

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E PRECONCEITO À DOCÊNCIA:  
LICENCIATURA EM FILOSOFIA EAD/UFSC**

*TEACHER TRAINING IN BRAZIL AND PRECONCEPTION TO TEACHING:  
LICENSING IN PHILOSOPHY E-LEARNING/UFSC*

Paola Vieira da Silveira<sup>1</sup>  
Cleber Duarte Coelho<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo procura-se apresentar paralelos entre a formação de professores no Brasil, evidenciando a existência de licenciaturas com formação bacharelesca, e o preconceito com a docência que reverbera na formação de professores. Busca-se a análise das implicações da formação docente no mercado de trabalho, onde a função docente é muitas vezes desestimulada. Para esta pesquisa, além que levantamento bibliográfico, foi realizado uma análise do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) do curso de Filosofia EAD da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. Tal análise, juntamente com o levantamento bibliográfico, possibilita concluir que o curso em questão acaba por ter uma licenciatura mais bacharelesca, de forma que as aproximações do estudante com o magistério são pontuais e se limitam a algumas disciplinas. Sabe-se que um professor também precisa ser um pesquisador. Entretanto, o foco de toda licenciatura é bem formar o professor, o que envolve necessariamente o pensar crítico e a vinculação de todas as disciplinas do curso de licenciatura à função docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Preconceito à docência. Licenciatura.

**Abstract:** This article seeks to present parallels between teacher education in Brazil, showing the existence of undergraduate degrees with bachelor's degrees, and the prejudice against teaching that reverberates in teacher education. It seeks to analyze the implications of teacher training in the labor market, where the teaching function is often discouraged. For this research, in addition to a bibliographic survey, an analysis of the Pedagogical Political Project (P.P.P.) of the e-learning Philosophy course at the Federal University of Santa Catarina - UFSC was carried out. Such analysis, together with the bibliographic survey, makes it possible to conclude that the course in question ends up having a more baccalaureate degree, so that the student's approaches to teaching are punctual and limited to some subjects. It is known that a teacher also needs to be a researcher. However, the focus of every degree is to train the teacher well, which necessarily involves critical thinking and linking all subjects in the degree course to the teaching function.

**Keywords:** Teacher training. Prejudice to teaching. Graduation.

---

<sup>1</sup> Graduanda no curso de licenciatura em Filosofia (EAD) pela Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC.

<sup>2</sup> Doutor em Filosofia pela UFSC. Professor de filosofia da UFSC.

A formação de professores para atuação no ensino básico perpassa pelos cursos de licenciatura. Essa formação pode acontecer nos cursos de licenciatura plena ou em cursos que ainda apresentam a dupla habilitação, ou seja, o profissional recebe diploma para atuar tanto no campo do bacharelado como no magistério.

Pensando nos cursos de licenciatura plena, é muito comum ver uma grade curricular estruturada no sistema 3+1, isto é, três anos estudando as disciplinas da área de formação voltadas ao bacharelado e um ano cursando disciplinas voltadas à formação do professor. Recentemente, alguns cursos têm intercalado as disciplinas de educação com as demais, não as deixando isoladas no final do curso, mas ainda assim, estas são as únicas disciplinas onde a formação para o magistério está em voga. Portanto, podemos estabelecer que, em linhas gerais, mesmo em um curso de licenciatura plena, 90% das aulas são focadas no conteúdo de área, subtendendo a formação para o exercício do magistério (COELHO, 2015).

Conforme Heuser (2010), tal modelo de formação é a chamada “formação bacharelesca”. O curso atinge as competências da legislação de uma licenciatura, mas é estruturado como um bacharelado de forma que em 90% de sua duração forma profissionais para atuarem na pesquisa (no caso da filosofia). E muitas vezes, os 10% destinados à formação pedagógica ficam a cargo dos Departamentos de Educação com o qual não é estabelecido diálogo efetivo. “Formamos, assim, um semi-especialista [...] com pouca preparação pedagógica, pois não lhe são oportunizadas condições para o desenvolvimento de habilidades de revezamento entre teoria e prática”, complementa Heuser (2010).

Neste sentido, duas questões precisam ser ressaltadas: a primeira fazendo referência a legislação, Heuser em “Muros de estágio e da formação de professores de filosofia” resalta que as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) reforçam essa formação bacharelesca, pois prima que o docente seja um erudito conhecedor da filosofia, e não por um docente que tenha didática e saiba desenvolver teoria e prática no ensino aprendizagem da sala de aula. Outro ponto mencionado anteriormente e também explorado por Heuser (2010) é a formação pedagógica a cargo dos Departamentos de Educação. Pois bem, ela aponta que os departamentos estão dando prioridade a professores com formação específica na área para atuarem nas disciplinas de educação, ou seja, uma disciplina de educação em um curso de licenciatura em filosofia será lecionada prioritariamente por um filósofo. Contudo, para a autora, isso não ameniza o problema, pois se mantém a responsabilidade da formação pedagógica apenas sobre os professores destas disciplinas, “e em boa parte dos cursos de

Licenciatura em Filosofia a formação para a docência filosófica é problema de poucos” (HEUSER, P. 21).

Obviamente que a formação sólida acerca da História da Filosofia é importante tanto quando as disciplinas que pensam a educação e a formação de professores. Porém, uma formação que traz o exercício do magistério isoladamente, pontualmente em alguns momentos do curso, vai reverberar na atuação e na inserção deste profissional na sala de aula, como analisa Heuser (2010, p. 22):

O resultado disso aparece fortemente quando vemos ao final de cada ano os professores de Filosofia das escolas públicas sendo postos à disposição nas secretarias, coordenadorias e núcleos de educação ou sendo demitidos das escolas particulares com a mesma justificativa: o professor sabe muito, mas não consegue apresentar e articular seus conhecimentos aos jovens estudantes, criando uma distância abissal entre os dois; sem contar que ele é sempre percebido como um corpo estranho na própria escola, não se envolvendo com o seu cotidiano nem com os problemas educacionais.

É fundamental que os professores das disciplinas não voltadas para a formação pedagógica insiram em suas disciplinas métodos que instiguem o estudante de licenciatura a vincularem os conteúdos estudados à prática docente. Talvez, no lugar de aplicar uma prova dissertativa sobre a filosofia contemporânea pedir que os alunos ensaiem uma aula curta explicando o tema para o ensino médio. Ou quem sabe no lugar de aplicar questionários sobre metafísica solicitar que o estudante de licenciatura monte um plano de aula sobre o tema. Solicitar que o estudante elabore um material didático para ser usado na aula de filosofia da ciência, ou que o aluno procure nas artes um recurso para explicar estética ao ensino médio.

Estas são metodologias avaliativas que tornariam até a correção mais dinâmica e, o principal, possibilitaria uma formação de professores amplamente distribuída nas disciplinas. Importante enfatizar que um modelo avaliativo não substitui o outro, se complementam, afinal um professor também precisa saber escrever um texto ou sintetizar uma resposta. Contudo, pode-se questionar: por que práticas tão simples não são implementadas? Talvez a resposta seja o preconceito com a docência.

A docência há tempos era vista como uma profissão nobre, onde somente homens do sacerdócio eram docentes. Apenas no início do século XX as mulheres passaram a ingressar no magistério. A feminilização do magistério vem no intuito da moralidade construída ao longo dos anos, na qual a mulher ligada ao cuidado da família teria a vocação para exercer tal profissão, a única moralmente aceita para o gênero feminino por muitos anos. Além de ser uma profissão com flexibilidade, as mulheres, podendo assim, conciliar as tarefas domésticas

(CARDOSO, 2010). Talvez esta junção de “vocação”, extensão do trabalho materno e conciliação com outras atividades levem à desvalorização da profissão. O fato é que o prestígio do magistério cai na proporção que as mulheres vão ocupando este espaço. Conforme Cardoso (2010), na década de 1980 as mulheres passaram a ser maioria gigantesca do professorado do ensino básico ao passo que chegam a 96%.

Entretanto, no ensino superior as mulheres são minorias. Cunha (2004) analisa que o ensino superior é centrado no ensino técnico, o docente universitário se constituiu historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes no ensino superior, aponta Cunha (2004). Isto é, a inserção de mulheres no mercado de trabalho se concentra no campo pedagógico enquanto as demais áreas são masculinizadas, resultando em menos mulheres docentes no ensino superior (VIANNA, 2002). E mesmo aqui concentradas em especialidade ditas femininas (educação, enfermagem, biblioteconomia) (PRÁ, CEGATTI, 2016).

Percebemos aqui que as áreas com menos prestígio social são as dominadas por mulheres, a docência no ensino básico e as áreas que remetem ao cuidado no ensino superior. Eis que fica evidente um preconceito de gênero intrínseco a nossa sociedade, mesmo em cursos de licenciaturas na área de ciências humanas, como expõe Heuser (2010).

Este olhar social para a docência influencia na formação de novos professores, visto que os professores responsáveis pelas “disciplinas de conteúdo” geralmente não tem preocupação com a parte pedagógica, repassam o conteúdo do mesmo modo de receberam, este modelo de ensino aprendizagem fica evidente em Cunha (2004) quando destaca que os docentes do ensino superior ensinam como foram ensinados, garantindo por meio de sua experiência, a difusão de seus conteúdos.

Quadros et. al.(2012) trazendo a ideia de Maldaner (1999), complementa, ao dizer que:

[...] mesmo os graduados em licenciatura, desenvolverão seu trabalho da mesma maneira que vivenciaram em toda sua trajetória. Considerando que, como estudantes, tiveram aulas baseadas no modelo de transmissão/recepção de conhecimento, e supondo ter sido este um modelo eficiente, tendem a ministrar suas aulas da mesma maneira (QUADROS et. al., 2012, p. 310 apud MALDANER, 1999)

Ainda a concepção de Maldaner, Quadros et. al. (2012) ressalta uma pesquisa feita pelo autor, onde um professor pesquisado, ao ser questionado sobre sua metodologia, responde: “Eu aprendi assim, porque haveria de ser diferente com meu aluno?”. Tal estratégia de ensino

na formação de professores leva aos resultados já mencionados anteriormente quando chegada a hora de entrar na sala de aula.

Parece que a academia, mesmo sua parte que teoricamente deveria tratar da sociabilização das pesquisas acadêmicas, da acessibilidade dos conteúdos ao público em geral por meio da formação de profissionais capazes de unir teoria e prática, se fecha entre os muros do academicismo e do preconceito a docência. Ação que reverbera socialmente por meio de aulas no ensino básico que não atingem a linguagem do público alvo, falhando em contribuir no preparo de cidadãos críticos para atuar em nossa sociedade.

O desprestígio da docência a torna também um mercado de trabalho reserva. Quando o profissional não consegue se manter no campo da pesquisa, a docência é a “válvula de escape”. Isso tem implicações também entre os profissionais não licenciados, onde engenheiros lecionam, emergencialmente, matemática, por exemplo. As ciências humanas também acabam por sofrer muito com isso, pois por tratar de questões que parecem óbvias ao senso comum são tratadas como se fossem de fácil atribuição a outros profissionais. Por muitas vezes se tornando disciplinas “para descansar”, fazer desenhos, fazer trabalhos das disciplinas “puxadas”, etc.

Coelho (2015) analisa que a escola não nos é estranha, afinal passamos anos de nossa vida lá. Esta aproximação, talvez, seja um motivo para muitos profissionais não licenciados se acharem aptos a lecionar. Ou ainda seja este o motivo que leva muitos acadêmicos a irem buscar na licenciatura um refúgio após não passarem em outro curso, ou as licenciaturas estarem sendo, literalmente, ofertadas nos últimos tempos (outro efeito do desprestígio).

Que professores estão se formando? Que professores estão lecionando? A educação é uma pauta emergente em no Brasil, vem cada vez mais sofrendo ataques e desmontes. Mas enquanto pauta se faz importante, precisa ser discutida. O modelo de formação de professores e valorização da docência que estamos refletindo aqui é um muro que precisa ser ultrapassado, como remonta Heuser (2010). Para a autora, no que reflete à formação de professores de filosofia, é necessário que esta questão se torne um problema filosófico. Assim uma nova relação entre Filosofia e Educação poderá ser inventada. “Trata-se, pois, de colocarmos esse problema também na vasta pauta de reuniões de estudo e trabalho dos colegiados de Filosofia para que este problema seja NOSSO, assim como são NOSSOS os problemas de condições de trabalho e de pesquisa em Filosofia” (HEUSER, 2010, p. 27), complementa a autora.

Feita a discussão a respeito das “licenciaturas bacharelescas” e do preconceito com a docência, partiremos agora para uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de licenciatura em Filosofia EAD da Universidade Federal de Santa Catarina. Alguns pontos mencionados inicialmente neste texto serão relacionados com o documento, obviamente considerando as contingências governamentais de falta de recursos pelas quais as universidades públicas do Brasil vêm se deparando na década de 2010.

Na página 13 do documento há o item 4.2 explanando sobre o perfil do egresso que se espera. É apontado para os conhecimentos filosóficos que o profissional deve ter: atenção às tendências da filosofia à atualidade, é apontado ainda para a busca por constante formação e desenvolvimento profissional. A relação com a atividade docente é citada rapidamente no seguinte trecho: “Ele [o egresso] deverá, ainda, estar compromissado com a ética, a responsabilidade social e **educacional** e com as consequências de sua atuação no **mundo do trabalho**” (PPP FILOSOFIA EAD/UFSC, P. 13).

Nos itens 4.3 e 4.4 que trazem os objetivos gerais e específicos do curso é apontado para uma atuação com diálogo interdisciplinar, o que podemos interpretar como um recurso positivo na formação de professores, mas o documento não aponta para este foco neste momento. A perspectiva pedagógica aparece aqui ligada às tecnologias da educação à distância, mencionadas como elementos significativos na formação, ligando o professor em formação com os “novos tempos”. Interpretamos assim um viés voltado para a formação de profissionais aptos tecnologicamente para fazer uso de recursos didáticos atuais. Entre os sete objetivos específicos propostos no documento a base pedagógica está apenas em um: “desenvolver o domínio dos conteúdos pedagógicos – teóricos e práticos – que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” (PPP FILOSOFIA EAD/UFSC, P. 14).

Quanto à organização do currículo, o documento aponta que o curso atende aos princípios básicos das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, e pauta alguns princípios sobre os quais o curso se articula, teoricamente. Um destes princípios onde a questão da formação de professores ressoa é o princípio ‘Inter-relação das atividades de ensino, pesquisa e extensão’, onde é apontado para uma formação que interligue ensino, pesquisa e extensão desde a primeira fase. No entanto, se interpretamos corretamente, parece que o documento aponta para as disciplinas de estágio como momento para integração destes componentes. Entretanto, se tomado ao pé da letra, esta ação exime as demais disciplinas de

uma formação pedagógica e deixa apenas para o professor de estágio e outras disciplinas de educação tal função, como vimos anteriormente.

Outro princípio onde a formação pedagógica aparece é o ‘Articulação entre teoria e prática’, que aponta atividades para que o estudante da licenciatura de filosofia transponha de forma didática os conteúdos aprendidos por meio de análise de textos, redação de textos, resenhas, exposição oral de ideias, etc. São atividades necessárias na formação de professor, mas não deve ser o único método. Como apontado anteriormente, há outras atividades que podem ser incluídas e intercaladas neste momento, algumas aproximando mais o estudante de licenciatura com a fazer docente.

‘Desenvolvimento de competências e habilidades’ é outro princípio da organização do currículo. Ele traz pontos importantes da formação de um professor, mas dentro da experiência ao longo do curso de licenciatura EAD da UFSC, percebemos que na maioria as competências e habilidades voltadas ao exercício da docência se deram em disciplinas específicas. Quanto as distribuições das disciplinas, na primeira fase há uma disciplina de educação, depois elas retornam na quinta fase preparando o aluno para o estágio, que por sua vez finaliza o curso “preparando o aluno para o exercício da profissão”.

Muitos outros pontos poderiam ser analisados no PPP do curso de Filosofia EAD/UFSC, estes foram os selecionados para abordar aqui, mas a análise poderia ser bem mais abrangente. No entanto, o recorte atendeu ao objetivo aqui proposto, a saber, analisar porquê as licenciaturas possuem uma formação mais voltada para o bacharelado. Alguns aspectos do texto da Heuser (2010) estão presentes tornando a licenciatura mais bacharelesca e com momentos específicos para tratar da formação docente. Sabemos que um professor também precisa ser pesquisador, mas dentro da base teórica aqui explanada, e como na condição de internos do curso de Filosofia EAD – UFSC, evidencia-se que as aproximações do estudante de licenciatura com o exercício do magistério são pontuais em determinadas disciplinas ou atividades. Caberia às disciplinas de caráter bacharelesco, que são maioria ao longo do curso, desenvolverem ferramentas para aproximarem os conteúdos ministrados nas disciplinas à realidade que os futuros professores, acadêmicos do curso, enfrentarão em sua realidade profissional. Assim resultando em um curso menos fragmentado, onde a preparação para a função docente é realizada em homogeneamente ao longo de todo o curso, durante os quatro anos de formação, e não apenas ao final, com as disciplinas ditas pedagógicas. A Educação, a escolha da licenciatura, não é um segundo lugar, não é inferior à escolha pelo bacharelado. Ambos são dignos e se interligam, se permeiam. Somente uma formação não

fragmentada e interconectada dará subsídios para formar professoras e professores que não reproduzirão um modelo fragmentado de Educação.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, T.; SOUZA, A.M. **Organização Escolar**. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2010.

COELHO, C. D. **Estágio supervisionado de ensino de Filosofia**. Florianópolis: EAD – UFSC, 2015.

CUNHA, Maria Isabel. **Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade**. In: Publicação do VII congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. A questão social no novo milênio. Centro de Estudos Socais. Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 16 a 18 de setembro de 2004.

HEUSER, E. M. D. **Muros do estágio e da formação de professores de Filosofia**. SABERES, Natal – RN, v. 2, n.5, ago. 2010.

PRÁ, J. R.; CEGATTI, A. C. **Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016.

QUADROS, Ana Luiza de et al . **A formação do professor universitário no percurso de pós-graduação em Química**. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru , v. 18, n. 2, p. 309-321, 2012 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132012000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000200005&lng=en&nrm=iso)>.access on 01 Nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico do curso de Filosofia-EAD**. Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://filosofia.ufsc.br/files/2011/11/Projeto-Pedagogico> Acesso em 02 de novembro de 2020.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. Cad.Pagu [online].n.17-18, p.81-103, 2002.