o conceito de *Bildung*⁴⁹ se encaixa de modo razoável com a perspectiva de uma formação continuada do professor de Filosofia. Entendido não como uma meta nem como uma técnica ele se estabelece mais próximo a reflexão do professor sobre suas ações. Quando Freire, fala a respeito da crítica sobre a prática como forma de melhorar esta prática, remete-se a uma espécie de *Bildung* em sua análise sobre o professor. Assim, *Bildung* se coloca no horizonte de uma compreensão de formação mais concreta e real para a educação continuada dos professores de Filosofia.

Assim refletido, qualquer conclusão que se pretenda diante do conceito formação continuada deve levar em consideração a problematicidade de tal desafio. A realidade é de que o conceito formação continuada está inserido historicamente por força de contradições internas e externas, em um processo dialético e, é a partir desta condição dialética que se deve seguir na reflexão sobre a formação continuada dos professores de Filosofia no Estado do Paraná.

O documento: Em Defesa da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio, é por natureza uma moção reivindicatória e nele se encontram alguns pressupostos teóricos e práticos para o um possível desenvolvimento profissional do professor de Filosofia no Paraná. Sua intenção enquanto moção é pleitear principalmente a realização de concursos públicos para as duas

⁴⁹ Bildung significa tanto formação como configuração da educação de um sujeito autoconsciente. “Bildungsprozess foi traduzido como um <processo autoformativo> no sentido de um processo de crescimento e desenvolvimento pessoal ou cultural” (Habermas, traduzido por Shapiro, 1971, citado por Beyer et al., 1989: 79). Gadamer explica a esse respeito que o resultado da Bildung não é possível na forma de uma construção técnica... Bildung como tal não pode ser uma meta, não pode ser vista senão na reflexão do educador... O conceito de Bildung transcende o de meramente cultivar talentos. (GARCIA, 1999, p. 20):

disciplinas e pede a promoção de recursos didáticos a capacitação de profissionais dando sustentação a formação de equipes que estejam integradas aos quadros da SEED que tenham como missão a organização e planejamento o ensino da Filosofia.

O que se nota no interior deste documento é a clara intenção de se pensar o Ensino da Filosofia no Paraná como uma realidade transformadora para o Ensino Médio. Pleiteando concursos públicos para a contratação de futuros professores de Filosofia e de Sociologia e a integração de professores de Filosofia aos quadros da SEED demonstra esta intenção transformadora, pois, as coloca como reconhecidas diante de um contexto ainda em discussão nacional pela sua obrigatoriedade ou não.

Já a Carta de São Leopoldo, é um manifesto que engloba os Estados do Sul em prol do retorno da disciplina de Filosofia na Educação básica nas escolas brasileiras. Sua argumentação em defesa deste retorno se embasa numa experiência observada em Instituições de Ensino Superior que adotam a Filosofia em seus vestibulares uma melhora da escrita dos alunos que participam deste processo. Outra questão que o documento levanta diz respeito, a conteúdos que devem formar um currículo para o ensino da Filosofia e a importância deste currículo para a formação humana dos sujeitos. O documento não traz quais são estes conteúdos, contudo questiona que a falta da obrigatoriedade do ensino da Filosofia no Ensino Médio pode não garantir de que conteúdos humanísticos essenciais para a vida em sociedade não sejam garantidos.

O documento Carta de Guarapuava, foi o resultado da discussão de três dias do I Encontro dos Professores de Filosofia do Paraná, de 2006. Ele vem enfatizar a urgência de uma definição acerca da disciplina de Filosofia como obrigatória nos currículos de Ensino Médio e propõem um questionamento acerca do que chama “mecanismos pelos quais a Filosofia pode construir um *status quo* de legitimidade e legalidade dentro das grades curriculares das escolas”.

O que se percebe nesta Carta de Guarapuava foi a intenção de favorecer um debate em tom de cobrança por ações, ou mecanismos, mais

concretos para a presença do ensino da Filosofia no Ensino Médio. Como contexto de formação continuada nota-se a presença dos professores de Filosofia do Paraná neste debate mostrando que os professores de Filosofia do Paraná estão atentos e engajados numa luta pelo reconhecimento obrigatório da Filosofia no currículo do Ensino Médio do Brasil.

A Carta Manifesto de 2007, foi construída pelos estudantes de Filosofia do Sul do Brasil em Porto Alegre e seu conteúdo provem dos seguintes encontros: VII Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia: Filosofia e Sociedade; II Congresso Internacional Filosofia e Sociedade e IX Encontro de Cursos de Filosofia do Sul do Brasil. Manifestam a intenção pelo retorno da Filosofia enquanto profissão docente reconhecida. “como poderemos fazer a educação crescer se desconsideramos a especialização de um profissional em algo”.

Esta Carta Manifesto, é um bom exemplo de uma luta encampada não apenas pelos professores, filósofos e amigos do ensino da Filosofia, mas daqueles aos quais a Filosofia se destina como ensino, seus estudantes. Seu teor de manifestação é uma denúncia quanto aos descasos com que a Filosofia vinha sofrendo no Estado do Rio Grande do Sul. Os envolvidos questionam o retorno do argumento da interdisciplinaridade como tratamento transversal dado a Filosofia naquele Estado, possibilitando a retirada por parte do governo desta disciplina. Também questionam o chamado leilão de aulas de Filosofia, onde professores sem preparação acadêmica filosófica acabam “pegando” aulas de Filosofia apenas como complementação de sua carga horária docente. Esta situação pode ocasionar por falta do debate filosófico em sala de aula tornando o ensino de Filosofia apenas conteúdos a serem repassados e não discutidos, é uma grave denuncia feita por estes alunos que percebem quando um professor é ou não formado em sua disciplina.

Quanto aos documentos: Proposta de Projeto de Lei que torna a Filosofia e a Sociologia obrigatórias no Currículo do Ensino Médio de 2003; Projeto de Lei Nº 1.641, de 2003 (Comissão de Educação e Cultura); Audiência Pública sobre a volta da Filosofia e da Sociologia no Currículo do Ensino Médio, realizada pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da

Câmara dos Deputados em 24 de Junho de 2003 e a Lei Nº 11.684 que torna a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias do currículo do Ensino Médio, são evidências legais de um processo mais efetivo na luta pela inclusão dos conteúdos e da obrigatoriedade do ensino da Filosofia no Ensino Médio.

Seus argumentos e proposições enfatizam o papel social da disciplina de Filosofia enquanto auxiliar no desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo dos estudantes, na medida em que contribui para a formação da cidadania, manutenção e aprimoramento do exercício da democracia enfatizando a necessidade da disciplina nas escolas como elemento preponderante para a qualidade do ensino nacional.

Quanto a Carta Manifesto do Paraná em Defesa da Filosofia de 2008, foi um documento elaborado por filósofos/as e os professores/as de Filosofia do Ensino Médio e Superior da rede pública paranaense com representantes das entidades: NeseF, IFIL⁵⁰, APP-Sindicato, reunidos em Curitiba nos dias 1 e 2 de agosto. Sua principal intenção foi manifestar publicamente seu posicionamento quanto a re-inclusão da Filosofia como disciplina obrigatória trazendo para a discussão um ensino de Filosofia numa perspectiva libertadora com conteúdos sobre a Filosofia Latino-Americana. Entre suas intenções existe uma que apresenta a necessidade de uma formação continuada dos professores de Filosofia como de minimizar as fragilidades deste ensino em sala de aula.

Este documento é ainda um importante instrumento de reflexão sobre o ensino da Filosofia, pois, seu conteúdo apresenta o debate político com que o ensino da Filosofia não pode se eximir propondo concretamente elementos teóricos e metodológicos da Filosofia latino-americana para a produção de conhecimentos filosóficos.

Enfim, pode-se inferir que estes documentos até aqui analisados e refletidos a luz de seu contexto histórico, representaram, como ainda representam, para o ensino da Filosofia e, sobretudo, para a formação continuada dos professores de Filosofia do Paraná possibilidades de transformações frente ao obvio de uma formação não transformadora.

⁵⁰ Instituto de Filosofia da Libertação.

Ao encampar uma luta pela defesa do ensino da Filosofia no currículo do Ensino Médio paranaense, esta convida e ao mesmo tempo provoca uma reação também, das demais disciplinas da educação pública do Paraná. Com esta atitude a Filosofia expressa a sua aptidão a novas e arriscadas ideias sem intencionar com isso, nada mais do que apenas o saber desinteressado frente à pressão por resultados e metas de uma lógica educacional racionalizada pelos meios capitalista gerador das inúmeras desigualdades entre homens e mulheres.

CAPÍTULO IV

ENSINO DE FILOSOFIA, PRODUÇÃO DOCENTE E RESISTÊNCIA POLÍTICA

O objetivo deste quarto capítulo é abordar o ensino da Filosofia a partir da produção docente como forma de resistência política no contexto da formação continuada do professor de Filosofia. A discussão vem relacionada pelos dados coletados da pesquisa empírica produzidos pelos documentos e pelas entrevistas aos professores de Filosofia analisando desta forma as produções docentes por meio do Projeto Folhas e Livro Didático Público de Filosofia dentro das seguintes categorias: o pensar como resistência; o professor como intelectual e a produção docente filosófica.

Tomando como apoio as categorias citadas acima, encontramos em Rockwell e Ezpeleta as seguintes observações;

A apreensão de uma instituição em toda a sua complexidade requer “o manejo das grandes categorias sociais: classes, Estado, sociedade civil etc.”, mas requer *também* que se evite “a transferência mecânica desses conceitos que, embora tendo uma tradição consagrada nas ciências sociais, foram *elaborados e definidos como objetos pertencentes a outro nível*”. O trabalho teórico exige, para dar conta da especificidade e da complexidade da vida que se desenrola numa instituição como a escola, “tanto um uso peculiar daquelas categorias como a *construção de novas categorias* pertinentes ao nível com que nos ocupamos” (ROCKWELL, EZPELETA 1986, p. 13-14).

O que Rockwell e Ezpeleta sinalizam é para com o cuidado que se deve ter ao se adotar apenas conceitos já consagrados das ciências sociais como única via de entendimento do real, contudo ressaltam a importância destas últimas, ao lado da construção de novas categorias que possam aproximar da complexidade da vida do sujeito dentro da escola. Desta forma, a simples transferência mecânica de conceitos consagrados da ciência social como únicos e possíveis conhecimentos não conseguem por si só dar mais contas sozinhas da compreensão do real e suas contradições, surge, pois, a possibilidade de buscar orientações epistemológicas na teoria marxista que

consegue sugerir mudanças significativas em análises sobre a realidade escolar.⁵¹

Com base nesta observação feita sobre possíveis mudanças nas pesquisas educacionais a partir da análise da estrutura social marcada por relações antagônicas de classes é que se sugere uma reflexão sobre as novas categorias surgidas na realidade da pesquisa, desta forma, estas categorias ajudam a investigar a produção docente filosófica dos professores de Filosofia da rede pública de ensino do Paraná como o resultado do tensionamento e da resistência das relações antagônicas de classes.

A finalidade esta por se obter uma fundamentação teórica que possa auxiliar uma prática política nas tomadas de decisões dos professores de Filosofia que desenvolveram suas produções docentes no ardor do seu dia a dia em sala de aula enquanto práxis de transformações de seu meio social. Estas categorias aproximam mais o entendimento de nossa hipótese que trata de entender a formação continuada como possibilidade aos professores de Filosofia de valorização do seu trabalho como profissional docente inserido em

⁵¹ A partir do ingresso do materialismo histórico na literatura educacional brasileira, primeiramente em sua versão althusseriana – que trouxe consigo a concepção da escola como Aparelho Ideológico de Estado – em seguida em sua tradução gramsciana – que possibilitou a crítica a versões não-dialéticas do marxismo (mais especificamente, à concepção reprodutivista da relação escola-sociedade) -, a pesquisa educacional de vanguarda passou por uma mudança de foco no estudo da escola: os estudos tradicionais, baseados no modelo experimental de pesquisa, que ora se detinham na investigação das características psicológicas dos alunos, ora em aspectos da formação e da prática profissional dos educadores, ora nos métodos de ensino e de avaliação da aprendizagem, via de regra em termos do estabelecimento de relações estatisticamente verificáveis entre dados empíricos referidos como variáveis e independentes, foram substituídos pela atenção à escola enquanto *instituição* inserida numa estrutura social marcada por relações antagônicas de classes. Essa mudança de foco pôs a pesquisa educacional às voltas com uma questão de método, até hoje mal resolvida. Não por acaso, nos últimos dez ou quinze anos, as publicações especializadas tem se mostrado férteis em artigos que discutem os temas do quantitativo x o qualitativo, do empírico x o concreto, do formal x o dialético. O que inicialmente pareceu um problema metodológico, trazido à tona, sobretudo por intrigantes relatos de pesquisa nos quais a uma fundamentação teórica marxista correspondiam investigações, onde a realidade era segmentada em variáveis e não se ia além do empírico – nas quais, portanto, não se realizava a ascensão do abstrato ao concreto, para usar as palavras de Karel Kosik -, revelou-se, pouco depois, também um problema teórico. Isso porque, nesses relatos, ou a historicidade da vida na escola não era aprendida ou versões do materialismo histórico, limitadas a conceitos macroscópicos não permitiam aproximar o foco de análise da escola enquanto realidade complexa (dialética), intersubjetiva e específica. Em outras palavras, conceitos, cuja acuidade não alcançava o indivíduo, não permitia dar conta da questão do sujeito social que ao mesmo tempo faz história e é feito por ela, obrigavam os pesquisadores que queriam atingir a rede de práticas e processos, dos quais participam os integrantes da vida na escola, a lançar mão das “psicologias institucionais”, de extração freudiano-marxista, síntese esta sempre problemática e que acaba por perder de vista a articulação dos processos intersubjetivos (entre sujeitos) com a estrutura da formação social. (PATTO, 1993, p. 120).

um contexto de produção de conhecimentos filosóficos a partir de sua prática cotidiana desenvolvida, sobretudo, em sala de aula.

A intenção inicial de observar atentamente teorias e práticas dentro da formação continuada dos professores de Filosofia no Paraná sem, contudo, desenvolver qualquer intervenção ativa com a escola enquanto pesquisa durasse foi constantemente posta a prova. No entanto, as demandas que nos foram feitas constituíram-se em rico material para a tarefa de desvendar o processo escolar; por exemplo, na fala dos professores de Filosofia entrevistados, o compromisso por ensinar Filosofia a alunos do Ensino Médio como forma de resistência ao óbvio da realidade aprofundando em questões problematizadoras e desafiadoras que são o ponto de partida das produções docentes, Projeto Folhas e Livro Didático Público de Filosofia, configuram-se um dos dados mais ricos desta pesquisa.

Essas produções docentes funcionaram como desmistificadores da máxima kantiana de que não se ensina Filosofia, mas apenas o filosofar,⁵² pois ao tornarem seu acesso “simplificado” para a realidade do aluno do Ensino Médio não perderam de vista sua função de ensinar a partir da geração de problemas como geradores de conhecimentos.

Os problemas filosóficos participam do caráter geral de todos os outros problemas; mas, ao mesmo tempo, tem uma característica peculiar, já que são, eminentemente, problemas conceituais. O ensino filosófico deve, nessa perspectiva, valorizar os problemas contra as soluções e não confundir informação com problematização.⁵³

O ensino da Filosofia em sala de aula materializado nas produções docentes do Projeto Folhas e no Livro Didático Público de Filosofia representaram uma época de ouro da formação continuada dos professores no

⁵² Só se pode aprender a filosofar, isto é, exercitar o talento da razão na observância de seus princípios universais em certas tentativas dadas, mas sempre guardando o direito da razão de investigar esses princípios em suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los. (KANT, 2012a, p. 603). Como é que se poderia, a rigor, aprender filosofia? Todo pensador filosófico constrói, por assim dizer, sua própria obra sobre os destroços de uma obra alheia; mas jamais se erigiu uma que tenha sido estável em todas as suas partes. Não se pode aprender Filosofia já pela simples razão que ela ainda não está dada. E mesmo na suposição de que realmente existisse uma, ninguém que a aprendesse poderia se dizer filósofo; pois o conhecimento que seria dela seria sempre um conhecimento tão somente histórico-subjetivo. (KANT, 1992, p. 42).

⁵³ CARRILHO. M.M. Razão e Transmissão da Filosofia. p. 13

Paraná. Em relação a atual realidade das precárias condições de formação continuada ofertado aos professores, esta época de ouro representou de que é possível pensar um novo jeito de formação que leva em conta a luta na vida simples dos homens e mulheres e as suas produções sociais.

4.1 O PENSAR COMO RESISTÊNCIA: Professor-Político

Perseguindo a ideia de se conceber novas categorias que possam dar conta da compreensão do real, nomeamos o pensamento de Adorno do pensar como resistência para entender o Professor-Político⁵⁴ dentro da formação continuada. Este pensamento adorniano pode possibilitar a compreensão de atitudes profissionais filosóficas para isso, deve-se ir ao fundo da dimensão do sujeito Professor-Político como uma forma plausível de entender o pensar como resistência na sua dimensão política que constroem as ações dos professores de Filosofia como atividade caracterizada pela dialética da negação⁵⁵ que é de recusa do existente pela via da contradição e da resistência.

A base da perspectiva da negação adorniana se constitui como oposição a falta do pensamento crítico na ação e assim, é um alerta quanto à necessidade de um pensamento que não se restrinja apenas o pensar como exercício meramente especulativo e formal, mas como uma ação política em

⁵⁴ Com respeito à relação existente entre moral e política, frequentemente se percebe que os próprios educadores não têm clareza da dimensão política de seu trabalho. Ao interpretarem política como envolvimento partidário, ou mesmo sindical, alguns procuram até negar que tenham algo a ver com isso, invocando uma posição de “apoliticidade” em sua prática. No entanto, não podem se recusar – porque explicitam isso em seu discurso – a admitir a presença da moralidade em sua ação. E essa moralidade aparece, na verdade, de uma forma extremada – o *moralismo*, muito próximo do romantismo a que se refere Gramsci. É por aí que se reforça, inclusive, a ideia de espontaneísmo, que também se deve recusar se se quer resgatar o verdadeiro sentido da prática pedagógica. (RIOS, 1993. p. 51).

⁵⁵ O que a Dialética negativa apresenta é o esforço de constituição da experiência individual diante de forças que buscam identificá-la a falsos universais. Contra toda fundamentação prévia, tal experiência é um exercício do pensamento que testa sua possibilidade à medida que é realizado. Foi durante este exercício que Adorno chegou à formulação de que o pensamento também é uma forma de práxis. Como um esforço sujeito ao fracasso, a Dialética negativa não é uma fundamentação filosófica da teoria crítica adorniana, nem uma teoria geral do funcionamento da sociedade no capitalismo tardio, mas o documento exemplar de um exercício de experiência intelectual. (GATTI, 2009, p. 270).

forma de resistência a realidade imposta identificando as contradições e as barreiras que impedem a construção de uma prática transformadora.

Em *Dialética Negativa*, Adorno mostra que o trabalho filosófico deve abandonar a ilusão de que, por força do pensamento, é possível captar a totalidade de real. Adorno baseia-se na dialética que nega a identidade entre realidade e pensamento. A percepção de captar a totalidade do real, revelando-lhe o sentido do oculto e profundo, é ilusória, crença típica das metafísicas tradicionais, da fenomenologia, do idealismo, do positivismo, do marxismo oficial e do iluminismo, que acreditando que o ser é de fato correspondente ao pensamento e a ele acessível. Essas teorias positivas podem facilmente se transformar, como de fato, se transformam, em ideologias. (TESSER, HORN, JUNKES. 2012, p.120).

As observações de Adorno⁵⁶ mostram para os riscos que um determinado pensamento que se pretenda conhecer o todo da realidade corre ao adotar tal postura de análise. A suposta realidade captada neste pensamento se reveste de uma ideologia dando assim, uma enganadora impressão de legitimidade a esta realidade. O pensar como resistência ao contrário de criar ou mesmo de incorporar uma ideologia se preocupa por destruir e separar esta ideologia revelando-lhe suas contradições a partir da reflexão crítica e filosófica

Diante do exposto, busca-se relacionar alguns dados empíricos desta pesquisa como tentativa de se verificar um possível entendimento do significado do pensar como resistência dentro da formação continuada dos professores de Filosofia paranaenses a partir da dimensão do Professor-Político. Dados exemplificados pelos conceitos de enfrentamento e

⁵⁶ É por isso que até a dialética não está em paz consigo mesma, nem traz conciliação ou verdade. “O nome da dialética, escreve Adorno em sua *“Dialética Negativa”*, “diz apenas, para começar, que os objetos não se encaixam em seus conceitos sem deixar um lembrete de que vieram para contradizer a norma tradicional de adequação” (ADORNO, 2000, p. 57) A brecha nunca será fechada, nem a teoria conseguirá representar o objeto em sua inteireza e adequação. Nesse sentido, e apenas nele, “a filosofia pode fazer algo afinal” (ADORNO, 2000, p. 60). Filosofar assim torna-se a única maneira de resistir ao processo de destruição da autonomia da temática humana (ADORNO, 1999, p. 5); a única resistência a ser subjugada pela funcionalidade unidimensional e reificação do sistema (ADORNO, 2000, p. 234) e sua enganadora mensagem de liberdade nos moldes das leis do mercado e do atual mundo dos fatos (ADORNO, 2000, p. 198) . Deste modo, em sua negatividade, incuba uma alternativa à mensagem educacional hegemônica propagada pela Indústria Cultural. Ao assim proceder, oferece a possibilidade de recusa do atual processo de subjetivação ou resistência à realidade de construção do agente desumanizador. Assim também a filosofia oferece um tipo de pensamento que permite a esperança de transcender a atual realidade educacional (ADORNO, 2000, p. 238) da qual a Pedagogia Crítica é uma parte importante. (ILAN, 2006, p. 21)

transformação da realidade social surgidas nas entrevistas e nos documentos pesquisados assemelham-se aos de contradição e de resistência.

No texto “A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar” que está na introdução de todas as Diretrizes Curriculares, apresenta-se a defesa de um currículo disciplinar, uma discussão conceitual sobre o conhecimento e ensino a partir da compreensão de que a escola é o espaço privilegiado para o enfrentamento e a transformação da realidade social. “[...] propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade”. (SEED, 2012, p. 15).

A retomada do cotidiano da escola como o espaço necessário para o desenvolvimento de uma formação continuada por parte da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) representa uma tentativa de virada conceitual no aspecto teórico das propostas políticas de formação continuada dos professores. A formação continuada aparecia como o espaço da objetividade, que é inadequadamente identificada com “neutralidade”, uma mudança de rumo parece ter existido, pois ao concentrar a preocupação pelos problemas surgidos no interior das relações escolares, por parte da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, rompe-se com uma ideia de seguir com um currículo externo descontextualizado e sem significação social e política para a realidade educacional dos alunos.

A resignificação deste espaço dentro da escola para a formação continuada como uma reflexão crítica e por que não dizer filosófica, passando pelos problemas do ensino e da aprendizagem até a falta de reconhecimento do professor de Filosofia, pode possibilitar ao professor ir além das limitações impostas pelas formalidades de obrigações como a ter que participar, mesmo a contra gosto, de formações que em nada ou muito pouco agregam algum tipo de conhecimento ou possibilidade de ações e práticas transformadoras de sua realidade de sala de aula.

Nota-se no interior deste espaço a presença de um caráter contravertido, ou melhor, de resistência a modelos de formação continuada que até então vinham sendo oferecido aos professores. O esforço pela presença do ensino da Filosofia nas escolas do Paraná, também é um fato a ser destacado no

horizonte da perspectiva do pensar como resistência. Como já assinalamos, o ensino da Filosofia se torna obrigatório no Paraná no ano 2006, contudo já desde os anos de 1994 o seu ensino já se faz presente no currículo do Ensino Médio paranaense, antes mesmo da obrigatoriedade nacional que somente viria em 2008.

No Paraná, mesmo sem apoio de uma política educacional oficial, muitas escolas ofertavam a disciplina de Filosofia. Em 2003, por exemplo, a disciplina era ofertada em 250 (duzentas e cinquenta), escolas, em 2004, em cerca 600 (seiscentas) escolas e, em 2006, em 965 (novecentos e sessenta e cinco) escolas do estado. (SEED, 2012, p. 14).

Esta obrigatoriedade do ensino da Filosofia no Paraná antecipando-se a da nacional demonstra um propósito democrático como reconhecimento da importância de se ensinar a Filosofia para os jovens do Ensino Médio paranaense. Este reconhecimento é fruto do pensar e do agir como resistência política do professor de Filosofia no campo das políticas públicas da formação continuada.

A resistência observada está posta contra as adversidades como a destacada ausência de apoio político. Mesmo com esta falta de apoio político, entendido como apoio do governo da época governo do Jaime Lerner, o ensino da Filosofia continuou a partir de seus professores, demonstrar a sua capacidade de luta para o desenvolvimento do exercício do pensar como forma de ação e resistência.

A categoria de resistência não pretende simplesmente suplementar a insistência padronizada na reprodução social e cultural; ela representa uma reconstrução teórica de como as subjetividades são posicionadas, investidas e construídas como parte das complexidades da regulação moral e política. Para Giroux, é essencial que as escolas sejam vistas como locais de luta e possibilidade e que os professores sejam apoiados em seus esforços tanto para compreender quanto transformar as escolas em instituições de luta democrática. (GIROUX, 1997. p. xvi).

O pensar como resistência a partir do Professor-Político, como foi aplicado neste subtítulo, esteve presente nos significativos avanços históricos do ensino da Filosofia nas escolas públicas do Paraná. O que se percebe é que dentro destes avanços históricos pelo ensino da Filosofia surgiu a possibilidade

de destacar o professor de Filosofia como um sujeito que pensa sendo sua atitude e tomada de decisões fundamentais no processo do ensino e da aprendizagem, assim a sua formação continuada torna-se essencial e passa a fazer parte como política de formação.

Deste modo, o professor de Filosofia concebido como um sujeito pensante e essencialmente político dentro do espaço da formação continuada pode desenvolver seu pensar em união com o pensar dos demais professores criando assim, as oportunidades de fortalecer a dimensão pedagógica de sua prática a partir da resistência a situações sociais e educacionais pouco consistentes. Como observado na fala do Prof. Bernardo;

[...] diria que foi pela minha formação eu tinha recentemente terminado o mestrado em agosto de 2003, estava ainda quente e é uma coisa que eu gosto de discutir a coisa da política, tinha umas certas leituras e daí na área tendo como pano de fundo os acontecimentos políticos e sociais mundiais como os do MST os da França etc. a filosofia não pode se eximir de fazer uma discussão e mostrar que ela tem algo a dizer sobre estes movimentos sociais, sobre a cidadania sobre a importância da política na vida das pessoas e do mundo enfim... (KESTRING, 2016).

Na fala do professor entrevistado destaca-se a noção de consciência política⁵⁷ adquirida pelas suas relações sociais em suas experiências reflexivas teóricas e práticas sobre a sua trajetória profissional, desta forma seu pensamento filosófico dentro de sua ação profissional é o resultado destas relações e interações vivenciais fornecendo-lhe assim, a sua matéria e a sua identidade de Professor-Político.

Destaca-se sua percepção e porque não dizer resistência, frente a realidade impositiva de certas políticas-pedagógicas sobre um ensino de Filosofia que pode sustentar a crença de que os indivíduos são marcados naturalmente por seus atributos diferentes, o que os leva a ocupar posições sociais diferentes e a ser individualmente responsáveis por seu sucesso ou

⁵⁷ A consciência política (...) será historicamente conceptualizada no logos e no nomos. A *Polis*, concretização racional do nomos, é o lugar onde o homem legitima seu destino, dando significação e finalidade às suas ações, e escapando, dessa maneira, à arbitrariedade do *fatum*. A *Polis* é uma totalidade onde o homem confere sentido à sua existência, reconhece e assume seus valores e assume explicitamente seu destino como uma pergunta que tentará responder com sua ação política. A *Polis* é uma efetivação do logos, da palavra explicitada... (ANDRADE, citado por RIOS, 1993, p. 55).

fracasso social deixando de lado as condições históricas concretas de sua existência. Aqui se destaca a noção de intencionalidade para enfatizar a perspectiva de relação e encaminhar para o social, que está contido no político.

Outra relação notada entre o pensar como resistência do Professor-Político no campo da formação continuada dos professores de Filosofia diz respeito, a ação coletiva como categoria de resistência em defesa do Ensino da Filosofia no currículo do Ensino Médio;

Filósofos/as e os professores/as de Filosofia do Ensino Médio e Superior da rede pública paranaense, representantes das entidades: NeseF, IFIL, APP - Sindicato. Manifestam: importante conquista da sociedade pela alteração da LDB reincluindo a Filosofia no currículo necessidade da continuidade de atuação deste coletivo inclusão dos conteúdos específicos sobre a Filosofia Latino-Americana como importantes no Ensino Médio; Consideram fundamental o debate e construção de alternativas acerca da identidade e da função social do Ensino Médio. (Carta Manifesto do Paraná em Defesa da Filosofia 2008).

Este documento traz em seu interior a força e a necessidade de se trabalhar em conjunto frente a objetivos mais críticos e relevantes para uma educação libertadora. O debate a reflexão e a defesa por conteúdos que carregam uma história de resistência e de luta de pessoas e povos desrespeitados em sua cultura e humanidade são mais relevantes para um exercício crítico da realidade do que apresentar temas filosóficos distantes e descontextualizados de sua de seu problema e intenção histórica. Contudo, a preocupação por uma educação que transforme o ser do sujeito passa pelo reconhecimento destas lutas e resistências históricas principalmente na construção da identidade e, sobretudo da função social algo que a Filosofia não pode se eximir.

É preciso recuperar no próprio caráter dialético da prática educativa do professor de Filosofia a articulação entre os dois polos do pensar como resistência; O Professor e a Política. Parece fértil esse caminho que de certa forma passa pela ética, embora a preocupação com a questão dos valores que constituem moralidade possa eventualmente nos conduzir ao risco de um certo romantismo, denunciado por Saviani, na esteira de Gramsci, romantismo que devemos recusar.

Parafrazeando Gramsci eu diria que nós estamos ainda na fase romântica da defesa do compromisso político em educação. Nessa fase os elementos da luta contra a concepção técnico-pedagógica restrita e supostamente apolítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica. É necessário passar à fase clássica, encontrando nos fins a atingir a fonte para a elaboração das formas adequadas de realiza-los. Ora, a identificação dos fins implica imediatamente competência política e mediamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los, por sua vez, imediatamente competência técnica e mediamente competência política. Logo, sem competência técnico-política não é possível sair da fase romântica. (SAVIANI, citado por RIOS. 1993, p.49).

Torna-se matéria importante o reconhecimento de elementos do romantismo no interior das ações e das práticas docentes dos professores de Filosofia e, este reconhecimento é possível somente pelo pensar como resistência identificando ações e práticas supostamente neutras e objetivas.

Problematizar a formação continuada dos professores de Filosofia pelo pensar como resistência reconhecendo este professor como Professor-Político nos aponta um caminho para a mudança radical da educação, sobretudo, os professores filósofos que assumem o compromisso com a verdade da construção de uma sociedade liberta da ignorância política.

4.2 O PROFESSOR COMO INTELECTUAL: Professor-Filósofo

A importância deste subtítulo, o professor como intelectual, para esta pesquisa se faz, sobretudo, por se tentar descobrir a relevância que os professores de Filosofia, enquanto também como intelectuais na condição de Professor-Filósofo⁵⁸, e alguns sendo responsáveis pela construção das

⁵⁸ Nós afirmamos: o professor de filosofia deve ser filósofo. E por quê? O professor de biologia deve ser biólogo? O de matemática deve ser matemático? Para nós as aulas de filosofia são aulas de filosofar da mesma forma que ensinar filosofia é produzir filosofia. Assim sendo, aulas de filosofia são produção de filosofia. Nas aulas de biologia o professor não está promovendo a produção de biologia como o professor de filosofia promove a produção filosófica em suas aulas. Assim se aprende a fazer filosofia: fazendo e tendo um modelo de como se faz. “Importa-me aqui o Sócrates vivo, que não ensinava filosofia, mas, filosofando, fazia filosofar” (LANGÓN, 2003). Nas aulas de filosofia onde se promove experiência filosófica o professor não professa. Ele não apregoa, não é depositário de verdades. O professor de filosofia é um super-herói às avessas: ele cria problemas. Mas também é ele quem vai orientar sua solução. Seus poderes mágicos são sua convicção filosófica e educacional. Esse professor

políticas de formação continuada também, de professores de Filosofia atribuíram a esta categoria de intelectual e Professor-Filósofo dentro de sua ação prática.

A categoria de intelectual transformador é útil de várias maneiras. Primeiro ela significa uma forma de trabalho na qual o pensamento e atuação estão inextricavelmente relacionados, e, como tal, oferece uma contra ideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção de execução e ignoram a especificidade das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento dos estudantes e professores. Segundo, o conceito de intelectual transformador faz entrarem em ação os interesses políticos e normativos que subjazem às funções sociais que estruturam e são expressas no trabalho de professores e estudantes. Em outras palavras, ela serve como referencial crítico para que os professores problematizem os interesses que estão inscritos nas formas institucionais e práticas cotidianas experimentadas e reproduzidas nas escolas. (GIROUX, 1997, p. 136).

Nessa perspectiva, os professores não refletem apenas sobre a sua prática imediata e as incertezas que eles lhes provocam, mas analisam e questionam as estruturas materiais de trabalho e os limites impostos a prática. Dessa forma, a reflexão amplia o alcance as ações, uma vez que contribui para a construção da compreensão dos efeitos que as estruturas materiais exercem sobre a forma pela qual a própria é realizada, bem como o sentido social e político das práticas realizadas.

O processo de reflexão é instaurador de uma ontologia da compreensão da existência humana. É através dele que encontramos nossa identidade, nossa singularidade, nossa unicidade, nossa indivisibilidade, nossa irrepetibilidade. Por ele nos damos conta da nossa corporeidade, da sociabilidade e de nossa historicidade. É nestas dimensões de nosso ser que somos o que somos. A ignorância destas dimensões de nosso ser no mundo impossibilita a compreensão de nós mesmos. (GHEDIN, 2002, p. 145).

Acredita-se que a formação continuada que foi ofertada aos professores de Filosofia pode possibilitar o desenvolvimento e o cultivo de um pensamento crítico voltado a prática da Filosofia em sala de aula, contudo, observa-se que esta formação continuada que foi ofertada a estes professores pode também, oferecer ainda inúmeras informações não se limitando exatamente apenas as

tem a chave de um espaço singular onde os alunos poderão entrar para ter ali sua experiência filosófica. O modo de relacionar-se consigo mesmo, com os outros, com o texto, dentro desse espaço, será um modo diferente, será um modo filosófico. (ASPIS, 2004, p. 310).

que interessam a esta pesquisa, pois suas possibilidades tornam-se infinitas e sempre pode existir o caráter transcendente de superar os próprios limites já que a Filosofia em seus 2500 anos que tem uma longa tradição e influência importante do ponto de vista histórico na educação. Assim, é possível discutir também, este poder transformador que pode estar presente não somente numa ou em outra Filosofia, mas enraizada nos desafios e nos problemas que afetam o ser humano.

Assim, diz Carrilho, (1987, p. 15): a Filosofia é um saber frágil. No campo do ensino, e porque não supor também dentro da formação continuada do professor de Filosofia, o é mais ainda, á medida em que às ciências sociais e humanas receberam funções escolares e extraescolares que tradicionalmente eram atribuídas a Filosofia. Saberes que podem afetar uma preocupação de eficácia, de utilidade e de certeza com que a Filosofia não pode, como nunca pode, concorrer.

Dentro desta fragilidade observada na Filosofia existe também o ataque ao ensino da Filosofia e ao professor que é afetado quando governos mal-intencionados e, sobretudo, orientados pela lógica de mercado sugerem reformas⁵⁹ que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate:

Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao *status* de

⁵⁹ De repente, não mais que de repente, o governo ilegítimo anuncia via Medida Provisória, mudanças estruturais sobre o ensino médio brasileiro. De maneira condizente com o autoritarismo que lhes é característico, Temer e seu Ministro da Educação, estabelecem na MP 746/2016 uma reforma capaz de aprofundar problemas que já existem na formação educacional dos jovens brasileiros. Com uma canetada, Temer altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sem considerar a opinião dos estudantes e suas entidades representativas, dos professores, que mais do que qualquer um, sabem o que se passa nas salas de aula Brasil adentro, ou a contribuição de pesquisadores que debatem a necessidade de mudanças no ensino médio como uma forma de enfrentar a evasão escolar e construir uma educação que dialogue com a realidade dos alunos. O resultado não poderia ser diferente: mais um retrocesso. A MP altera ainda o artigo 26 da lei 9396/96 (LDB) que define os componentes curriculares obrigatórios da educação básica, composto pelas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Desta forma, se aprovada a MP ficarão obrigatórias somente as disciplinas de português e matemática. Trata-se uma medida para o empobrecimento cultural e educacional do currículo escolar, uma vez que todas as demais disciplinas estarão relativizadas. Antes previstas a todas as etapas da Educação Básica, a MP termina com a obrigatoriedade do ensino de arte e de educação física no Ensino Médio. Além disso, as disciplinas de Filosofia e Sociologia podem desaparecer completamente dos currículos. O ensino de línguas também fica prejudicado. Até agora, a LDB estabelecia a obrigatoriedade da língua estrangeira, mas o idioma era escolhido pela própria comunidade escolar; com a MP, o inglês passa a ser a única língua estrangeira compulsória. (CARTA CAPITAL, 2016.)

técnico de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. (GIROUX, 1997, p. 157).

Muitas ciências humanas mesmo que carregando as melhores das intenções, acabaram se infiltrando na dinâmica própria da formação continuada para os professores de Filosofia. Como já foi apontado no capítulo anterior, o questionamento da retomada do ensino público e da formação continuada pela Secretaria de estado da Educação do Paraná (SEED-PR), consistia em romper com muitas ações que outrora serviam de base para a formação continuada dos professores. Como por exemplo, a ciência da psicologia que encontrou um solo fértil para o seu desenvolvimento propondo em seu bojo de ação uma formação, centrada mais em ideias de sensibilização e de entretenimento do que da reflexão e debate crítico da realidade social e política vivida pelos professores, atendendo desta forma, as várias queixas e reclames individuais sobre as angústias e os sofrimentos sofridos pelos profissionais da educação que ora acabavam em lágrimas ora em diversão.

O clima político e ideológico não parece favorável para os professores no momento. Entretanto, ele de fato lhes oferece o desafio de unirem-se ao debate público com seus críticos, bem como a oportunidade de se engajarem em uma autocrítica muito necessária em relação à natureza e finalidade da preparação dos professores, dos programas de treinamento no trabalho das formas dominantes da escolarização. De forma semelhante, o debate oferece aos professores a oportunidade de se organizarem coletivamente para melhorar as condições em que trabalham, e demonstrar ao público o papel fundamental que eles devem desempenhar em qualquer tentativa de reformar as escolas. (GIROUX, 1997, p. 157).

A perspectiva adotada por estas ciências, que abruptamente adentraram aos espaços da formação continuada, prioriza a concepção de professor como uma espécie de objeto experimental, empregando-lhe uma racionalidade técnica e prática de ajuste as condições de sofrimento e dor que lhes são impostas.

Numa direção contrária, reafirma-se que o espaço da formação continuada pode dispor de potencialidades, mas também pode padecer de

alguns limites, caso seja pensada ou de acordo com a racionalidade técnica⁶⁰, concebida pela formação na sensibilização e entretenimento, ou de acordo com a racionalidade prática, sem reflexão crítica, pois, nesse sentido, pode não ultrapassar o mero ativismo tomando a prática como algo determinada e absoluta. Se, porém, for desenvolvida em contexto que considerem as determinações históricas e os vieses ideológicos, estará ancorada na racionalidade histórica, podendo, dessa forma, concretizar os ideais, de resistência e de produção docente mais próxima dos anseios sociais de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade.

Gostaria de dar uma pequena contribuição teórica para este debate e o desafio que ele suscita examinando dois problemas importantes que precisam ser abordados no interesse de melhorar a qualidade da “atividade docente”, o que inclui todas as tarefas administrativas e atividades extras, bem como a instrução em sala de aula. Primeiramente, eu acho que é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. Em segundo lugar, existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos. (GIROUX, 1997, p. 158).

⁶⁰ Os problemas desta abordagem são evidentes com o argumento de John Dewey de que os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. Além disso, estes programas precisam substituir a linguagem e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino. Em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação, os estudantes com frequência preocupam-se em aprender o “como fazer”, “o que funciona” ou o domínio da melhor maneira de ensinar um “dado” corpo de conhecimento. Por exemplo, os seminários obrigatórios de prática no campo consistem na partilha das técnicas utilizadas pelos estudantes para administrar e controlar a disciplina em sala de aula, organizar atividades do dia e aprender a trabalhar dentro de cronogramas específico. (GIROUX, 1997, p. 159).

Assim, considera-se ainda que o papel a representar pela formação continuada dos professores de Filosofia, enquanto uma práxis profissional, deve levar em conta a sua admirável capacidade de refletir e de criticar a sua prática pedagógica como sendo um problema filosófico admitindo com aquilo que Carrilho, (1987, p. 15) chama a atenção. “[...] os verdadeiros problemas do ensino da Filosofia não são de ordem pedagógica, mas filosófica”. A diferença fundamental entre um problema filosófico de um pedagógico reside, sobretudo, na aptidão da qual a Filosofia não pode como não deve se eximir de contestar e de problematizar a realidade das coisas, algo pouco favorecido pela pedagogia.

Outra questão importante a salientar refere-se à diferença entre uma reflexão filosófica crítica de uma racionalidade prática ou teórica. A diferença da reflexão filosófica crítica, que pretende ir as raízes das coisas, de uma racionalidade prática ou teórica, está também na forma questionadora de compreensão do contexto social no qual se desenvolve a ação educativa, pois, para quem desenvolve a reflexão filosófica crítica, não pode se reduzir ao âmbito dos problemas pedagógicos que geram as ações particulares em sala de aula, deve, além de compreender esses problemas, analisar as ações pedagógicas no contexto da realidade sóciohistórico em que elas ocorrem.

Desta forma a reflexão filosófica crítica é dialética, uma vez que a realidade é refletida por meio do pensamento reflexivo que desvela as condições que produzem o conhecimento teórico e a alienação, bem como cria as condições para ressignificar a prática e transformá-la de modo crítico. Nessa perspectiva, o indivíduo não nasce sabendo refletir, ele precisa aprender a refletir e esse aprendizado é duplo e perpassa do campo coletivo ao individual voltando ao coletivo. Nessa dialética, o indivíduo reflete, torna-se consciente de suas ações e transforma as condições de existência e de desenvolvimento profissional.

Subjacente a esta orientação na formação dos professores encontra-se uma metáfora de “produção”, uma visão do ensino como “ciência aplicada” e uma visão do professor como principalmente um “executor” das leis e princípios de ensino eficaz. Os futuros professores podem ou não avançar no currículo em seu próprio ritmo e podem participar de atividades de aprendizagem variadas ou padronizadas, mas aquilo que

eles têm que dominar tem escopo limitado (por exemplo, um corpo de conhecimentos de conteúdos profissional e habilidades didáticas) e está totalmente determinada com antecipação por outros, com base, muitas vezes, em pesquisas na efetividade do professor. O futuro professor é visto basicamente como um receptor passivo deste conhecimento profissional e participa muito pouco da determinação do conteúdo e direção de seu programa de preparação. (GIROUX, 1997, p. 159).

Assim, a verdadeira questão não é no sentido não histórico convencional, a de rotular elementos de formações continuadas tradicionais ou progressistas no contexto da educação. Em vez disso, o ponto de partida teórico importante para avaliar este conceito formação continuada é a sua problemática relacionada ao ensino da Filosofia, as questões que ela levanta e as sugestões apresentadas podem nos oferecer as unidades de construção conceitual de uma formação crítica coerente tanto com os nossos propósitos quanto a pertinência social da qual esta pesquisa se propõem.

Dessa maneira, um ponto teórico importante para repensar a atividade docente é conceber esta atividade dentro da categoria de intelectuais procurando perceber nos professores atitudes e ideias que embasam sua prática diária.

A categoria intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. (GIROUX, 1997, p. 161).

Conceber a formação continuada dos professores de Filosofia não meramente como locais de capacitação e instrução, mas sim como espaços culturais e políticos, que representam arenas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que tem diferentes graus de poder. Desta forma, pode-se seguir com a reflexão do entendimento do intelectual como Professor-Filósofo tendo claro que formação continuada é um conceito amplo e muito

complexo e que a discussão acerca de sua concepção ou concepções, não se esgota em uma ou mais definições.

Um grande exemplo disso citado acima, diz respeito a algumas falas das entrevistas dos professores de Filosofia contidas nesta pesquisa onde o que se nota é a presença da ideia do intelectual, do Professor-Filósofo, a partir da maneira de como este professor percebe o seu trabalho docente como algo importante instaurado e que necessita sempre ser mediado pela reflexão e a problematização existindo assim, o compromisso profissional com o ensino da Filosofia.

[...] a Bioética foi por uma carência de material. Na equipe de Filosofia deveria haver uma discussão nesta área e porque as pesquisas científicas com células tronco etc. levam a uma discussão filosófica e ética e mais atualmente da bioética junto com o Elói devido a carência de materiais orientados pela professora Anita elaborar uma proposta de uma discussão que a Filosofia pode e deve fazer e o outro conteúdo, violência, diria que foi pela minha formação eu tinha recentemente terminado o mestrado em agosto de 2003. (KESTGRING, 2016).

[...] então, quando do FOLHAS sobre Ideologia, eu estava na cidade de Cornélio Procópio. Era professor de História e de Filosofia naquele Núcleo Regional de Educação (NRE), e escrevi este primeiro FOLHAS sobre quando eu estava em sala de aula com 40 horas aula e ainda tinha aula em uma escola particular, porém era um projeto que me chamou a atenção. Participei do lançamento dele e vi a necessidade que nós professores devíamos também ser pesquisadores, desta forma, devemos procurar elaborar, reelaborar e repensar as aulas, então eu via no FOLHAS a possibilidade de redirecionamento de repensar o próprio trabalho pedagógico. E o segundo FOLHAS sobre a Filosofia da Ciência de Hans Jonas, eu já escrevi quando estava na SEED já fazendo parte da equipe de filosofia. (VIEIRA, 2016).

[...] meu trabalho no LDP de Filosofia foram os Folhas sobre Estética. Um tema árduo para o Ensino Médio. (KAMISNKI, 2016).

Estes relatos assinalam o papel do intelectual na ideia do Professor-Filósofo já que a liberdade de trabalhar com temas do vasto universo da Filosofia implica também, na criação de uma responsabilidade para com o

como e o que deve ser ensinado em Filosofia⁶¹. Este como e este deve, passam pelo crivo de um sujeito que pense e desenvolva com capacidade profissional um conhecimento atualizado e problematizado a luz da história.

Este compromisso profissional como Professor-Filósofo implica em reconhecer e, sobretudo, questionar que apenas uma formação continuada ancorada em moldes de repasse de técnicas e métodos de ensinar não são suficientes para o surgimento de um ensino voltado a superação dos desafios e dos problemas do contemporâneo, é necessário que o professor seja também um pesquisador de sua área de formação não se limitando apenas ao repasse dos conhecimentos, mas ao contrário, que este conhecimento possa ser posto sempre em prova não perdendo de vista o fator histórico e transitório deste conhecimento.

Além das falas dos entrevistados também o documento: Audiência pública sobre a volta da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, realizada pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados em 24 de Junho de 2003, apresenta a possibilidade da atitude filosófica do Professor-Filósofo, como livre prática de reflexão sugerindo desta forma a transitoriedade dos conhecimentos em contraposição as doutrinas e verdades estabelecidas;

Talvez, o mais importante até aqui é mencionar que o professor de Filosofia é também um produtor de conhecimentos filosóficos em sala de aula com os seus alunos e não significa com isso, afirmar que ele o faça apenas lá e apenas com alunos. Este seu trabalho docente implica também a necessidade

⁶¹ É possível que esse professor pense: para que defendo a filosofia na escola? O que há de específico na filosofia que a faz necessária no currículo dos jovens? Qual filosofia ensinar? Como fazê-lo? Damos aulas de filosofia ou de filosofar? O que é a filosofia? O que é o filosofar? É possível essa separação das duas coisas? Ora, assim aquele professor terá começado a pensar filosoficamente o ensino de filosofia e só isso já pode ser um bom começo. (ASPIS, 2004, p. 306). Aquele que apenas fala sobre filosofia não ensina filosofia. Mas atenção: o primeiro passo para possibilitar a experiência filosófica em sala de aula, por meio do diálogo investigativo, é que o professor seja o primeiro (o modelo) a perder-se a si mesmo. Que seja o primeiro a abdicar dos poderes de ter suas ideias e seu modo de pensar reconhecidos como os mais adequados e, portanto, os que devem ser adotados para cópia. Ele deve estar vazio como o bambu, pois se estiver cheio nada mais caberá. Se estiver cheio não poderá apreciar o novo, nem mesmo o reconhecerá; vai deixar passar. Se o professor não for um dos participantes desse diálogo, estando aberto a transformar-se ele também por intermédio dos outros (fazendo parte da experiência), as aulas de filosofia serão um faz de conta. Faz de conta de democracia, de conquista de disciplina filosófica no pensamento, faz de conta de criação de conceito, de formação de subjetividades autônomas. (ASPIS, 2004, p. 312).

de se atualizar pelo externo, ou seja, o contato com a realidade que escapa os muros da escola.

Nesta condição, o intelectual Professor-Filósofo é um profissional docente como tantos outros de sua área da educação não havendo, necessariamente, uma separação entre o professor e o filósofo, concedendo ao trabalho docente desenvolvido em sala de aula por este professor de Filosofia a possibilidade concreta de ensinar Filosofia pelo filosofar no exercício constante do livre pensar na atitude comprometida da busca pela verdade.

Comprometido com o seu trabalho de professor existirá a necessidade de ter que estar a todo o momento avaliando suas aulas e suas práticas, assim estará envolvido diretamente com a Filosofia do seu ensino e com a Filosofia da história. Será capaz de promover reflexões individuais ou coletivas, poderá produzir pesquisas, participar de atos políticos reivindicando entre as melhorias de sua profissão também, a defesa do ensino da Filosofia, entre outras ações. Da mesma forma que poderá estar envolvido com outras questões e desenvolver o trabalho filosófico na universidade como, por exemplo, o caso do PDE⁶². Desta forma é possível estabelecer o diálogo entre o ensino e a pesquisa desembocando numa só atividade de forma que uma enriqueça a outra. É assim que o intelectual Professor-Filósofo pode e deve agir praticando as suas ideias e estudando a sua prática.

⁶² O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. O objetivo do PDE é proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática. Quem pode participar? O PDE se destina aos professores do quadro próprio do magistério (QPM), que se encontram no nível II, classe 8 a 11, da tabela de vencimentos do plano de carreira. Afastamento; O professor que ingressa no PDE tem garantido o direito a afastamento remunerado de 100% de sua carga horária efetiva no primeiro ano e de 25% no segundo ano do programa. (ver resoluções) Aproveitamento da titulação A titulação dos cursos de mestrado e/ou doutorado será aproveitada para a obtenção da certificação do PDE, nos termos da Lei Complementar n.º 103/04, Art. 11, Inciso IV e Lei Complementar 130/10, Art. 8º, §1º. Proposta pedagógica; O PDE oferece cursos e atividades nas modalidades presencial e a distância e disponibiliza apoio logístico e meios tecnológicos para o funcionamento do programa. A orientação pedagógica está fundamentada nos princípios educacionais da Seed e nas diretrizes curriculares da Seed. Acesso no dia: 26/07/2016. <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>

4.3 A PRODUÇÃO DOCENTE FILOSÓFICA: Professor-Autor

A produção docente na perspectiva do professor autor torna-se um tema fundamental para o contexto histórico e político desta pesquisa devido ao conjunto de ações da Secretaria de Estado da Educação do Paraná que visou o rompimento com uma conjuntura política do passado por parte desta mesma Secretaria que concebia uma ideia de formação, como um local apenas de capacitação objetiva e neutra empobrecendo a discussão em torno dos reais problemas vividos na profissão do professor de Filosofia.

Em contrapartida parece ter existido um esclarecimento e uma intenção da Secretaria de Estado da Educação do Paraná em relação às políticas públicas de formação continuada dos professores de Filosofia possibilitando o ingresso dos projetos Folhas e Livro didático Público com o propósito de desnaturalizar ações que até então ignoravam as tensões das relações entre os sujeitos, aluno-professor, professor-professor e professor-governo, revelando assim, as dificuldades no cotidiano da escola com o local propício para o desenvolvimento de conhecimentos.

A escola é o lugar onde o professor produz conhecimento por meio do seu trabalho e se produz enquanto sujeito professor na práxis pedagógica, assim ele dá sentido e ao mesmo tempo legitima o fazer escolar. As implicações disso são bastante complexas, pois envolvem processos contraditórios e tensões que se apresentam na relação entre a escola e sociedade, a escola e mundo do trabalho. Se os professores, com seu trabalho, de certo modo, produzem a escola, esta também produz o professor, na medida em que os processos de interação não são individualizados e aceitos passivamente, sem resistências. (MENDES; HORN, 2008, p.3).

Sendo a escola o local favorável para a produção do conhecimento o professor logo, assume não apenas uma função importante neste processo mais do que isso ele é o responsável por este conhecimento até então lhe negado. Seu papel deixa de ser apenas um “operário” docente reproduzindo ideias de uma cultura dominante e passa a ser um construtor ativo em um processo de desconstrução de uma ideia engessada para uma nova ideia de sociedade menos desigual e mais justa para com todos envolvidos.

Uma forma de reação crítica a este reducionismo seria ampliar o campo das práticas educativas para o campo da cultura, sem necessariamente desconsiderar o trabalho, a produção e as novas tecnologias, voltando-se para o processo autocriativo da existência humana. Para isso, é necessária uma mudança de perspectiva. Em vez de empresa prestadora de serviços, o projeto pedagógico da escola poderia priorizar a formação de sujeitos críticos e não reduzir-se à formação de mão de obra requerida pelo mercado de trabalho na ótica da empregabilidade, ou na preparação para o vestibular. (MENDES; HORN, 2008, p.4).

Uma mudança de perspectiva de uma visão reducionista do trabalho docente para uma visão mais ampla a partir das práticas para o campo da cultura pode estabelecer uma nova forma de se constituir um profissional docente com autonomia sobre seu trabalho.

A partir de um projeto político-pedagógico voltado para a formação de sujeitos críticos, o professor pode produzir seu trabalho pedagógico e se autoproduzir criativamente no trabalho realizado. É o que podemos chamar de práxis pedagógica do professor, onde se concretizam seu momento laborativo e existencial como na concepção de Kosik (1976). Neste sentido a práxis, [...] se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais com a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. Sem o momento existencial o trabalho deixaria de fazer parte da práxis (MENDES; HORN, 2008, p.4).

A práxis pedagógica suscitada por uma formação continuada que leva em conta todas as dificuldades e problemas da profissão docente deixa de ser apenas o cumprimento de uma formalidade da profissão para o crescimento da carreira docente e passa a se tornar uma ideia concreta na realidade profissional do professor de Filosofia que ao se perceber como sujeito integrado a um meio social e histórico tensionado pelos problemas da opressão vividos no cotidiano escolar de sua profissão tem seus objetivos profissionais transformados de uma carreira para uma responsabilidade social e política visando agindo de forma coletiva e combativa contra a lógica do capital.

No contexto da lógica do capital, a formação do professor é vista de forma individualizada, uma vez que a educação já não é mais um projeto de formação cultural e coletiva de sujeitos,

mas de oferta de alguns conhecimentos ou de competências e habilidades, como produtos de um projeto educativo. Não há projeto político-pedagógico, pois há apenas prestadores de serviços e clientes, regidos pelos valores do mercado, pela lei da oferta e da procura, da utilidade pautada nos padrões de consumo da indústria cultural. (MENDES; HORN, 2008, p.5).

A lógica do capital inserida na formação continuada do professor de Filosofia altera a realidade de opressão sofrida pelo professor ao propor ilusões pela venda de produtos pedagógicos como soluções para o enfrentamento dos problemas e dos conflitos cotidianos da sala de aula. Estes produtos pedagógicos são na maioria materiais didáticos, apostilas, livros, multimídias, elaborados e construídos por supostos especialistas financiados por grandes editoras da educação que em nada do ponto de vista de uma transformação social e política agrega ao professor e pelo contrario o que existe é uma espécie de colonização do pensamento pedagógico brasileiro.

Ocorre que, no processo de reforma do sistema de ensino da década de 1990, os projetos neoliberais trataram de garantir que o processo de colonização do pensamento pedagógico brasileiro se efetivasse principalmente nos cursos de graduação. Para a formação do professor de Filosofia, e também de todas as outras áreas, foram regulamentadas, pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução do CNE/CES 492/2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia. No documento, são indicadas as competências e habilidades necessárias para a formação do futuro bacharel e do professor de Filosofia. O CNE, ao aprovar o documento que serve de base para a elaboração do projeto político-pedagógico dos cursos de Filosofia de todo o país, mais uma vez assume-se como porta-voz do projeto neoliberal, pautando o ensino e o pensamento pedagógico brasileiro na linguagem e leis ditadas pelo mercado, ou seja, nas competências e habilidades. (MENDES; HORN, 2008, p.4).

Observando que muitas formações continuadas que foram dispostas aos professores de Filosofia não surtiram efeitos devido ao caráter de distancia entre a teoria e prática da realidade escolar, assim deve-se repensar a respeito de que forma é possível unir tanto a teoria como a prática neste contexto da formação continuada.

Portanto, pensar a formação de professores significa pensá-la a partir desse contexto e perceber que não há prática sem teoria e que uma teoria desvinculada da prática é estéril. Assim, o processo de formação de professores precisa articular ensino e pesquisa como forma de fazer avançar a reflexão

sobre as concepções de ciência e conhecimento, presentes nas práticas pedagógicas dos professores e que sustentam e orientam suas práticas de ensino. (MENDES; HORN, 2008, p.8).

Articular ensino e pesquisa como maneira de fazer avançar a reflexão sobre as concepções de ciência e conhecimento, presentes nas práticas pedagógicas dos professores de Filosofia é este repensar sugerido pela teoria e pela prática. Um uma forma concreta de perceber esta articulação é o trabalho do professor autor de seu conhecimento. Esta foi à proposta que a SEED- PR programou pelos anos de 2004 a 2006 na formação continuada de seus professores de Filosofia.

Outra proposta diferenciada de formação continuada foi desenvolvida a partir de 2004, pretendendo contribuir de forma diferenciada para a formação do professor de filosofia. Nessa proposta, o professor escreve um texto didático de filosofia para o ensino médio. Para escrever, o autor, deve observar algumas exigências da produção como: pertinência aos conteúdos estruturantes propostos pelas Diretrizes Curriculares para Filosofia no Ensino Médio e cumprir as exigências específicas quanto ao formato de produção do texto: iniciar o texto com um problema, desenvolver teoricamente o conteúdo para explicitar o problema, relacionar com outras duas disciplinas do Ensino Médio, buscando uma interface para tratar o problema, desenvolver o texto de forma a contemplar uma linguagem acessível aos estudantes, produzindo uma abordagem contemporânea, atualizando o conteúdo; propor atividade de estudo, pesquisa e debate a partir do conteúdo desenvolvido; todos os referenciais utilizados para produção deverão ser citados. Ao final, se o material for aprovado e publicado, o professor recebe certificação e conseqüentemente avanço na carreira. Esta proposta de formação continuada foi denominada Projeto Folhas. (MENDES; HORN, 2008, p.8).

O Projeto Folhas possibilitou dar voz ao professor que se tornou autor de seu conhecimento, graças a um processo de reconhecimento da importância da produção docente no contexto da formação continuada do professor de Filosofia. Esse reconhecimento comprova a pertinência que uma produção docente realizada pelo próprio professor conhecedor de sua realidade pode provocar em sua profissão de que esta sua atividade não é apenas uma reprodução de conhecimentos externos a sua realidade, mas ela representa a possibilidade concreta de sua práxis docente como autor de conhecimentos.

Um exemplo desta produção de conhecimentos é o que se encontra nas entrevistas dos professores de Filosofia.

[...] participei do lançamento dele e vi a necessidade que nós professores devíamos também ser pesquisadores, desta forma, devemos procurar elaborar, reelaborar e repensar as aulas, então eu via no FOLHAS a possibilidade de redirecionamento de repensar o próprio trabalho pedagógico. (VIEIRA, 2016).

[...] posterior ao trabalho do LDP, outra produção importante, que partiu da mesma equipe, foi a publicação da Antologia de Textos Filosóficos, com a seleção de textos originais para uso em sala de aula. (KAMISNKI, 2016).

A ideia de Professor-Autor esta presente ao verificar nestas falas toda uma intenção de tonar o conteúdo da sala de aula como algo a ser refletido e construído a partir de próprio entendimento e reflexão sobre a prática adotada para com os alunos do Ensino Médio paranaense. Algo que se observa no documento: Em Defesa da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio, de 2003;

Pleiteia, principalmente, a realização de concursos públicos para professores das duas disciplinas, bem como a promoção de recursos didáticos e capacitação de profissionais, respaldando legalmente o ensino da Filosofia e Sociologia por meio de representações em instancias legais da SEED e Núcleos de Educação.

Ao indicar a necessidade de recursos didáticos bem como a capacitação de profissionais, este documento sugere a regularização do trabalho docente como possibilidade de se conceber um Professor-Autor filosófico devido ao fato de que os meios são imprescindíveis aos fins para a construção de novos e melhores conhecimentos. Fornecer ao professor de Filosofia recursos didáticos significa instrumentaliza-lo em seu trabalho. Cabe a este professor desenvolver uma análise crítica sobre estes recursos de modo a construir conhecimentos fecundos e significativos de sua prática de sala de aula.

Pode se verificar no Livro Didático Público de Filosofia a dinâmica de se conceber o Professor-Autor ao se referir aos professores como autores:

Os autores apresentam propostas de atividades que podem possibilitar o exercício do pensamento, do estudo e da criação de conceitos. Essas atividades levam estudantes e professores

a filosofar por meio dos conteúdos da História da Filosofia. Esse exercício do filosofar ocorrerá por meio da leitura, do debate, da argumentação, da exposição e análise do pensamento. E escrita constitui-se como elemento importante de registro e sistematização, sem a qual o discurso pode perder-se no vazio. É importante lembrar que o processo do filosofar se dá por meio da investigação na qual estudantes e professores descobrem problemas, mobilizam-se na obtenção de soluções filosóficas, estudam a História da Filosofia buscando no trabalho com os conceitos o caminho do filosofar e recriar conceitos. (SEED, 2006, p. 11).

Esta constatação de professor como autor vem de encontro a hipótese inicial que levanta como possibilidade a valorização do trabalho docente filosófico pelo Projeto Folhas e Livro Didático Público de Filosofia um reconhecimento conceitual desta sua atividade docente o erigindo a condição de autor. Nesta perspectiva, a formação continuada que foi oferecida aos professores de Filosofia das escolas públicas estaduais do Paraná entre os anos de 2004 a 2008 colaborou para o desenvolvimento da práxis profissional do professor de Filosofia ao criar as condições objetivas do Professor-Autor de conhecimentos filosóficos de sua prática.

A busca pela valorização do Professor-Autor e da sua produção docente filosófica tem sido um alvo bastante procurado no contexto atual de sucateamento, tanto da escola quanto da formação docente. Fortalecer e qualificar a educação filosófica e os professores de Filosofia parece ser um dos princípios que poderão impulsionar uma transformação nesta sociedade.

Portanto, buscou-se através deste quarto capítulo, refletir e analisar um dos aspectos do Ensino da Filosofia, Produção Docente e Resistência Política a partir do Pensar como Resistência: Professor-Político; O Professor como Intelectual; Professor-Filósofo; A Produção Docente Filosófica: Professor-Autor; entendendo que este é um possível caminho para o alcance da composição da prática pedagógica, autônoma, crítica e consciente de modo que os professores possam alcançar a condição de autores da sua prática pedagógica, alguns conceitos como o debate político, a resistência, a produção do conhecimento docente filosófico que foram abordados se tornam importantes neste contexto reflexivo da pesquisa.

O Professor-Filósofo que ensina com a sua autoria reconhece o respeito aos conhecimentos filosóficos surgidos da sua experiência, pois é na experiência que acontece ressignificação e a reorganização destes conhecimentos. Respeito também, por parte das instituições de pesquisa, pelas IES e pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, aos conhecimentos produzidos pelos professores de Filosofia, porque eles representam os que estão na linha de frente, no chão da escola, no cotidiano escolar e através desta ação, conseguem achar um tempo para produzirem conhecimentos, mesmo sendo estes atualmente desvalorizados em um cenário de desmonte da educação no Paraná.

Assim, é através da análise crítica, reflexiva, consciente e comprometida com as questões políticas do processo de ensino e aprendizagem que se constrói a autoria, como já foi sinalizado, é pela ressignificação que este processo acontece, e não pela discriminação ou desprezo dos demais conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou verificar que, entre os anos de 2004 a 2008 no Paraná, o Governo do Estado procurou reorganizar a formação docente dos seus professores de Filosofia convocando para isso os seus próprios professores e pensadores que engajados na luta por um ensino transformador e emancipador, demonstraram muita competência e comprometimento com o todo da educação. Neste sentido, o Estado chama para si a responsabilidade pela formação de seus professores. A produção docente e o reconhecimento do papel do professor em sala vão tomando lentamente uma posição central nos projetos Folhas e Livro Didático Público de Filosofia. Mas infelizmente, a ideia vai perdendo espaço na agenda política posterior seduzindo-se por programas centrados não mais na ideia do pensar e do produzir docente como uma forma de resistência política, mas na do aprimoramento e da qualificação técnica como mão de obra descartável e substituível do sujeito, ou melhor, do ajustamento, impossibilitando desta forma, atitudes de transformações do cotidiano escolar.

Ao fim e ao cabo, o que se revelou permanente no decorrer destes últimos anos, com o fim do Projeto Folhas e do Livro Didático Público após 2008, nas políticas de formação continuada dos professores de Filosofia analisados, sobretudo, em suas falas, foi à precariedade das atuais políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para pensar resistentemente face aos problemas enfrentados pela educação escolar em sala de aula. O Projeto Folhas e o Livro Didático Público de Filosofia demarcaram o local do sujeito social professor constituindo-se de modo democrático a resistência da Filosofia. Revelaram o pensar e a atitude em propor com propriedade conhecimentos filosóficos criando independência e autonomia para com seu trabalho docente.

Esta pesquisa perseguiu esta realidade iniciando o exame desde o estudo exploratório que consistia em estudar a formação continuada dos professores de Filosofia associado à concepção crítica de sua prática. No percurso, um novo problema surgiu: que relação existiu entre os professores de

Filosofia e a formação continuada a partir da produção docente via Projeto Folhas e Livro Didático Público de Filosofia entre os anos de 2004 a 2008. Com base nesse novo problema, surgiu a necessidade de se investigar como ocorre esse fenômeno. Os dados analisados mostraram que os professores de Filosofia foram estimulados a desenvolverem conhecimentos filosóficos adquiridos em sala de aula por um ambiente de pesquisa proporcionado pelo Projeto Folhas e o Livro Didático Público de Filosofia. Assim, o problema se apresentou como uma relação entre a formação continuada e a práxis profissional do professor de Filosofia.

Ao analisar o Projeto Folhas e o Livro Didático Público de Filosofia, como uma relação da práxis profissional com a formação continuada dos professores de Filosofia, observou-se que este projeto foi inserido em uma prática histórico-social que influenciou como tanto foi influenciado, por características próprias de sua época, contudo o que se pode verificar foi de que existiu, por traz desta influência também, uma luta como resistência por parte dos sujeitos históricos que fizeram a frente na constituição e concretização das propostas de formação continuada que de certa forma transcenderam o seu meio possibilitando assim, em propostas mais próximas a uma prática democrática e também, mais próxima da realidade dos professores de Filosofia em sala de aula colaborando desta forma, para a efetivação de uma práxis filosófica o que resultaria também, em uma capacidade de transformação de meio social e educacional.

Deste modo, esta resistência que demanda de uma prática, sobretudo as de sala de aula como um espaço social tensionado pelos conflitos do cotidiano, puderam oferecer uma rica contribuição de ideias, conhecimentos e experiências que serviram de base para se discutir sobre as questões referentes não só da formação do Folhas e do Livro Didático Público de Filosofia, mas também a respeito do próprio ensino de Filosofia que procura partir da realidade do pensamento dos filósofos, tanto em seu conteúdo como em sua forma, ditos tradicionais, colocando-os em tensão e problematizando-os com o mundo presente a fim de encontrar possíveis saídas para a falta de um pensar sistematizado e crítico na constituição de uma sociedade mais justa e solidaria.

Muitos projetos que tratam sobre a formação continuada docente, quase sempre, partem do pressuposto que boa parte dos professores necessita superar lacunas em sua formação inicial, tanto do ponto de vista teórico como metodológico e apostam na estruturação de atividades que enfatizam um determinado referencial teórico, ou mesmo, a mistura de diferentes correntes teóricas. Esse aspecto superficial de tratar a formação continuada acaba por redundar em fracasso. Em muitos casos, pode ocorrer um verdadeiro fenômeno de rejeição, muitas vezes explicado pelo fato de os professores não aceitarem as mudanças pretendidas. A necessidade da reflexão crítica sobre o que, e como a teoria pode contribuir para a prática pedagógica do professor de Filosofia, nesses casos, seria fundamental para que ele pudesse buscar mais subsídios teóricos e repensar sua prática.

Conceber a prática do ensino da Filosofia em sala de aula como um processo dinâmico, tensionado e determinado pelo seu contexto histórico, é de total importância para a compreensão desta formação continuada. Assim, o que se consegue observar é que na soma de ações, coletivas e particulares, concebidas pelos programas de formação continuada dos professores de Filosofia de modo especial o do Projeto Folhas e o Livro Didático Público de Filosofia, puderam existir as possibilidades da reflexão sobre as práticas do ensino da Filosofia. Desta forma, ao incorporar o debate entre teoria e a prática no âmbito da análise sobre esta formação continuada, observa-se que o Projeto Folhas e o Livro Didático Público de Filosofia, contribuíram para aprofundar este debate no sentido de que tanto a teoria como a prática fazem parte de um todo e que a exclusão ou a supervalorização de um sobre outro, pode ocultar a realidade em detrimento de uma ou de outra ideologia.

Julga-se que a formação continuada dos professores de Filosofia fez parte de um contexto em que o professor de Filosofia foi concebido, como um produtor e criador crítico e reflexivo de sua atividade em sala de aula proporcionando pelo pensar a contestação e a resistência aos lugares comuns e conclusões apressadas que, geralmente, nos induzem a práticas sociais e educacionais pouco consistentes. Ao que parece tudo indica para a existência objetiva deste contexto ao analisarmos os materiais recolhidos e estudados

sobre a formação continuada dos professores de Filosofia produzidos entre os períodos de 2004 a 2008.

O que ficou evidente ao analisar os Projetos Folhas e o Livro Didático Público de Filosofia, inserido numa prática de formação continuada, por exemplo, foi o valor que se atribui ao trabalho do professor de Filosofia em sala de aula reconhecendo este como aquele que detém os meios deste seu ofício, ou seja, o professor agora é identificado como o autor de sua própria prática não se restringindo mais em ser apenas um reprodutor de ideias e teorias de outros que com pouco ou quase nada de reflexão, acabam muitas vezes reproduzindo ideias hegemônicas de um ensino que podem perpetuar as desigualdades e as injustiças bloqueando a transformação.

Sob essa perspectiva de análise, pode-se compreender que a formação continuada, permeado pelo Projeto Folhas e o Livro Didático Público de Filosofia, possibilitou o desenvolvimento de uma práxis profissional do professor de Filosofia. Contudo, estes dois Projetos contribuíram também, por repensar o próprio sentido de uma práxis profissional. Neste sentido, este projeto, constata que é preciso hoje ampliar a margem sobre o conhecimento que se tem sobre a realidade da formação continuada para os professores de Filosofia a fim de se ampliar ainda mais o entendimento acerca de uma realidade complexa imprescindível para o todo da sociedade.

Uma formação não mais na forma imóvel ou estática, de transmissão e recepção do conhecimento, método que acarreta a incapacidade de propor mudanças estruturais na sociedade devido à falta da crítica social, mas agora ela é entendida como uma coisa dinâmica e continua que pode proporcionar a seus sujeitos, os professores de Filosofia, a concepção de um novo profissional que seja capaz de entender e de construir, a partir da crítica e da resistência de sua realidade educacional, novas e melhores situações de ensino oferecendo assim, possibilidades de transformação do meio ao qual se insere.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. **Notas marginais sobre teoria e práxis**. In: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- _____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Editora Paz e Terra. 1969.
- _____. HORKHEIMER, M. **Textos Escolhidos. Conceito de Iluminismo**. Consultoria: Paulo Eduardo Arantes. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.
- ALMEIDA, Guenther Carlos Feitos de. **Experiência e prática docente: diálogos pertinentes**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 15, Nº 150, Novembro de 2010. <<http://www.efdeportes.com/efd150/experiencia-e-pratica-docente-dialogos-pertinentes.htm>>. Acesso em 10/05/2016.
- ARNASON, J. P. **Perspectivas e problemas do marxismo crítico no leste europeu**. In: HOBBSAWN, E. (Org.) **História do marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. v. 11.
- ASPIS, Renata Pereira Lima. **O Professor de Filosofia: O Ensino de Filosofia no Ensino Médio Como Experiência Filosófica**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004.
- BENJAMIN, W. HORKHEIMER, M. ADORNO, T. HABERMAS, J. **Textos escolhidos**. Traduções de José Lino Grünnewald. (Coleção Os pensadores). [et al.]. – 2. Ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. São Paulo: Zahar, 2001.
- BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. **Reflexões sobre prática docente: Estudo de caso sobre a formação continuada de professores universitários**. Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Piracicaba, SP 2008
- BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CARRILHO, M. **Razão e transmissão da Filosofia**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. 1987.
- CERRONI, Umberto. **Teoria e prática**. Fonte: Especial para Gramsci e o Brasil. Vários autores. Juiz de Fora – MG – 2006.
- CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura) _____ . **Conscientização. Teoria e Prática da Libertação**: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Porto Editora, 1999.

GATTI, Luciano. **Exercícios do Pensamento. Dialética Negativa de Theodor W. Adorno**. Novos estudos. Print version ISSN 0101-3300 - CEBRAP nº. 85 São Paulo, 2009.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e resistência em educação**. Tradução: Ângela Maria B. Biaggio. Petropolis: Ed. Vozes, 1986. _____ . **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** – Introdução ao estudo da filosofia a filosofia de Benedetto Croce. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1. _____ . **Concepção Dialética da História**. 9. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

HORN, G. B. **Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Unijuí, 2009.

HUTNER, M. L. **Projeto Folhas e Livro Didático Público**. Entrevista: Recursos Educacionais Abertos, práticas colaborativas e políticas públicas. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012.

IBIAPINA, I. M. L. de Mello. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 136 p.

ILAN, Gur-Ze'ev. **A Teoria crítica e a possibilidade de uma pedagogia não repressiva**. Haifa University. 2006.

IMBERNÓN, F. **La formación del profesorado**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.

KAMINSKI, Luciano. **Entrevistado**. Transcrição da entrevista cedida pelo professor Autor, Luciano Kaminski no dia 04/05/2016 no Colégio Estadual Padre Claudio Moreli às 14h: 00hs. Curitiba, 2016.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Trad. e notas de Fernando Costa Mattos. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2012a.

_____. **Lógica**. Trad. De Gottlob Benjamin Jasche de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

KESTRING, Bernardo. **Entrevistado**. Transcrição da entrevista cedida pelo professor Autor, Bernardo Kestring no dia 08/03/2016 no Colégio Estadual Paulo Leminski às 14h00hs. Curitiba, 2016.

KONDER, L. Karl Marx. **Para a crítica da economia política** São Paulo, Abril Cultural, 1965, Os Pensadores.

MATOS, O. C. F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. 1ª edição: coleção Logos. São Paulo: Moderna, 2001.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. (Livro I, v. 1).

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEDICI, R. **Gramsci e a Filosofia da práxis: significado e usos do termo “popular”**. Comunicação apresentada no Congresso “Gramsci e os movimentos populares” realizado em Vitória, Espírito Santo, em setembro de 2010, na Universidade Fluminense. Curitiba: UTP, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

MONASTA, Attilio; **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 154 p.: il. – (Coleção Educadores MEC).

NOBRE, M. A. **Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: 3ª. ed. Zahar. 2011. Filosofia passo-a-passo; 47.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. EDUCA, Lisboa-Portugal 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em Educação**. Perspectivas, São Paulo, 16: 119-141, 1993.

PARANÁ. Casa Civil – Sistema Estadual de Legislação. **Lei 15.228** – 25 de Julho de 2006. Publicado no Diário Oficial nº. 7276 de 26 de Julho de 2006.

PINHELLI MENDES, A. A. **Atitude filosófica do jovem no cotidiano escolar do Ensino Médio: um estudo sobre as possibilidades da recepção do conteúdo de Filosofia política**. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 2014.

RAMOZZI-CHIAROTINO, Zélia. **O desenvolvimento da inteligência**. NOVA ESCOLA, Edição 238, Dezembro 2010.

RAYS, O. A. **A relação Teoria-Prática na didática escolar crítica**. In (org): VEIGA, A. I. P. **Didática: O ensino e suas relações**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1996.

RIOS, T. A. **Ética e competências**. São Paulo: Cortez, 1993.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. **O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas**. Educar em Revista, Curitiba: Brasil, nº 46, out/dez. 2012. Editora UFPR.

ROCKWELL, E. **Etnografia e teoria na pesquisa educacional**. In: EZPELETA, J., ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

ROSARIO, M. **O notório desconhecimento da reforma do Ensino Médio**. publicado 30/09/2016 12h08, última modificação 30/09/2016 14h14. Revista Carta Capital. <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-notorio-desconhecimento-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em 10/10/2016.

SACRISTÁN, G. **Poderes Instáveis em Educação**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHLESENER, A. H. **Filosofia, Política e Educação**. Leituras de Antonio Gramsci. Curitiba: UTP, 2014.

SEED - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Filosofia – DCE's**. Paraná, 2008.

_____. **Filosofia**. Livro Didático Público. Paraná 2007.

_____. **Orientações Para Produção de FOLHAS de Filosofia**. Paraná-SEED, 2007.

_____. **Subsídios para os grupos de Estudos Filosofia**. Curitiba. SEED, 2005.

_____. **Políticas públicas para o ensino de Filosofia e Sociologia no Paraná**. Curitiba. SEED, 2012.

_____. **Jornal da Educação – Cada dia melhor**. Nº. 31, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Curitiba, Maio 2003.

SILVEIRA, A.F., *et al.*, org. **Cidadania e participação social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 230 p. ISBN: 978-85-99-662-88-5.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 8ª. Edição
Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TESSER, G. J. HORN, B.G. JUNKES, D. Educar em revista. **A Filosofia a partir de uma perspectiva da teoria crítica.** Dossiê Filosofia e Ensino. Ed. UFPR: Curitiba. Número 46 / Out. – Dez. 2012. Págs. 113-126.

VIEIRA, Wilson José. **Entrevistado.** Transcrição da entrevista cedida pelo professor Autor, Wilson José Vieira no dia 15/03/2016 no Colégio Estadual do Paraná, às 19h50min. Curitiba, 2016.

ANEXOS 1**ESTUDO
EXPLORATÓRIO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO.

Disciplina: Pesquisa em Cultura, Escola e Ensino 2
Segundo semestre de 2014
Professora responsável: Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia
Aluno: Alceu Cordeiro Fonseca Junior

Título do Projeto original

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA DO
ENSINO MEDIO DO PARANÁ.

Objetivo geral do Projeto original

Investigar que relação é estabelecida entre a formação continuada dos professores de Filosofia do Ensino Médio, com a atividade profissional docente.

Objetivos do estudo exploratório em andamento,,,,

Identificar nos materiais produzidos pelos profissionais responsáveis pela formação continuada dos professores de Filosofia via Secretaria Estadual de Educação do Paraná, quais foram às linhas políticas, epistemológicas, pedagógicas e filosóficas que orientaram a construção destes materiais.

Coletar por meio de entrevistas a alguns integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia (NESEF), de que forma estes integrantes participaram nas formulações das políticas para a formação continuada dos professores de Filosofia.

Perceber a formação continuada dos professores de Filosofia como uma condição para o exercício ético da atividade profissional docente de forma que possibilite, entre os sujeitos envolvidos nesta prática, a consciência de uma identidade de classe.

Descrição sucinta das atividades realizadas até aqui

Até o presente momento, as atividades se pautaram especificamente em uma coleta de materiais e muitas leituras. Desde a apresentação sobre o andamento do projeto de pesquisa no dia 03/09/2014 para o coletivo do NESEF, tenho recebido inúmeros apoios, devido ao caráter pertinente com que se apresentou o tema formação continuada de professores de Filosofia, que, nos parece em uma primeira abordagem, carecer de mais pesquisas sendo que as existentes são insuficientes de entender a complexidade problemática do tema da pesquisa.

Já recebi uma boa quantidade de materiais que foram produzidos entre os períodos de 2002 até 2010 sobre a formação dos professores de Filosofia. O material foi gentilmente cedido pelo Prof. Wilson e esta composto em apostilas, CD's, textos, planilhas e um pen drive carregado de muita informação a respeito da história da formação continuada aos professores de Filosofia. De posse deste material, estou primeiramente selecionando e organizando de forma sistemática a fim de obter dados que possam servir de apoio a análise e a reflexão teórica, de uma maneira o mais objetivo o possível dentro da pesquisa qualitativa. Quanto às leituras, venho em um processo contínuo. O meu orientador o Prof^o. Geraldo vem enriquecendo as minhas reflexões e as minhas ideias, possibilitando, durante os coletivos do NESEF, um amplo e fecundo debate filosófico com os textos de pensadores que formam a base de minha pesquisa dentro da Teoria Crítica. Também conta com a participação de professores convidados que partilham de suas experiências em seus campos de pesquisa.

Descrição das contribuições do estudo para seu projeto (esclarecimentos, mudanças, confirmações).

Os encontros da disciplina em Cultura, Escola e Ensino I e II, foram decisivos para entender a maneira de proceder para com a pesquisa. Refiro-me ao caráter do polo técnico onde durante as intervenções da Prof.^a Tania, eu percebi o quanto é importante ao pesquisador a Ética e o respeito pelo saber e fundamentalmente pelo ser humano. Do ponto de vista da simplicidade devemos reconhecer de que muito pouco sabemos diante dos imensos problemas postos na educação. Entre inquéritos, questionários, entrevistas observação e análise documental, percebi que estes instrumentos servem de meios e não de fim para a objetividade da pesquisa. No momento estou em processo de elaboração de algumas entrevistas. Foi me sugerido, durante a apresentação ao coletivo do NESEF, de que eu entrevistasse alguns integrantes deste coletivo, que participaram para com a formulação das políticas de formação continuada dos professores de filosofia no Paraná. Penso em adotar uma entrevista livre ou semidiretiva com um esquema estruturado ou não, deixando em aberto cada ponto, assim partindo de questões que de certa forma já foram selecionadas pode-se possibilitar de que o entrevistado possa também acrescentar sua rica experiência. É uma proposta plausível e enriquecedora de campo com estes profissionais que dedicaram seu tempo e suas competências, na tentativa de construir uma educação que se coloque como resistência aos modelos hegemônicos de um ensino excludente e desigual que apregoa a padronização a racionalização e a fragmentação dos saberes, impossibilitando o sujeito de se emancipar enquanto tal.

Dificuldades encontradas na realização do estudo exploratório.

As principais dificuldades se encontram naquilo em que me proponho a pesquisar, a problemática formação continuada dos professores de Filosofia. Apesar de minha experiência como professor de Filosofia no ensino médio, me sinto um pouco inseguro no enfrentamento a alguns temas, pois na perspectiva de formando, eu apenas fui um receptor destas formações não entendendo quase nada em que se fundamentaram epistemologicamente estas propostas das quais eu fui um mero expectador. Percebi e este é o meu ponto de vista, devido a esta falta de clareza nas propostas, que a intenção por trás desta formação era apenas o certificação para as progressões da carreira como professor, esta forma de concepção desconstrói qualquer proposta por melhor que fosse que visasse por um crescimento do ponto de vista da melhora da prática e dos reais problemas em sala de aula. Outra coisa que também observei durante o período destas formações continuadas foi o despreendimento de situações concretas da realidade do

professor em sala de aula. O tempo para esta formação se tornou como que um consultório coletivo para desabafar das dificuldades da profissão docente e assim, muitas propostas se distanciaram do seu foco, pois, os problemas da sala de aula se sobrepuseram as condições pedagógicas.

Uma dificuldade de modo pessoal se encontra principalmente pela falta de tempo em poder me dedicar mais a este tema da formação continuada de professores de Filosofia que de certa forma, exigira muita pesquisa a qual também tenho que reaprender devido à precariedade de minha formação inicial que não me habilitou como um professor-pesquisador e muito menos como professor de sala de aula, assim, a opção metodológica ao que me parece da instituição a qual me formei, foi mais por formar um filósofo o que de fato era enfatizado.

ANEXOS 2

GOVERNO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE
DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO
 RELATÓRIO – GESTÃO 2003-2006



Encontros de Filosofia 2003 e 2004

início: dias: 20 de novembro de 2003	término: 22 de novembro de 2003
início: 18 de novembro de 2004	término: 19 de novembro de 2004
<p>Descrição da ação:</p> <p>Encontro de Professores de Filosofia do Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Paraná: “A Filosofia do Ensino da Filosofia: A Práxis na Sala de Aula” e II Encontro de Professores de Filosofia: “O ensino da filosofia e da sociologia na educação básica numa perspectiva emancipatória”.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar aos professores que lecionam a disciplina de Filosofia no Ensino Médio na Rede Pública Estadual do Paraná oportunidade de: • Atualizar seus conhecimentos e instrumentais de trabalho; • Refletir, à luz de visões fundamentadas e críticas, sobre sua prática pedagógica; • Intercambiar experiências e expor dificuldades quotidianas; • Balizar, através de monitoramento técnico realizado ao longo do encontro, estudos sobre as condições atuais do ensino de filosofia no Paraná; • Mobilizar o conjunto dos professores participantes para a necessidade da retomada do processo de construção de proposta curricular para a Disciplina; • Dar maior visibilidade à filosofia no cenário sócio-político-educacional paranaense; e <p>Ampliar a inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo da educação básica.</p> <p>Justificativa:</p> <p>Investir na formação continuada dos profissionais da educação, através de cursos e oportunidades de outras modalidades de aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos, buscando fomentar a reflexão sobre a prática pedagógica, aproximando o profissional da educação da “postura de sujeito epistemológico de sua ação”, além da necessidade de mobilização do conjunto dos professores participantes para a retomada do processo de construção de proposta curricular para a Disciplina e ainda, dar maior visibilidade à filosofia, enquanto disciplina com conteúdo filosófico, no cenário sócio-político-educacional paranaense e brasileiro para conseguirmos a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia na grade curricular.</p>	

ANEXOS 3**Referência: II SIMPÓSIO ESTADUAL DE FILOSOFIA**

Senhor Diretor Geral:

Encaminhamos para os devidos procedimentos, documentação específica referente ao evento: **II SIMPÓSIO ESTADUAL DE FILOSOFIA** a ser realizado no período de **21 a 25 de agosto de 2006** no município de **Curitiba** no Estado do Paraná.

A finalidade do evento, que reunirá 360 (trezentos e sessenta) participantes é a formação continuada oportunizando o aperfeiçoamento e atualização do professor na sua área de formação e atuação.

Atenciosamente

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

Superintendente de Educação

Ilustríssimo Senhor
Ricardo Fernandes Bezerra
Diretor Geral
SEED/PR

ANEXOS 4

Nº	Ensino Disciplina Conteúdo Estruturante	Autor(es)	Sinopse
24	<u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>ÉTICA</u>	LUCIANO EZEQUIEL KAMINSKI - CLAUDIO MORELLI, C E PE-EF M;	Explora o problema da morte. Do ponto de vista da filosofia os principais conceitos que permeiam o texto são, vida, morte, medo e o sentido da existência. Os conceitos de assimilação cultural, sociedade de consumo, socialização e fato social são trabalhados na relação interdisciplinar com a sociologia. Na História são trabalhados os conceitos de historicidade e contextualização. Por meio de argumentação que parte do cotidiano, são explorados aspectos da morte pouco pensados no sociedade de consumo.
26	<u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>ÉTICA</u>	ROSANGELA MENTA MELLO - WOLFF KLABIN, C E-EF M N PROFIS;	Lança mão da Língua Portuguesa e da Sociologia para pensar a existência humana e as ações do homem na sociedade. Citando diversos conceitos de liberdade, como por exemplo em Aristóteles, Sartre, Gusdorf, entre outros, o texto discute a liberdade na sociedade identificada como democrática e aos problemas dela decorrentes.
27	<u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>ÉTICA</u>	Carmen Tereza Cardoso Costa - NUCLEO REG EDUCACAO - TOLEDO;	Com o título Determinismo e Liberdade, trata de algumas respostas possíveis à seguinte questão: "O homem é livre para escolher o bem a qualquer momento, ou ele tem essa liberdade de escolha porque é determinado por motivos internos e externos?" A análise envolve literatura e sociologia, sendo uma boa introdução ao problema da liberdade humana.
93	<u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>ÉTICA</u>	ADEMIR APARECIDO PINHELLI MENDES - SEED- DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA;	Trata do problema da natureza humana. A humanidade é dada ou é construída historicamente? Discute as concepções antropológicas fundadas em Platão, Aristóteles e Agostinho, que concebe o homem como portador de uma essência em contraposição a Marx e Sartre que concebem o homem como ser que se constitui humano.
1608	<u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>ÉTICA</u>	ESTHER LOPES - VANDYR DE ALMEIDA, C E-EF M;	O que é ética? O que é moral? Qual relação existente entre estas duas palavras e as ações delas decorrentes? Pode uma situação moral ser anti-ética ou uma

			<p>atitude ética ser imoral? É importante despertar a atenção do aluno para as dimensões da vida moderna, mostrando que o fato de termos construído sociedades livres e democráticas faz com que necessitemos cada vez mais de reflexões pautadas sobre princípios que possam ser desejados e entendidos por todos os cidadãos capazes de reflexão e ação. Os conteúdos de Ética e Moral fazem parte destes princípios.</p>
1642	<p><u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>ÉTICA</u></p>	<p>CLEIDES TEREZINHA FRIES - CASTELO BRANCO, C E-EM;</p>	<p>O projeto A que se cuidar da vida aborda questões de ética, mais especificamente de bioética. Busca fazer uma reflexão sobre a conduta humana em relação aos cuidados com a vida, nos aspectos ligados a saúde e ao ambiente resultando em qualidade de vida. Problematisa temas que estão em evidência como a gravidez na adolescência, o aborto, clonagem, transplantes de órgãos, células tronco, eutanásia, transgênicos e os problemas ambientais, indagando a respeito do livre-arbítrio e da necessidade de se resgatar o respeito, a solidariedade e o cuidado para a preservação da vida do cidadão.</p>
1703	<p><u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>ÉTICA</u></p>	<p>INGRID BARBARA PEREIRA MICHELETTO - CEEBJA PROF GENI SAMPAIO LEMOS-EF M P;</p>	<p>O homem vive em sociedade. convive com outros homens e, portanto, cabe-lhe estar constantemente pensando sua conduta e a dos outros. É na relação com o outro que surgem problemas e indagações: O que devo fazer? Como me comportar perante o outro? Como agir em determinada situação? Diante das injustiças o que fazer? É preciso adquirir/cultivar princípios, valores; deve valer a liberdade, a tolerância, a sabedoria de conviver com o diferente. É aí, que entra a ética, iluminando a consciência humana, sustentando e dirigindo as ações do homem, norteando a conduta individual e social.</p>
1870	<p><u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>ÉTICA</u></p>	<p>GENIVAL FREIRE DE SIQUEIRA - ALDO DALLAGO, C E-EF M N PROFIS;</p>	<p>A Ética está em crise? Hoje, mais do que nunca, somos levados a refletir sobre a questão da ética. A realidade brasileira nos coloca diante de problemas éticos bastante sérios. De um lado vimos a perda de valores básicos que estabelece no país uma crise moral. De outro, o enfraquecimento dos parâmetros morais fragilizando a tomada de decisões individuais. Tais problemas envolve questões de valor, de convivência, de consciência, de justiça. Envolve vidas humanas e onde há vida humana em jogo o apelo que o outro me lança é de ser tratado como ser humano. É preciso resgatar valores.</p>
3760	<p><u>ENSINO MEDIO</u></p>	<p>LUIZ HENRIQUE VIEIRA DA</p>	<p>Este Folhas aborda as relações</p>

	<u>FILOSOFIA</u> <u>ÉTICA</u>	SILVA - SEED-DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA;	intersubjetivas criadas pelo trabalho na sociedade moderna, isto é, na sociedade civil burguesa.
4202	<u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>ÉTICA</u>	SOLANGE MOSQUETE ZAGHI - NUCLEO REG EDUCACAO - CIANORTE;	Este FOLHAS aborda o tema Liberdade, elencando os princípios filosóficos de Sartre. O mesmo proporciona reflexões acerca do que é liberdade, quando e como a atingimos, analisando situações em diferentes contextos como social, cultural e político, permitindo assim, que o aluno construa seu conhecimento, considerando fatores como a existência e a influencia do outro em suas decisões e conseqüentemente em sua liberdade.
3498	<u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>FILOSOFIA DA</u> <u>CIÊNCIA</u>	WILSON JOSE VIEIRA - SEED-DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA;	O Folhas tem como objetivo discutir as questões relativas a ciência e tecnologia na sociedade contemporânea e tendo como referência central o filósofo alemão Hans Jonas que apresenta o Princípio Responsabilidade. Jonas se opõe à artificialização do vivo e à exploração sem freio da natureza, em nome de um novo imperativo categórico: "Age de forma que os efeitos de tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma vida autenticamente humana sobre a terra". O Princípio Responsabilidade está no coração dos debates contemporâneos mais afiados e mais cheios de conseqüências para o futuro.
64	<u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>POLÍTICA</u>	SHIRLEY MIJOLARO - SANTOS DUMONT, C E-EM N;	Explora o problema do poder e o papel da ideologia na conquista e manutenção do mesmo. Uma introdução ao conteúdos de política permeado pela ética ou a falta dela. Filosofia, Sociologia e Língua Portuguesa objetivando pensar as ações dos homens no seu dia a dia.
3521	<u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>POLÍTICA</u>	MARTA HELENA RODRIGUES CHOTE - NUCLEO REG EDUCACAO - MARINGA;	A mudança de um modo de produção feudal para um modo de produção capitalista mercantil provocava inúmeros conflitos na sociedade européia, em especial a inglesa, do séc. XVII. Se as mudanças na base econômica se davam, era necessário que mudanças na estrutura política e jurídica as acompanhassem. Nesse sentido, as teorias políticas formuladas por John Locke contribuíram para o fortalecimento de ideais liberais, então em gestação. Observar a lógica dos argumentos do filósofo, tanto na derrubada das razões do governo absoluto quanto na construção de uma razão liberal, é o objetivo desse FOLHAS.
3716	<u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>FILOSOFIA</u>	CARLOS RICARDO GROKORRISKI - ELZIRA C DE SA, C E PROFA-EF M PROFIS;	A divisão dos poderes presentes na constituição federal é baseada nos princípios liberais que negam o poder absoluto justificados pela teoria do direito divino. O obra "do Espírito das Leis"

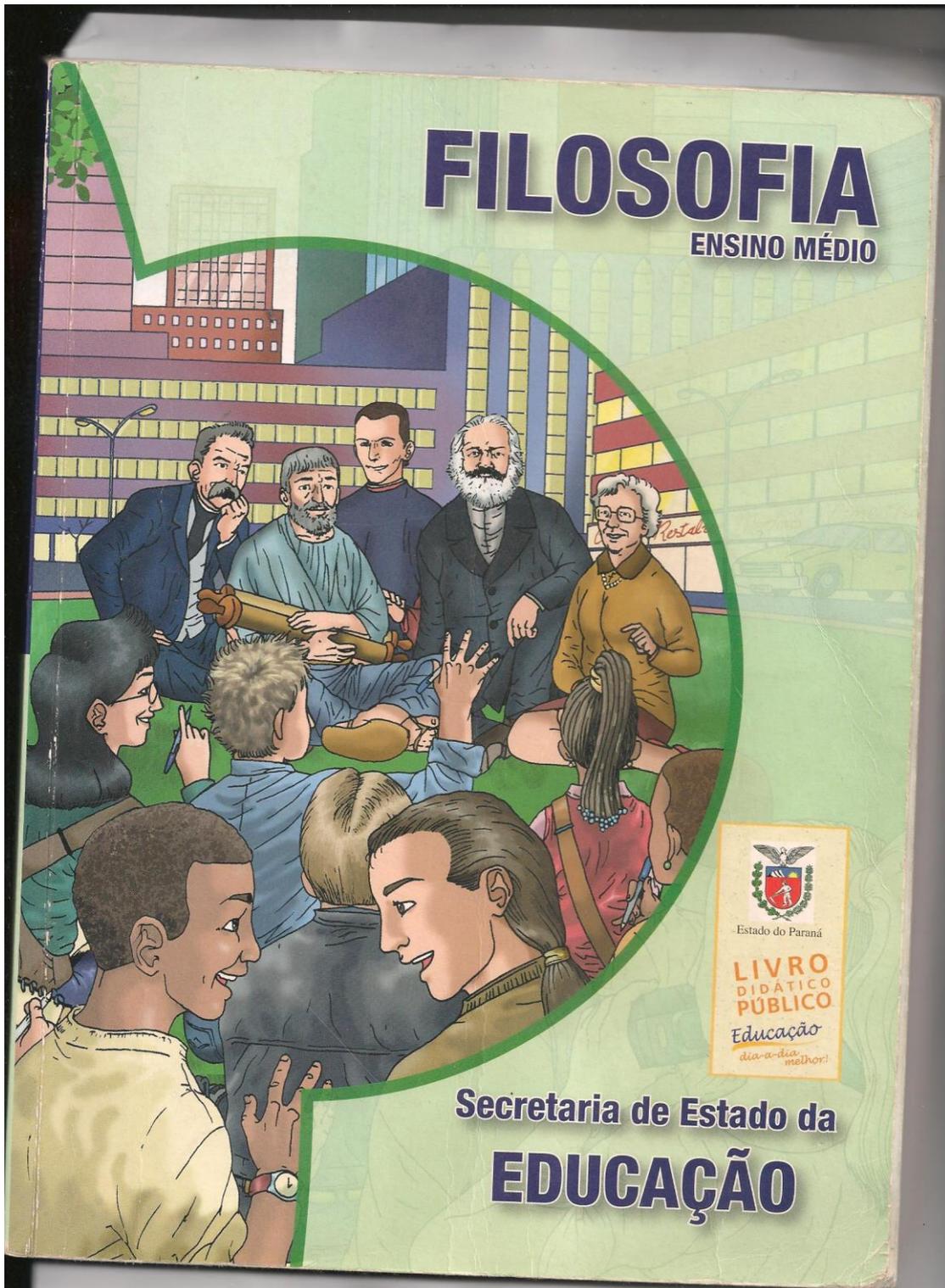
	<u>POLÍTICA</u>		<p>é o ponto central em discussão neste folhas. O filósofo embasado na constituição inglesa teoriza a divisão dos poderes. A filosofia política pretende entender os modelos e suas justificações. este material pode ser um dos passos para que o aluno inicie uma discussão neste conteúdo. as relações interdisciplinares se fazem ao trabalhar as relações de poder em História e a organização do espaço em geografia.</p>
3842	<u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>POLÍTICA</u>	ADEMIR APARECIDO PINHELLI MENDES - SEED- DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA;	A partir do conteúdo estruturante, Filosofia Política e do conteúdo básico esfera pública e privada, investiga o problema da finalidade da política como vocação em Maquiavel e Weber.
4032	<u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>POLÍTICA</u>	LEONARDO PELLEGRINELLO CAMARGO - PARANA, C E DO-EF M PROFIS;	O tema deste folhas são os sistemas totalitários e tem o objetivo de apresentar as suas características para que o aluno reflita não só sobre estes sistemas, mas a todo o mundo político. Para tanto, utilizamos, além de exemplos históricos, (principalmente o nazismo na Alemanha e e stalinismo na URSS) as idéias da filósofa Hannah Arendt, pensadora imprescindível para tratarmos deste tema.
4098	<u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>POLÍTICA</u>	CLEDER MARIANO BELIERI - NUCLEO REG EDUCACAO - LOANDA;	Estado de Natureza; direitos naturais; fundamentação da propriedade privada; trabalho; alienação.
3792	<u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>MITO E FILOSOFIA</u>	JULIANO ORLANDI - PARANA, C E DO-EF M PROFIS;	<p>O Folhas em questão apresenta uma consideração filosófica do mito grego. Seu principal objetivo é oferecer uma compreensão dos pontos fundamentais que o diferem da filosofia pré-socrática.</p> <p>Para tanto, o texto aborda os três seguintes aspectos: a função primordial do mito, a maneira específica de exercício dessa função e, por fim, a concepção de conhecimento própria dos gregos do período mítico. A partir dessa concepção, o Folhas estabelece comparações entre a poesia mítica grega e a poesia camoniana, explorando conteúdos da Literatura e da História.</p>
3996	<u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>MITO E FILOSOFIA</u>	VILMA LUZIA DOLINSKI DE LIMA - PARANA, C E DO-EF M PROFIS;	O que é filosofia? Para que serve? é tudo o que o estudante deseja saber já na primeira aula. Espera uma resposta breve e conclusiva. Dizer que a filosofia é uma explicação lógica da realidade é a mais breve e conclusiva, porém é necessário explicar que não existem respostas breves e conclusivas em filosofia e sim, respostas lógicas. A melhor maneira de fazer isso é opondo o pensamento lógico ao mitológico. A filosofia é uma cosmologia, onde cosmo = mundo e logos = fala racional e mito = fala por alegorias. Ao acrescentar logos ao

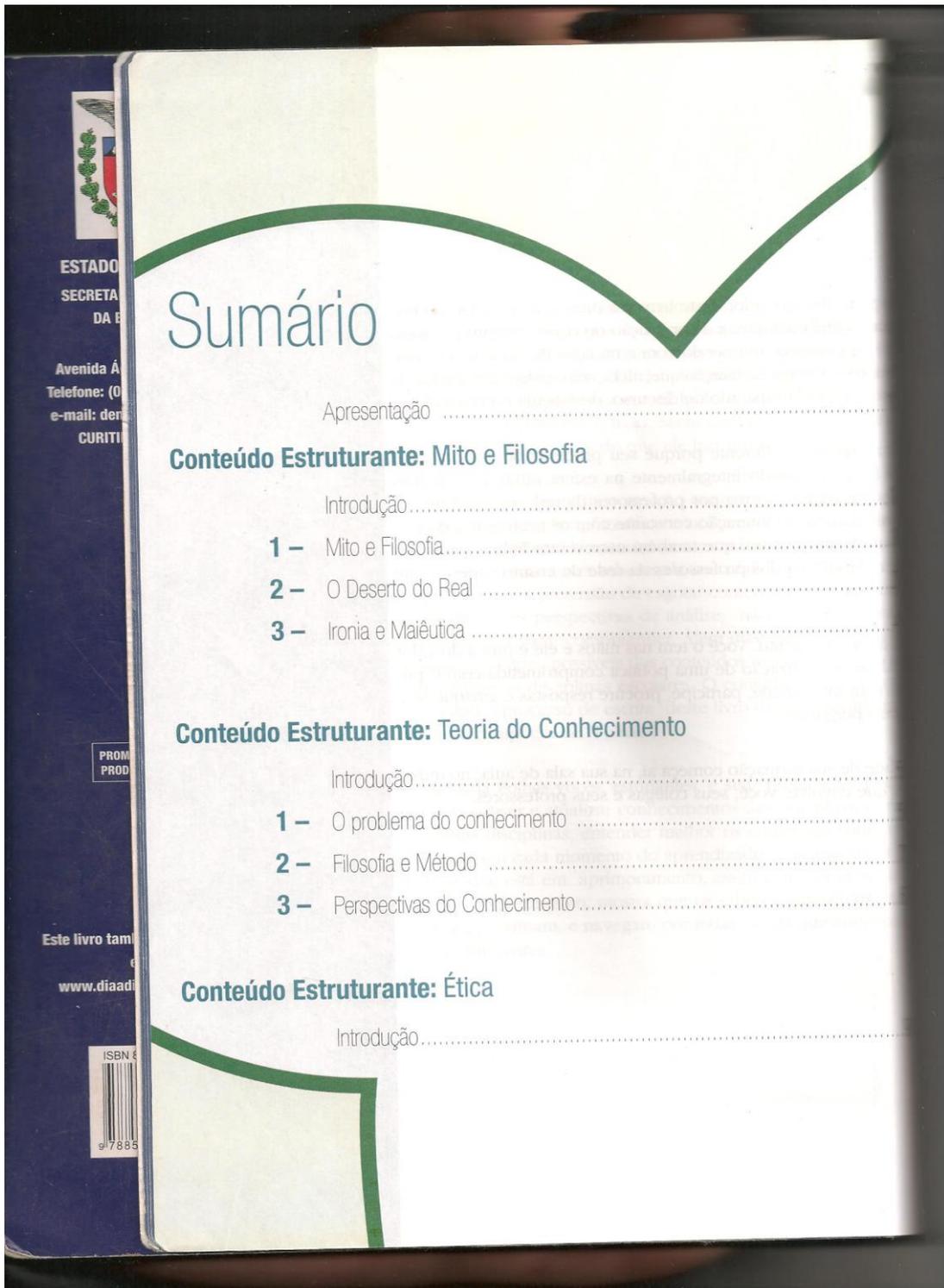
			mito também estamos fazendo filosofia.
1627	<u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>TEORIA DO</u> <u>CONHECIMENTO</u>	WILSON JOSE VIEIRA - SEED- DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA;	O presente texto busca refletir sobre a questão da ideologia. Principalmente as ideologias existentes no campo da História e da Biologia. A ideologia é uma forma de camuflamento da realidade, um fenômeno complexo que privilegia a aparência das coisas. O ser-humano é o ser do sentido, o ser do conhecimento, porém em nossa época, marcada por diferentes formas de dominação, principalmente nos meios de comunicação, temos a presença da ideologia que encobre ou dificulta o conhecimento da realidade social, não nos deixando vê-la como é.
1813	<u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>TEORIA DO</u> <u>CONHECIMENTO</u>	GERALDO LUIZ CHERON - PEDRO II, C E-EF M PROFIS;	Pensar é uma característica própria do ser humano. Apesar de ser um ato solitário, pensar exige partilha e auxílio por parte de outras pessoas para podermos exercer todos os nossos direitos de cidadão. Pensar significa refletir, questionar, indagar, perguntar. é próprio do conhecimento científico ajudar as pessoas a pensarem. como diz o filósofo Descartes: "\\\"SE PENSO EXISTO\\\"\", logo como seres pensantes temos que exercer este nosso direito para podermos transformar e interagir com o mundo que nos cerca e nos envolve.
1824	<u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>TEORIA DO</u> <u>CONHECIMENTO</u>	CLAUDINEI COLODEL - NUCLEO REG EDUCACAO - CURITIBA;	O estudo da filosofia exige, um aprimoramento do modo de escrever e do modo de estruturar o pensamento. Antes disso se faz necessário educar e aprimorar o olhar para que o pensamento e o discurso se tornem mais reflexivos.
4064	<u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>TEORIA DO</u> <u>CONHECIMENTO</u>	DANIEL SALESIO VANDRESEN - LEONARDO DA VINCI, C E-EF M N PROFIS;	Com este tema, busca-se refletir sobre o problema da verdade, sendo que tem como principal objetivo tematizar a desconstrução da verdade, o qual se inicia com Nietzsche. A questão do conhecimento, consequentemente da verdade, inicia-se na cultura grega com o desenvolvimento do pensamento racional e tem seu ápice na modernidade, com Descartes e o Iluminismo, período em que a razão é tida como único critério seguro para a conquista da verdade. Assim, este folhas aborda: a questão da verdade para a filosofia, como esta aparece em sua história, nas ciências e nas relações sociais.

4067	<u>ENSINO MEDIO</u> <u>FILOSOFIA</u> <u>TEORIA DO</u> <u>CONHECIMENTO</u>	EDSON ANDRE PEGORARO - NUCLEO REG EDUCACAO - CURITIBA;	O conhecimento é sem dúvida aquilo que o ser humano mais tem perseguido ao longo de sua história. Pois em sua vida diversas questões se apresentam e na busca por respostas o homem vai constituindo conhecimentos ou saberes que com o passar do tempo se aprimoram. Na filosofia existem diversas correntes para explicar a origem ou as fontes do conhecimento humano, neste Folhas será abordado de modo mais específico o empirismo e sua contribuição na formação do conhecimento humano.
Total: 24			

FONTE: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm_resultadoBuscaFolhas.php.
acesso dia 10/10/2015.

ANEXOS 5





1 – A Virtude em Aristóteles e Sêneca	99
2 – Amizade	115
3 – Liberdade	129
4 – Liberdade em Sartre	145

Conteúdo Estruturante: Filosofia Política

Introdução	158
1 – Em busca da essência do político	161
3 – A política em Maquiavel	179
2 – Política e violência	193
4 – A democracia em questão	207

Conteúdo Estruturante: Filosofia da Ciência

Introdução	234
1 – O Progresso da Ciência	237
2 – Pensar a Ciência	247
3 – Bioética	257

Conteúdo Estruturante: Estética

Introdução	268
1 – Pensar a Beleza	271
2 – A universalidade do gosto	289
3 – Necessidade ou fim da Arte?	307
4 – O Cinema e uma nova percepção	321

ANEXOS 6

Partes das transcrições dos áudios das entrevistas.

Transcrição da entrevista cedida pelo professor Bernardo Kestring no dia 08/03/2016 no Colégio Estadual Paulo Leminski às 14:00hs ao professor Alceu Cordeiro Fonseca Junior mestrando da UFPR em Educação tendo como orientador o Profº. Geraldo B. Horn.

Duração da entrevista; 33 minutos.

Entrevista de natureza aberta.

- 1- Entrevistador (Alceu)
- 2- Entrevistado (Bernardo)

1. Conte a respeito de sua formação acadêmica inicial

2. Minha formação inicial é em Filosofia pela PUC Paraná no ano de 1993, com um ano e meio cursando Filosofia no Instituto Vicentino de Filosofia. Tenho especialização em Filosofia contemporânea e mestrado em Educação concluído em 2003 com o seguinte título; A Formação Política do Professor e a influencia que esta formação podia ter na qualidade da aula. No engajamento político do professor enquanto educador se ele fosse engajado politicamente se isso teria um reflexo na sala de aula ou não. A minha conclusão foi de que parece existir! Entendendo o mundo como funciona, esse engajamento podia ter reflexo na sala de aula. Meu tempo como professor na rede pública vem desde o ano de 1995 como acadêmico trabalhei um pouco e voltei com tudo 1998 em definitivo e estou próximo dos 20 anos de sala de aula em História concursado em 2003 e Filosofia concursado em 2007.

1. Como foi a sua participação no Projeto FOLHAS e no Livro Didático Público e ao elaborar estes Projetos você estava atuando em sala de aula ou trabalhava afastado dela?

2. Fui convidado, pelo Prof^o. Geraldo, a compor a equipe da SEED no final do primeiro ano do Governo Requião em 2003. O que se pretendia era ter um grupo forte que conseguisse reestabelecer o espaço da Filosofia no Ensino Público paranaense, ainda que não existisse uma Lei Estadual e Nacional sobre o Ensino da Filosofia. Tinha uma disposição aqui da SEED e do governo também, me parece favorável ao retorno da Filosofia! Então nós compusemos com a indicação do prof^o. Geraldo ter a equipe lá dentro. E entre outras coisas o projeto de Formação dos professores de Filosofia que era uma preocupação sabe? Então é neste momento lá por volta de 2005 que nós começamos a pensar em um processo de formação onde o professor pudesse ser o seu próprio formador né, e, como, surgiu então esta ideia de, o resultado desta produção pessoal, individual e até mesmo coletiva e participativa de outros professores, daí surgiu a ideia de montar um Livro com isto, intitulamos o projeto como Projeto FOLHAS, a ideia era exatamente que ele fosse, estivesse disponível com o nome FOLHAS, uma coisa diferente do Livro Didático, que teria pelo menos em princípio na nossa concepção, um custo muito alto, algo que seria quase inacessível no primeiro momento então, o Projeto FOLHAS, que pudesse se colocar um sistema na Secretária de estado da Educação (SEED) e o professor teria um acesso a este sistema e ele pudesse imprimir conforme ele quisesse e na quantidade que ele quisesse para disponibilizar a cada turma ou até mesmo na sua escola, levar de uma escola para outra e que esse material FOLHAS pudesse ter uma mobilidade muito grande e também um preço bastante acessível até para escola ou mesmo para o professor pudesse trabalhar com esta montagem de cadernos de apostilas em fim que tivesse no sistema. E ai para produzir este material, é que nós convidamos professores, num processo de escolha, e ai em algumas áreas faltavam professores para escrever e ai é que nós mesmo técnicos, chamado de técnicos, da SEED, nos propusemos a escrever em determinadas áreas que estavam carentes, daí que surgiu a parceria minha com o professor Elói para gente fazer o trabalho sobre Bioética, que era algo que a gente achava que estava necessitando no material e com o prof^o. Ademir uma questão mais política e como diz as orientações dos FOLHAS ele é uma produção colaborativa, é ai que surgiu a ideia de invés de fazer

sozinho, vamos fazer de forma colaborativa daí as parcerias em duplas neste dois materiais, tanto tempo depois, que posteriormente, não tinha ideia de que fosse virar um livro como te falei...e posteriormente surgiu a ideia portanto de fazer capítulos de livros, e daí a produção seguiu e manual de trabalho com a correção e o acompanhamento dos colegas técnicos, também da SEED, com leitura críticas deles e nos tínhamos assessoria por vezes da Professora Anita é me parece que o Professor Geraldo e o Professor Edmilson Paschoal, que foi nosso assessor, mas enfim... foi uma espécie de corretor, co-leitor, colaborador, tivemos também a participação do professor Silvio Gallo. Não só no Livro Didático Público (LDP), mas também na construção das Diretrizes Curriculares do Estado (DCE's) foi um parceiro para esta elaboração. Então é daí que surge a ideia de produzir este material de Filosofia como uma primeira proposta já que nós não tínhamos, me parece dinheiro, ou projeto pra comprar livros, livro didático o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), não era ainda uma realidade da Filosofia, mesmo porque a filosofia não era uma das disciplinas obrigatórias, isso só veio a se tornar em 2008, mas nós não tínhamos materiais, assim surge pensar as condições materiais para poder trabalhar em sala de aula não que ainda não se tenha precariedade, pelo menos era um material a disposição do professor para que ele pudesse dispor, muitos professores que lutaram pelo retorno da Filosofia sentiam também a carência de materiais assim, como também os seus alunos. Então a primeira proposta do LDP teve assim uma primeira edição e depois uma segunda edição com alguma revisão, ampliação. Assim saiu o LDP usado em muitas escolas como um projeto de formação para este professor e sendo muitos deles seus próprios autores. Quando o LDP foi lançado, editado enfim publicado, nós fizemos formação para o Paraná inteiro e quando chamamos para Curitiba para a formação do professor era a ideia de que este deveria entender o que é o Livro segundo a concepção das DCE's do Paraná, como é que ele deveria usar e se ele não quisesse, ele, como eu te falei, não era uma camisa de força, obrigando a utilizar este material, mas ele tinha a disposição este material e ele poderia lançar mão daquilo que ele tinha e utilizasse o que achasse mais adequado, mas era um material para ele utilizar em sala este LDP estas duas edições.

1. Durante o período em que você produziu os seus FOLHAS e participou como técnico da SEED dos encontros de formação você esteve atuando em sala de aula?

2. Trabalhei na SEED, fora da sala de aula, de 2003 a 2010 até final do governo Requião. Não tive mais condições de trabalhar porque eu sempre trabalhei vinte horas no Estado e também eu já dava aulas na Faculdade, então o meu período de trabalho na SEED, que era o da tarde, não se sustentou mais e aí veio o governo Beto Richa que chegou e disse: que quem não tivesse disponibilidade de quarenta horas estava fora e neste momento que bom! Disse eu, que eu não continuei, acho que eu me arrependeria, depois de ter trabalhado com uma super equipe e de ter produzido o LDP e as DCE's a ANTOLOGIA e estar e fazer parte deste período em que a Filosofia também retornou como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro. Só para limitar e elencar o período histórico em que se formou a equipe de Filosofia, foi de 2003 a 2010, foi primeiro a prof^a. Valéria no início e depois o Ademir e eu depois vieram os outros como o Juliano Orlandi, o Jairo Marçal e o Wilson com o Elói. Deu uma crescida foi incorporando novos e preciosos membros. Nós tínhamos outras responsabilidades como, por exemplo, a do Ensino Religioso e de pensar umas DCE's e também um LDP para esta disciplina, mas em função de falta de tempo não conseguimos fazer mais nada, aí o professor Jairo, se deslocou para cuidar apenas do LDP e da ANTOLOGIA, e nós ficamos mais responsáveis pelo LDP e das coisas da Filosofia, com um processo de formação e daí tinham uns colegas que viajavam menos. Elói e Juliano que tinham quarenta horas e o Wilson também vivia viajando no chamado DEB Itinerante. No DEM (Departamento do Ensino Médio) o Paraná inteiro formando continuamente os professores que infelizmente hoje é zero! Não existe mais nada desse processo de formação

1. Os professores eram ouvidos nos encontros?

2. Sim. Veja, nós fizemos isso talvez não tanto no interior, mas desde a concepção do que ensinar em Filosofia eu lembro que os primeiros encontros de formação que logo entrei na SEED em 2003, isso deve ter sido em outubro início de novembro de 2003, houve um processo de formação chamamento de

professores de Universidades professores de Ensino Médio para começar a discutir o que não poderá faltar no ensino da Filosofia, um possível currículo em Filosofia e houve no Expotrade do município de Pinhais um encontro uma discussão, para exatamente, não era apenas da disciplina de Filosofia, mas era de todas as disciplinas do Ensino Médio e Básico, discutir: “o que não pode deixar de ser ensinado”. Daí surgiram inúmeras propostas sei lá mais de quinze temas diferentes e assim, depois de muita conversa acabou surgindo uma espécie de rol que acabou sendo chamado de Conteúdos Estruturantes, que estão lá dispostos nas DCE's o próprio LDP é pensado nesta lógica dos Conteúdos Estruturantes, certamente o chamamento e a participação dos professores foram fundamentais neste processo. Não estavam todos os professores, mas os que estavam mais engajados o chamamento foi coletivo foi para todo mundo, mas apenas alguns vieram. Foi apresentado de que forma era a nossa proposta de formação a estes professores e assim, eles poderiam concordar como discordar nos ajudando a melhorar ainda mais. Nas opiniões dos professores participantes surgiram possibilidades de melhorar a construção das DCE's e o que viria a ser o LDP e também a ANTOLOGIA posteriormente, foi pensada nessa linha de abordagem nos temas dos Conteúdos Estruturantes, que dizer teve uma origem que eu diria coletiva ouvindo as vozes dos professores que atuam em sala de aula com a Filosofia. Outro exemplo que foi muito discutido no encontro foi a respeito de trabalhar conteúdos da Lógica. Lembro que um professor de lógica levantou a questão do seu ensino, e eu já me posicionei contra um conteúdo estruturante de lógica, primeiro porque tínhamos que voltar a uma formação inicial e formar professores de novo o que é bastante árida a área de lógica, não contra o ensino da lógica em si, mas colocar como conteúdo obrigatório pra todos seria um desserviço e um complicador para o ensino da Filosofia, já que a gente precisava de um ambiente propício e não complicador, assim, o ensino da lógica era um dos complicadores que se a gente tivesse posto lá, daria uma boa briga, também houve uma boa briga com o pessoal do NESEF pela utilização dos conteúdos da Filosofia latino americana. Até termos uma resposta, e a sua não inserção como conteúdo estruturante foi que nossa concepção não era regionalizada, não se trata de colocar a Filosofia africana, Latino americana, oriental etc.. a filosofia deve discutir todos os temas de

maneira filosófica em um método filosófico, mas não importando onde isso ocorre se é na África, na China etc... perdemos muito tempo discutindo nisso se deveria haver ou não um conteúdo de filosofia latino americana e ai enfim, foi uma boa discussão, mas a conclusão foi de que não se pode colocar como conteúdo estruturante senão nós teríamos também que colocar as outras filosofias, mas que não haveria nenhum impedimento, desde que o professor tivesse noção e que lê-se lá os temas que são importantes pra Filosofia latino americana e que eles trabalhassem isso com os alunos. Eu lembro de professores que diziam: se não estiver indicado é porque não é obrigatório! E assim ninguém vai trabalhar, então argumentávamos dizendo: se tiver indicado é obrigatório trabalhar, mas nem todo mundo tem a formação que o NESEF tem essa leitura pra fazer um bom trabalho. Foram concluídos então os conteúdos que têm e nada impedia de que o professor fizesse um recorte dada a sua formação, especialização pessoal, foi feita uma consideração dizendo: olha toda escolha significa, deixar de lado alguma coisa afinal da escolha será aparentemente arbitraria, complicado, mas é no que se chegou. Discussão com os professores do Paraná inteiro que não eram muitos, só do primeiro concurso e chamamento de uns quatrocentos que me parece que eram no Paraná inteiro.

1. Para chegar ao consenso de apenas seis conteúdos estruturantes qual foi o critério?

2. Após o encontro do Expotrade houve uma discussão para sistematizar em quantidade os conteúdos, parece que havia uns vinte conteúdos, antropologia filosófica, filosofia latino americana, lógica, metafísica, etc... era mais ou menos um curso de filosofia. Pela praticidade de não indicar tantos conteúdos como os indicados nas OCN's, então nós precisaríamos cortar, utilizamos como argumento os três anos do Ensino Médio dois para o primeiro dois para o segundo e dois para o terceiro. Dirigir o trabalho sem fechar as portas para que o professor tivesse a liberdade para trabalhar conforme sua formação e leitura, mas o que não poderia faltar eram os seis conteúdos estruturantes sistematizados no currículo.

1. Você produziu dois FOLHAS um sobre Violência e outro sobre a Bioética. Porque você optou por estes temas?

2. A Bioética foi por uma carência de material. Na equipe de Filosofia deveria haver uma discussão nesta área e porque as pesquisas científicas com células tronco etc. levam a uma discussão filosófica e ética e mais atualmente da bioética junto com o Elói devido a carência de materiais orientados pela professora Anita elaborar uma proposta de uma discussão que a Filosofia pode e deve fazer e o outro conteúdo, violência, diria que foi pela minha formação eu tinha recentemente terminado o mestrado em agosto de 2003, estava ainda quente e é uma coisa que eu gosto de discutir a coisa da política, tinha umas certas leituras e daí na área tendo como pano de fundo os acontecimentos políticos e sociais mundiais como os do MST os da França etc. a filosofia não pode se eximir de fazer uma discussão e mostrar que ela tem algo a dizer sobre estes movimentos sociais, sobre a cidadania sobre a importância da política na vida das pessoas e do mundo enfim. Assim a professora Anita nos ajudou eu e o Prof^o Ademir a elaborar este material do ensino da política. Precisava ter uma discussão política em um FOLHAS que tratasse deste tema política.

1. Do ponto de vista filosófico como você trabalhou com os temas sociais, por exemplo, do MST sem sofrer algum tipo de censura ou advertência por parte do governo?

2. Interessante, o LDP de educação Física foi taxado de marxista e o de Filosofia não. Nós tivemos todo o cuidado de não fazer orientações, apesar de propiciar essa discussão da esquerda ideologicamente, não fizemos nenhuma orientação ou doutrinação defendendo ou acusando, mas procuramos discutir apresentando os argumentos filosóficos diante de relevantes fatos que merecem e devem ser discutidos.

1. De modo geral como foi para você o Projeto FOLHAS e o LDP?

2. Eu tenho um pesar de não ter havido continuidade neste belíssimo processo de formação continuada dos professores de Filosofia da rede estadual seria de fundamental importância para os atuais dias de hoje quando vivemos ataques a

nossa democracia. É com pesar a falta de uma política de formação específica e me parece que hoje tudo está perdido, imaginávamos uma terceira edição do LDP, mas esta não se concretizou, também uma segunda edição da ANTOLOGIA, e nada disso se vê neste atual governo do Paraná. A Filosofia está a perigo, já notamos a falta de concurso público, excesso de contratações PSS, dificuldades para os QPM's, tudo isso para economizar alguns trocados. Os modelos de formação continuada do Projeto FOLHAS e o LDP eu ainda levo para os meus estudantes da graduação de Filosofia e eles são muito bem recebidos por estes estudantes. É uma pena ter acabado desta forma.

Transcrição da entrevista cedida pelo professor Wilson José Vieira no dia 15/03/2016 no Colégio Estadual do Paraná, às 19h50min, ao professor, Alceu Cordeiro Fonseca Junior, mestrando em Educação da UFPR sob a orientação do Profº. Geraldo B. Horn.

Duração da entrevista; 25 minutos.

Entrevista de natureza aberta.

1. Entrevistador (Alceu)
2. Entrevistado (Wilson)

1.Fale a respeito de sua formação acadêmica inicial

2. Uma das características do NESEF é o aspecto orgânico, essa contribuição por um colega pra perspectiva né, que é teórica e que, nós defendemos no Ensino da Filosofia que serve também, a perspectiva educacional. Bom, quanto a minha formação, sou formado em Filosofia, no meu caso era um tempo que pra você ter um curso superior era muito difícil. Morava no campo e não tinha acesso à escola formal de qualidade. Pra ter o Ensino Médio tive que ir para o seminário. Fui para o seminário e fiquei nove anos, fiz Filosofia e fiz o reconhecimento do meu curso que eram algumas disciplinas mais pedagógicas em licenciatura e aí fui para a cidade de Bauru,

onde fiquei dois anos estudando intensivamente para no mês de julho fazer o reconhecimento da licenciatura em Filosofia.

1. Observando os Projetos FOLHAS que estão no banco de dados da SEED, notei que você produziu dois, um sobre a Filosofia da Ciência utilizando o pensador Hans Jonas, e o outro sobre Ideologia no conteúdo de Teoria do Conhecimento. Ao produzir estes FOLHAS você atuava em sala de aula?

2. Então, quando do FOLHAS sobre Ideologia, eu estava na cidade de Cornélio Procópio. Era professor de História e de Filosofia naquele Núcleo Regional de Educação (NRE), e escrevi este primeiro FOLHAS sobre quando eu estava em sala de aula com 40 horas aula e ainda tinha aula em uma escola particular, porém era um projeto que me chamou a atenção. Participei do lançamento dele e vi a necessidade que nós professores devíamos também ser pesquisadores, desta forma, devemos procurar elaborar, reelaborar e repensar as aulas, então eu via no FOLHAS a possibilidade de redirecionamento de repensar o próprio trabalho pedagógico. E o segundo FOLHAS sobre a Filosofia da Ciência de Hans Jonas, eu já escrevi quando estava na SEED já fazendo parte da equipe de filosofia. A ideia desse FOLHAS aqui, era de que ele fizesse parte da terceira edição do LDP (Livro Didático Público). O Projeto FOLHAS foi pensado como uma espécie de *paper* uma comunicação que seria inserido no sistema do portal dia a dia educação, e aí o professor poderia usar da maneira como quisesse esse FOLHAS e levar para a sala de aula esses material. Esse projeto foi amadurecendo e se tornou aquilo que foi chamado de LDP, e devido a nova orientação política não acabou acontecendo a terceira edição, mas nós tínhamos todos os FOLHAS tudo preparado, inclusive com o manual do professor com sumário corrigidos com os índices onomásticos, tudo organizado.

1. O que o motivou para a escrita sobre os temas que você escolheu?

2. Eu tinha interesse pelos temas, pois, já os trabalhava com os primeiros anos do Ensino Médio sob esta temática e por isso, na verdade eu os escrevi. Retomei aquilo que trabalhava em sala de aula e sistematizei, escrevi um

texto a partir dos materiais que eu mesmo aplicava. Sobre o Hans Jonas, surgiu de uma necessidade. Existiam muitos textos de ética, teoria do conhecimento, porém alguns conteúdos, careciam de materiais, principalmente Filosofia da Ciência e Estética. Isso a gente constatou lá quando começou o trabalho do FOLHAS, inclusive em nossas viagens do chamado DEB Itinerante, constatou-se que alguns temas e conteúdos estruturantes estavam mais concentrados principalmente sobre ética e política, assim, cada um na equipe direcionou o trabalho para um desses conteúdos principalmente conteúdos que faltavam. Inclusive havia a ideia de construir um FOLHAS de lógica, mas nós não recebemos nenhum FOLHAS de lógica que de certa forma, era também uma carência, os professores falavam no DEB da necessidade de um ensino de lógica, mas o LDP não traz nada de lógica simplesmente porque os professores não escreveram nada sobre lógica. Houve grande contribuição dos professores que puderam opinar e foram mais de cinquenta e seis oficinas ouvindo todos os professores, isso é o que está no sistema, mas provavelmente existe muito mais! Porque algumas oficinas fazíamos sozinhos outras em duplas etc...das questões que discutíamos com os professores era a produção do FOLHAS, explicando assim o que era o FOLHAS, como criar um problema inicial, etc..trocando ideia com os professores o que eles tratavam nas aulas e aquilo que eles produziam nas aulas e teriam a chance de distribuir e socializar aos outros professores. Os FOLHAS nascem também dessas necessidades ai.

1. Você fala de que participou de mais de 56 oficinas a partir do DEB Itinerante pelo Estado todo, como você percebeu a recepção por parte dos professores de Filosofia?

2. Olha! Eu viajei mais por conta de minha disponibilidade, no grupo eu tinha mais disponibilidade do que outros. Assim, em alguns lugares a gente encontrava dificuldades maiores, em alguns locais os professores tinham uma resistência a SEED, isso sempre existiu, hoje mais ainda, embora hoje o que é a SEED? Na nossa época existia uma identidade sendo a SEED a responsável para o envio de materiais para os professores, por isso ela sempre foi vista como aquela que cobra, que somente exige dos professores e nunca dá nada em troca. Então o DEB foi uma experiência única, porque

nós representávamos a SEED, éramos professores, mas o nosso objetivo ali não era cobrar apenas, mas discutir, dialogar, debater, apresentar outras possibilidades, falar das DCE's de projetos que estavam sendo desenvolvidos pela SEED, falar da ANTOLOGIA, do LDP e do próprio FOLHAS e do OAC sabe! Existia uma série de programas o próprio portal dia a dia educação, a TV multimídia ainda não existia, mas já falávamos algo a respeito de uma TV em cada sala de aula para o professor ilustrar sua fala com imagens, vídeos, áudios e textos. Existia um componente muito legal em nossas apresentações, nós apresentávamos tudo com muito otimismo. Isso de certa maneira, acabava atingindo os professores mesmo os mais resistentes em um determinado momento, estes se punham a colaborar e assim, as oficinas eram muito proveitosas é uma pena realmente de que aquele momento tenha acabado, era um modelo muito bom, não era um modelo baseado simplesmente na troca de experiências, não naquele tipo do eu vou trocar minhas experiências, claro que algumas vezes isso acontecia, mas a ideia era sempre avançar mais rumo a uma discussão mais sistematizada da realidade do ensino da Filosofia em sala de aula contribuindo também em estabelecer uma relação dos próprios princípios educacionais e também em relação a metodologia de concepções de Filosofia.

1. Você citou o OAC (Objeto de Aprendizagem Colaborativa), de que forma ele contribuiu para o desenvolvimento do Projeto FOLHAS em Filosofia?

2. O OAC e o FOLHAS deveriam ser interligados, a diferença é que o OAC seria desenvolvido tudo no sistema uma espécie de plataforma. Lá o professor tinha uma série de contribuições vindas de outros professores que como ele também estavam em sala de aula ensinando Filosofia, ali ele poderia contribuir relatando suas experiências com a avaliação de outros professores. Já o FOLHAS era mais voltado a aula para que o professor pudesse levar para a sua sala de aula. O OAC era para o professor e o FOLHAS era para o professor trabalhar com os alunos. O OAC vai perdendo espaço e no seu lugar o FOLHAS vai ganhando força a partir de 2008 principalmente por conta do LDP, o FOLHAS tinha que ter como critério uma linguagem acessível principalmente ao aluno e esse era também um critério

de sua avaliação, nesta avaliação era observado se ali não tinha algum conteúdo que de certa maneira era distante da realidade do estudante. No FOLHAS podia haver recursos, vídeos, textos que o professor podia elencar. A ideia era de colaboração que deveria haver tanto entre um como em outro. O OAC, por exemplo, você elaborava um determinado assunto e o outro professor colaborava dando suas impressões possibilitando também ao professor pontuar para a progressão em sua carreira docente.

1. Dê que forma você avalia o Projeto FOLHAS nos dias atuais?

2. Era um projeto que não deveria ter sido abandonado. Sinto que a educação serve aos planos de governo e de política, política não no sentido grego do termo de polis, mas uma política que implanta um determinada hegemonia de poder que após uma sucessão de troca por uma outra hegemonia política as coisas boas não são levadas adiante. O FOLHAS e o LDP, hoje em dia foi substituído pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC em nossas escolas. Isso impede de certa maneira que os professores produzam materiais didáticos gerando assim, um distanciamento da realidade para com os alunos do Ensino Médio. A não continuidade do FOLHAS foi um grande problema. No FOLHAS havia a possibilidade de que o professor pudesse pensar ou repensar a sua aula, não que hoje ele não o faça, mas o FOLHA favorecia a troca destes materiais e produções. Se tivéssemos continuado nesse projeto, ele tendia a ficar melhor, mesmo sabendo que alguns elementos deveriam ser repensados e melhorados, por exemplo, a questão da interdisciplinaridade. Era uma questão que estava sendo pensado, num primeiro momento o professor deveria fazer duas relações interdisciplinares e acontecia que muitas vezes essas relações eram forçadas, por conta da pouca leitura crítica do professor, a relação não casava e assim tornava-se superficial. Isso foi observado que deveríamos, para melhorar o FOLHAS, avançar no sentido de favorecer mais leituras aos professores. Outra questão, é que muito do que foi incorporado nas DCE's passou pelas experiências do FOLHAS, ou seja, os professores foram fazendo experiências de sua própria prática com o ensino da Filosofia. Isto favorecia o desenvolvimento do professor pesquisador de sua prática de que o professor ele é o construtor de sua aula e não apenas um reproduzidor. A perspectiva do professor

pesquisador era um elemento muito válido, inclusive quando o FOLHAS foi pensado ele foi pensado a partir de várias condições, por exemplo, a Biblioteca do Professor que foi montada tendo em vista a necessidade da leitura dos professores. A escolha dos livros que deveriam montar a biblioteca dos professores se deu por meio de uma consulta aos próprios professores. Estes deveriam selecionar o que consideravam importantes para uma boa leitura. Eu cheguei numa escola do interior e lá um aluno me disse: “nós não recebemos livros novos há muitos anos...” Percebo que as condições objetivas ainda estão muito distantes de uma qualidade de ensino, mas vejo que muita coisa boa foi produzida. Tudo também dependia de manter um bom diálogo com o governo da época que optou por uma gestão democrática contando com bons professores dentro de suas qualidades e limites, todos conseguiram contribuir para a construção destes projetos FOLHAS e o LDP.

Transcrição da entrevista cedida pelo professor Luciano Kaminski no dia 04/05/2016 no Colégio Estadual Padre Claudio Moreli ao professor Alceu Cordeiro Fonseca Junior mestrando da UFPR em Educação tendo como orientador o Profº. Geraldo B. Horn.

Duração da entrevista; 20 minutos.

Entrevista de natureza aberta.

- 1- Entrevistador (Alceu)
- 2- Entrevistado (Luciano)

1- Nome;

LUCIANO EZEQUIEL KAMINSKI

2- Formação acadêmica;

MESTRE EM FILOSOFIA (PUC/PR)

3- Tempo de exercício no magistério; 20 ANOS

4- Local de trabalho; COLÉGIO ESTADUAL PADRE CLÁUDIO MORELLI

1. Fale de sua participação na construção das políticas de formação continuada dos professores de Filosofia entre os períodos de 2003 a 2010;

2. Nesse período, trabalhamos no projeto Folhas e OAC (Objeto de aprendizagem colaborativa). No primeiro, o professor constituiria, a partir de sua experiência e conhecimento técnico, um material de apoio pedagógico a ser disponibilizado no Portal da SEED. O roteiro para a produção do artigo deveria prever um plano de aulas: problematização, fundamentação teórica, relações interdisciplinares, questões para debate, atividades de pesquisa, sugestões de filmes e textos.

O OAC constituiu-se algo parecido, entretanto, a proposta era no sentido da produção coletiva e validação do material por pares da rede.

Em conjunto com esses procedimentos de produção didática é que o Livro Didático público surgiu. Meu trabalho no LDP de Filosofia foram os Folhas sobre Estética. Um tema árduo para o Ensino Médio. Ainda que, atualmente revendo a produção, reescreveria para tornar mais clara e consistente, penso que o material trouxe avanços para o trabalho com os estudantes. Além de servir como uma proposta diferenciada para os professores.

1. Ao participar do LDP de filosofia você estava em sala de aula, estava como técnico da SEED ou em outro local? Especifique!

2. Estava em sala de aula. Até porque, uma das exigências para a participação como professor autor era a experiência de sala de aula. Os técnicos da SEED colaboraram e tivemos também a tutoria de professores das universidades públicas do Estado.

1. Procure descrever sobre a importância desta formação continuada para a sua profissionalização como de professor de Filosofia.

2. Importante notar que, para além do aspecto de valorização pessoal com a figura do professor autor, as produções pontuaram na progressão além de constar no Lattes.

Posterior ao trabalho do LDP, outra produção importante, que partiu da mesma equipe, foi a publicação da Antologia de Textos Filosóficos, com a seleção de textos originais para uso em sala de aula.

Una-se essas produções, com o trabalho de mobilização política para a aprovação da lei que retornou com a Filosofia e a Sociologia no Ensino Médio, além da elaboração das Diretrizes Curriculares, posso dizer que demos saltos qualitativos no magistério do Paraná.

Ter participado desses projetos foi importante para o meu amadurecimento profissional, melhoria da qualidade das aulas, maior segurança.