



Dimas Augusto Martorello Fernandes

**Aspirações de carreira dos estudantes egressos do PIBID-
Filosofia da região do Grande-Rio: pesquisa de campo
sobre a formação para o ensino de Filosofia no RJ**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-
Graduação em Educação do Departamento de
Educação da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Marcello Sorrentino

Rio de Janeiro
Abril de 2016



Dimas Augusto Martorello Fernandes

**Aspirações de carreira dos estudantes egressos do PIBID-
Filosofia da região do Grande-Rio: pesquisa de campo
sobre a formação para o ensino de Filosofia no RJ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Marcello Sorrentino

Orientador

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Marcelo Gustavo Andrade de Souza

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Filipe Ceppas de Carvalho e Faria

UFRJ-IFCS

Prof^a. DENISE BERRUEZO PORTINARI

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas

PUC-Rio

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Dimas Augusto Martorello Fernandes

Graduou-se em Pedagogia (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), em 2013. Concluiu o Curso de Complementação de Estudos Superiores em Estudos Afro-brasileiros/Domínio Adicional (PUC-Rio), em 2014. Curso de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), 2008. Tem experiência na área de História, Sociologia e Filosofia da Educação, atuando nos seguintes temas: Formação de Professores, Didática Especial do Ensino de Filosofia e PIBID.

Ficha Catalográfica

Fernandes, Dimas Augusto Martorello

Aspirações de carreira dos estudantes egressos do PIBID-Filosofia da região do Grande-Rio : pesquisa de campo sobre a formação para o ensino de Filosofia no RJ / Dimas Augusto Martorello Fernandes ; orientador: Marcello Sorrentino. – 2016.

108 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Filosofia. 3. Formação de professores. 4. Sociologia das profissões. 5. Ensino de filosofia. 6. Profissão docente. I. Sorrentino, Marcello. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

Agradeço mais uma vez à PUC-Rio e ao CNPq pela concessão de bolsas - na graduação como bolsista de Iniciação Científica e agora, na Pós-graduação -, sem as quais seria impossível iniciar ou concluir esses cursos.

Aos meus pais, Joaquim Augusto da Silva Fernandes e Giuseppa Martorello (*sempre presente*), e, em especial, aos meus avós, Oreste Martorello e Rosaria DeLucca Martorello (*in memoriam*). Também um agradecimento especial ao meu irmão Vitor Hugo Fiurilo Martorello Fernandes, pelo incentivo ao me aconselhar que eu tentasse a seleção para o mestrado em educação e pela ajuda para construir as tabelas que me permitiram chegar à população total dos egressos.

Aos meus professores do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio pelas inúmeras horas de dedicação ao trabalho de corrigirem nossos projetos, darem sugestões para as nossas pesquisas e prepararem aulas edificantes. Em especial ao Marcelo Andrade e à Maria Inês Marcondes pela atenção, pelos comentários otimistas e incentivadores à nossa turma. À Ana Waleska Pollo Campos Mendonça, por ter me acompanhado, lançando as sementes da “iniciação científica” quando fui seu aluno e bolsista PIBIC ainda na Graduação e por ter sido minha professora no curso de mestrado mais uma vez. Aos meus professores e orientadores, Marcello Sorrentino e Ralph Ings Bannel, por aceitarem fazer essa orientação e por permanecerem nessa tarefa árdua até o fim. Aos amigos/as Ana de Almeida Ribeiro, Maria Luiza Tavares Benício, Valéria Mendonça Vianna, Marcelo Penha Rodrigues, José Elesbão Duarte Filho e Renato Pontes Costa, do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEAd).

Dedico este trabalho aos meus amigos e aos colegas de curso e companheiros da PUC-Rio, Alainaldo Cardoso, Angela Souza, Carol Ludovic, Ediléia Carvalho, Elisa Motta, Rodrigo Goulart, Joice Guedes, Roseli Barros, Joycimar Lemmos e inúmeros outros que foram da minha turma de graduação em 2008.1 ou no mestrado em 2014.1. Aos meus queridos amigos Ana Cláudia Lima e Israel Victor de Melo, que contribuíram imensamente com sua ajuda na tarefa árdua de fazer as transcrições de algumas entrevistas junto comigo.

Com todo o carinho, aos meus alunos do pré-vestibular comunitário da PUC-Rio na Pastoral Anchieta, em especial aos alunos que se tornaram colegas de curso ou companheiros dos cursos de licenciatura, Agostinho Lafayette (Filosofia), Joyce Araújo (Pedagogia), Ana Carla (História).

Agradeço ainda, imensamente, aos egressos do PIBID-Filosofia das cinco universidades (UFRRJ, UFRJ, UFF, PUC-Rio e UNIRIO), pois, sem sua ajuda, essa pesquisa simplesmente não existiria.

Resumo

Fernandes, Dimas Augusto Martorello; Sorrentino, Marcello. **Aspirações de carreira dos estudantes egressos do PIBID-Filosofia da região do Grande Rio: pesquisa de campo sobre a formação para o ensino de Filosofia no RJ.** Rio de Janeiro, 2016. 108p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação visa a contribuir para o entendimento do funcionamento de uma política pública educacional voltada para a formação inicial de professores – o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – na área de Filosofia, no Estado do Rio de Janeiro. Discutiremos as formas como são interpretados os papéis dos “atores sociais” do Programa em cinco universidades, bem como questões sociológicas que envolvem a construção das aspirações de carreira dos egressos que foram bolsistas do PIBID. A pesquisa envolveu o uso de 31 entrevistas, dentro do universo de aproximadamente 100 egressos, segundo relatórios de pagamento da CAPES, o que se constitui uma amostra altamente representativa da população estudada dentro do recorte temático. A partir dessa pesquisa compreenderemos melhor as diferentes “leituras” feitas pelos agentes do Programa e como outras questões profissionais influenciam nas escolhas dos alunos pela carreira docente e acadêmica. Por fim, acreditamos que o Programa tenha sido considerado de maneira isolada de uma estrutura educacional que desvaloriza o trabalho docente, as pesquisas e a “formação de formadores” para o ensino. Esse contexto mais amplo de vetores que influenciam na escolha e preferência da carreira acadêmica em detrimento da docência entraria em contradição com a crença do atual Ministério da Educação de que o objetivo principal do Programa seria o incentivo ao magistério de forma isolada de outros investimentos, tais como: a formação de formadores, o fomento às pesquisas sobre o ensino de Filosofia, a formação continuada de professores das escolas, condições salariais, planos de carreira etc.

Palavras-chave

Filosofia; formação de professores; sociologia das profissões; ensino de filosofia; profissão docente.

Résumé

Fernandes, Dimas Augusto Martorello; Marcello Sorrentino. (Directeur)
Aspirations de carrière des étudiants diplômés du PIBID-Philosophie de la Region du Grande Rio: recherche sur le terrain em matière de formation pour l'enseignement de l'état du Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016. 108p. Thèse – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Cette thèse a pour objectif de contribuer à la compréhension du fonctionnement d'une politique d'éducation du public axée sur la formation initiale des enseignants – le Programme de bourses d'initiation à l'enseignement (PIBID) – dans le domaine de la philosophie dans l'état de Rio de Janeiro. Ainsi, nous allons traiter de la façon dont les rôles des “acteurs sociaux” sont joués dans ce Programme dans 5 universités et les questions sociologiques autour de la construction des aspirations de carrière des boursiers diplômés du PIBID. La recherche a impliqué 31 entretiens, dans l'univers d'environ 100 diplômés selon les rapports de paiement de la CAPES, ce qui constitue un échantillon très représentatif de la population étudiée au sein de la thématique. Cette recherche permet de mieux comprendre les différentes “lectures” réalisées par les agents du Programme et comment d'autres questions professionnelles influencent les choix des étudiants pour l'enseignement et la carrière universitaire. Enfin, nous croyons que le Programme a été considéré indépendamment d'une structure éducative qui dévalorise le travail d'enseignement, la recherche et la “formation des formateurs” pour l'enseignement. Ce contexte plus larges de vecteurs qui influencent le choix et la préférence de la carrière académique au détriment de l'enseignement seraient en contradiction avec la vision de l'actuel Ministère de l'Éducation, sous la proposition de l'objectif principal du programme: encourager l'enseignement indépendamment d'autres investissements, tels que la formation des formateurs, encourager la recherche sur la philosophie de l'enseignement, la formation des enseignants dans les écoles, les conditions salariales, les cheminements de carrière etc.

Mots-clés

Philosophie; formation des enseignants; sociologie des professions; enseignement de la philosophie; profession enseignante.

Sumário

1	Introdução	15
1.1	Problema central, questões de pesquisa e objetivos	19
1.2	Objetivos	20
1.3	Metodologia e definição dos instrumentos de pesquisa	21
2	Revisão Teórica: a crise na formação para o magistério e as contribuições da Sociologia das Profissões no estudo sobre as aspirações de carreira dos egressos	25
2.1	Breve histórico da formação filosófica no Brasil	26
2.2	Desafios atuais na formação e a luta contra as ameaças ao campo profissional dos professores de Filosofia	27
2.3	Contribuições da Sociologia das Profissões	33
3	Revisão de literatura empírica: O PIBID-Filosofia e as dinâmicas internas do Programa	40
3.1	Revisão de literatura empírica: O PIBID-Filosofia no cenário brasileiro	40
3.2	O <i>design</i> do PIBID e como ele acontece	48
4	Da construção do objeto à análise dos dados	55
4.1	A construção de um objeto: aspirações de carreira dos egressos do PIBID	55
4.2	Caracterização da amostra	58
4.3	O perfil geral dos egressos e algumas histórias de vida...	58
4.4	O espaço: o palco e os cenários dos PIBIDs	66
4.5	Relatos das experiências nas IES e nos PIBIDs de Filosofia: motivações para permanecer ou não na docência	68
5	Considerações finais	95

6	Referências bibliográficas	103
7	Apêndice	108

Lista de figuras

Figura 1 – Tabela (Diniz-Pereira, 2011)	29
Figura 2 – Design do PIBID	52
Figura 3 – Acompanhamento dos egressos no Brasil	53

Lista de tabelas

Tabela 1 – Número de alunos graduados nos cursos com modalidade licenciatura em uma universidade pública da Região Sudeste - 1º semestre 1990 – 1º semestre 1995	30
Tabela 2 – Taxa média de diplomação, retenção e evasão nos cursos com modalidade licenciatura em uma universidade pública da Região Sudeste – 1995	30
Tabela 3 – Renda mensal do grupo familiar dos aprovados no vestibular em uma universidade pública da Região Sudeste – 1995	31
Tabela 4 – Motivações para permanecer ou não na docência	69
Tabela 5 – Inscrição Profissional dos Egressos do PIBID-Filosofia no RJ	99

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Filiação Religiosa dos Egressos da PUC-Rio	61
Gráfico 2 – Faixa etária dos egressos	62
Gráfico 3 – Moradia atual dos egressos	63
Gráfico 4 – Gênero dos egressos	64
Gráfico 5 – Cor dos egressos	65
Gráfico 6 – Classe Social	66
Gráfico 7 – Ingresso na docência em Filosofia	100
Gráfico 8 – Egressos que ingressaram no Mestrado	100
Gráfico 9 – Inscrição Profissional dos egressos da PUC-RIO	101
Gráfico 10 – Inscrição Profissional dos egressos da UFRRJ	102

Lista de abreviaturas

ANPOF – Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior

DEB – Diretoria de Educação Básica

ENPFGFIL – Encontro Nacional de Pesquisa de Graduação em Filosofia

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IES – Instituição de Educação Superior

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UnB – Universidade de Brasília

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Uma tal iniciação só pode resultar de uma cultura pedagógica que, para produzir um efeito útil, deve ser dada no momento oportuno, quer dizer quando o futuro mestre está ainda na qualidade de estudante sob os bancos da Universidade. Assim, tomou início essa ideia de que é preciso organizar nas nossas Faculdades este ensino pedagógico, onde o futuro professor do lycée possa se preparar para suas funções.

Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*. 1904.

1

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa criada pelo governo federal para que alunos de cursos presenciais possam ter a experiência do magistério na rede pública, ainda durante o seu processo de formação inicial, articulando a formação das universidades com as práticas de ensino em sala de aula. Em cada universidade, o Programa tem um projeto que possui um coordenador institucional. Esse projeto é dividido em subprojetos por campos do conhecimento que possuem coordenadores de área, professores das universidades que orientam atividades dos bolsistas graduandos. Nas escolas, os alunos bolsistas são acompanhados por professores no exercício da profissão, chamados de supervisores.

Sob a orientação do coordenador de área de cada subprojeto de Filosofia, Sociologia entre outras, os bolsistas e supervisores costumam se encontrar uma vez por semana nas universidades, onde acontecem reuniões em que esses três agentes discutem o planejamento, execução e avaliação das atividades que foram ou serão executadas pelos bolsistas com o acompanhamento dos supervisores nas escolas na qual ambos estão atuando. No Grande-Rio, geralmente, essas reuniões incluem discussões sobre atividades que costumam ocorrer semanalmente no contraturno das aulas que serão dadas nas escolas.

No entanto, o perfil de pauta das reuniões possui variações de acordo com os subprojetos das universidades. Em conversas com egressos de outros estados, pude perceber que temas e atividades correlatas à questão das práticas de ensino também aparecem nas discussões dessas reuniões, tais como: discussões acerca dos PCNs, diretrizes curriculares para o ensino de Filosofia, análises de livros didáticos, traduções simplificadas, comentários e atividades sobre fragmentos de textos filosóficos, Filosofia da Educação, produção de materiais didáticos para o ensino de Filosofia e planejamento de projetos pedagógicos ligados à disciplina.

Em 2007, quando foi criada, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) conferiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES) a “indução e o fomento a ações de formação e valorização dos profissionais do magistério da educação básica pública”, o que

incluía i) uma articulação e colaboração entre todos os níveis dos sistemas de ensino e uma “política nacional de formação de professores de magistério da Educação Básica”; ii) formular políticas de formação inicial e continuada de professores na Educação Básica (EB); iii) auxiliar essa formação com bolsas para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos e currículos e ferramentas didáticas e “iv) apoiar a formação de professores de EB, mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério¹”. Dentre essas e outras atribuições, destacavam-se a “conexão entre teoria e prática”, “integração entre as escolas e as instituições formadoras”, “articulação entre pesquisa e extensão” etc (Brasil, 2013). Para atingir esses fins foram formulados diversos programas, entre eles: o PARFOR, PRODOCÊNCIA, Residência Docente e Colégio de Aplicação/CAP (respectivamente no Rio de Janeiro e Minas Gerais) e o PIBID.

Sendo assim, em 12 de dezembro de 2007, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, por meio do Ministério da Educação (MEC), lança o Edital MEC/CAPES/FNDE, no qual são estabelecidas as primeiras diretrizes para criação do PIBID. No ano seguinte, em 2 de julho, altera-se a Lei nº 9.394, de 1996, para incluir Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio. Dessa forma, os últimos seis anos têm sido marcados pela expansão dos cursos de licenciatura e do número de bolsas do PIBID em todas as áreas do conhecimento, inclusive em Filosofia. Atualmente, são financiados 313 projetos, totalizando mais de 90.000 bolsas, sendo que a área do conhecimento de Filosofia possui 80 subprojetos espalhados pelas cinco regiões do país. Segundo o site da CAPES², os coordenadores de área, alunos bolsistas de licenciatura e os professores supervisores recebem, respectivamente bolsas de R\$ 1.400,00, R\$ 400,00 e R\$ 765,00.

¹ Esse também é um dos objetivos principais do PIBID, juntamente com a melhoria da educação básica e formação inicial dos alunos de cursos de licenciatura. O que eu insisto nesse trabalho é que essa política não pode ser feita de modo localizado ou focado somente no PIBID, mas sim marcada por um conjunto de outras medidas para a melhoria da formação oferecida pelas universidades (acompanhada da formação de um quadro de profissionais especializados na formação para o ensino, mais do que uma formação enciclopedista ou conteudista e uma consequente ascensão do status profissional da profissão docente e melhoria na qualidade da educação em todos os níveis. Ao que me parece, essa é a proposta da DEB, embora, segundo as “representações” dos docentes entrevistados, mostrem-se opostas à constatação dessa lógica no contexto educacional brasileiro.

² <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespihid>

Considerando o contexto acima colocado, o objetivo desta dissertação foi compreender os impactos do PIBID na carreira e na trajetória profissional dos alunos oriundos dos diversos subprojetos do Programa na área de Filosofia da região do Grande Rio.

A pesquisa foi realizada segundo uma abordagem qualitativa, utilizando a metodologia de entrevistas semiestruturadas, com o intuito de compreender, no discurso dos informantes, os impactos da sua participação no Programa na definição de sua trajetória profissional. Reconhecendo a importância de se estabelecer critérios de seleção dos sujeitos que serão pesquisados, foram feitos recortes: a) temático, por campo disciplinar: Filosofia; b) Geográfico/espacial: as cinco universidades da Região Metropolitana da Cidade do Rio de Janeiro e c) Temporal: recorte inicial da população dos egressos do PIBID-Filosofia durante o período de 2010-2015. O universo investigado tem alto grau de representatividade, já que abrange cerca de 30% do total de egressos dos subprojetos do PIBID na região do Grande Rio, o que compõe um quadro de cinco IES (Instituições de Educação Superior).

A principal justificativa dessa pesquisa é que a iniciativa do governo federal da criação de uma política educacional de formação de professores como PIBID refletia a preocupação em incentivar a formação e o ingresso de docentes nas áreas com maior carência de professores, incluindo, no primeiro momento, as disciplinas do campo das ciências exatas, o que se traduz numa premissa de que o Programa poderia, por si só, ter esse impacto na escolha da docência pelos egressos (premissa que será relativizada no último capítulo desta dissertação ao apresentarmos as principais razões dos egressos para permanecer ou não na docência).

Com a implantação da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia e o surgimento de maior demanda de professores, aumenta-se também a necessidade de fomento para essas duas áreas do conhecimento. Como consequência disso, o tema do ensino de Filosofia no ensino médio é uma questão discutida cada vez mais nos espaços profissionais dos pesquisadores do campo da Filosofia com o surgimento da ANPOF-Ensino Médio na Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) em 2012.

Sabemos que o cenário recente do PIBID se insere no contexto de crises econômicas e políticas que têm gerado cortes no orçamento destinado a educação e outros setores. No final de 2014 começaram a haver problemas no repasse dos recursos destinados ao pagamento de bolsas aos alunos do PIBID. No início do mês de dezembro alguns bolsistas relataram que haviam tido dificuldades com as despesas e gastos que tiveram ao irem apresentar comunicações no *V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC)* ou *IV Seminário Nacional do PIBID* na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) devido aos atrasos nos pagamentos de suas bolsas.

Além disso, as dificuldades devido à diminuição dos recursos e repasses do governo federal às universidades levaram ao aumento de polêmicas, boatos e protestos contra os ajustes – redução do número de bolsistas ou o cancelamento da concessão de novas bolsas – e o possível fim do Programa. Devido a essas dificuldades, em junho de 2015, durante II Encontro Nacional PIBID-Filosofia, ocorrido em São Bernardo do Campo, na região da Grande São Paulo, a Universidade Federal do ABC (UFABC) teve dificuldades com despesas ao sediar o encontro dos “pibidianos” e contou com a parceria da Universidade Presbiteriana Mackenzie para realizar o evento.

Outra razão que justifica estudo dessa natureza é a escassez de trabalhos sobre um tipo de política educacional como esse Programa, que apresenta a peculiaridade de se voltar para o ensino na formação prática de professores, ligada a profissionalização do espaço de trabalho (a escola e a sala de aula) e ser acompanhada por um “professor-tutor”, o supervisor. (LESSARD, 2006). Porém, na contracorrente desse processo de não produção acadêmica sobre esse tema, apesar de poucas teses e artigos acadêmicos, o número de trabalhos em seminários, colóquios e congressos torna-se cada vez mais constante. Nesse contexto, quase todos os trabalhos tratam de avaliações feitas por pesquisadores que fizeram parte ou estavam pessoalmente envolvidas com os projetos e que transformaram essas experiências em objetos de pesquisa, produzindo relatos de experiência.

Antes de iniciar a pesquisa, já havia encontrado dados relevantes para o estudo através de conversas informais com coordenadores dos subprojetos de Filosofia nas universidades do Grande Rio, através das quais foi possível

levantar informações sobre meu campo e os seus sujeitos. Da mesma forma, em setembro de 2014, no *VII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação na UERJ*, pude dialogar com alguns autores de trabalhos sobre o PIBID-Filosofia apresentados nesse evento, o que possibilitou ter maior clareza do problema de pesquisa proposto para esta dissertação.

1.1.

Problema central, questões de pesquisa e objetivos

Visto que um dos objetivos do PIBID é incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica, bem como contribuir para a valorização do magistério, a questão central que orientou o desenvolvimento da pesquisa foi: qual tem sido o impacto do programa nas aspirações de carreira dos alunos egressos do subprojeto de Filosofia?

Dessa questão inicial, surgiram outras indagações que levaram esse estudo a se aproximar do campo da formação de professores e das discussões a respeito da profissão docente. São elas: Qual a relação entre as aspirações de carreira e trajetória desses profissionais em início de percurso e a sua formação inicial junto ao projeto em suas Instituições de Educação Superior (IES)? Qual o impacto das condições de trabalho, carreira pública, oferta do mercado de trabalho educacional, remuneração e renda sobre as suas preferências e escolhas? Que fatores contribuem para desvalorização da carreira na hierarquia ocupacional da profissão docente?

Além disso, caberiam aqui outros questionamentos de outra ordem, tais como: Quais são as representações desses alunos sobre o magistério em Filosofia e a carreira docente no nível médio de ensino? Como as percepções dos alunos sobre a formação inicial nas IES, as práticas de ensino desenvolvidas no PIBID, os conteúdos curriculares do curso de Filosofia e as condições de trabalho docente (incluindo burocracia e violência nas escolas) fazem parte do imaginário desses egressos e influenciam na sua escolha profissional? Qual é a relação entre as lembranças dos alunos enquanto bolsistas e suas perspectivas futuras sobre a carreira? Nesse sentido, essa pesquisa buscou examinar a trajetória dos alunos

egressos do PIBID e sua inserção no campo profissional, considerando as suas aspirações de carreira dentro do contexto dessas questões.

1.2. Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como a formação inicial (licenciatura) e as experiências em atividades desenvolvidas no PIBID-Filosofia pesam nas aspirações de carreira dos alunos egressos do curso de Filosofia. Como objetivos específicos, pretendemos mapear os alunos egressos de Filosofia que participaram do PIBID-Filosofia em universidades do Grande Rio entre os anos de 2010-2015 e identificar a situação profissional desses alunos, discutir os objetivos do PIBID como política de formação e incentivo à carreira docente e compreender as relações que esses egressos estabelecem entre a participação no PIBID e suas aspirações de carreira profissional.

A partir das informações obtidas por meio da coleta de dados sobre a inserção profissional dos egressos com os coordenadores de área dos subprojetos de Filosofia do âmbito dos PIBIDs do Grande Rio, formulei a seguinte hipótese³: já que a carreira do magistério (na docência da educação básica) em geral apresentaria condições de trabalho ou remuneração pouco atraentes para alunos recém-formados se comparadas a outras profissões e que as universidades oferecem oportunidades de atuação no campo da pesquisa científica/conteúdos filosóficos, talvez a carreira acadêmica pudesse parecer uma via mais vantajosa para muitos alunos egressos do curso, o que os levaria a permanecerem mais alguns anos em cursos de pós-graduação em Filosofia com intuito de seguirem a carreira no campo acadêmico.

³ Minha hipótese inicial só admitia a exceção no caso de uma universidade, já que o número de alunos que ali seguiram a carreira do magistério era muito grande, o que me levou a buscar possíveis razões para essa escolha. No entanto, ao longo da pesquisa, percebi que, embora a maior parte dos alunos dessa universidade tivesse seguido a carreira docente, igual e ironicamente, a maior parte deles relata ter vontade de sair da instituição e migrar para o campo acadêmico no futuro.

1.3.

Metodologia e definição dos instrumentos de pesquisa

Nesta sessão, pretendo abordar questões teórico-metodológicas que guiam a forma como realizei as entrevistas, a fim de compreender a questão da inscrição profissional dos egressos do PIBID-Filosofia da Região do Grande Rio, tema que será discutido no capítulo 4 desta dissertação. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados dois roteiros de entrevistas semiestruturadas – um modelo de entrevistas piloto e um definitivo – com perguntas abertas a possíveis questões formuladas no momento das entrevistas, quando foi necessário obter as informações adicionais sobre um tópico.

Pensando na relação social de comunicação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, precisamos adotar alguns procedimentos ao realizar uma entrevista. Ao falar sobre o contraste entre as intenções e princípios dos procedimentos adotados, Bourdieu (1997) destaca que a interação social entre esses dois atores é marcada por relações assimétricas de poder, o que muitas vezes nos leva a pensar nos limites dessa relação. Pode ocorrer de esse pensamento conduzir a certos exageros por parte de pesquisadores menos experientes, como no meu caso, em que encontrei algumas hesitações ao realizar as primeiras entrevistas. No entanto, ao longo do processo, as entrevistas finais se tornavam mais “conversantes” e desinibidas com o tempo, o que facilitou muito o trabalho de coleta de dados.

O processo de construção do objeto da pesquisa científica também é permeado pela assimetria das relações, de modo que se precisa utilizar análises pautadas na reflexividade reflexa, ou seja, pensar sociologicamente como as questões sociológicas e os sujeitos estão inseridos dentro da realidade social e não entender os indivíduos fora desse mundo.

Cabe uma boa dose de sensibilidade ao se tratar das características dos sujeitos entrevistados e ter uma escuta atenta das entrevistas a serem feitas. Nesse sentido, é necessário reconhecer limites nos procedimentos de controle dessa abordagem, pois o entrevistador muitas vezes é tomado como intruso na percepção do entrevistado, ele deve prestar atenção aos momentos de inserção e permanência no campo.

Bourdieu (1997) ainda destaca as dificuldades dessa postura:

Postura de aparência contraditória que não é fácil de se colocar em prática. Efetivamente, ela associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria.

(BOURDIEU, 1997, p. 695)

Antes de iniciar a pesquisa proposta, foi preciso conhecer mais sobre os sujeitos informantes e considerar as características particulares desses indivíduos, como utilizam palavras, gestos, expressões e comportamentos para se exprimir como parte de um grupo com comportamentos peculiares. Para tanto, foi preciso uma participação em atividades e observações intermitentes de práticas cotidianas dos sujeitos que ainda participam das atividades do PIBID-Filosofia, bem como a análise comparada de relatos de experiência dos antigos bolsistas dos subprojetos anteriores que são os reais sujeitos de minha pesquisa.

A partir das contribuições de Duarte (2002), procurei desenvolver um trabalho que observasse com atenção os critérios que caracterizam boas práticas na pesquisa com entrevistas: os critérios de seleção dos sujeitos pesquisados, o levantamento inicial da população, a escolha de uma mostra representativa etc.

Para delimitar o recorte desse campo, observei, nos editais do Programa, quais universidades tinham o subprojeto de Filosofia e entrei em contato com os coordenadores dessas instituições para obter informações sobre a população do meu objeto de estudo antes de fazer a entrevistas. Aqui cabe destacar que, em paralelo a essa prática, a revisão da literatura empírica sobre o PIBID-Filosofia e os estudos teóricos sobre a Sociologia das profissões vem corroborar a iniciativa de compreender a dinâmica interna dos subprojetos do Programa na Região do Grande-Rio.

As conversas iniciais com coordenadores, bem como informações obtidas na revisão de literatura, também contribuíram para pensar num modelo de entrevista piloto e em alguns “padrões comuns” encontrados nos projetos do PIBID em geral. Esse estudo exploratório ou apanhado inicial de informações, realizado através de conversas com coordenadores, foi importante para conhecer e decodificar algumas regras ou padrões de comportamento internos e a dinâmica

da realidade estudada, da qual trataremos com mais detalhes na parte final da dissertação (Van Zanten, 2004). Por exemplo, como veremos no último capítulo, esses dados permitiram a construção e o estabelecimento de um perfil geral dos bolsistas egressos que são os principais sujeitos de pesquisa deste trabalho (idade/faixa-etária, gênero, raça/etnia, religião) e um mapeamento preliminar das trajetórias profissionais desses alunos, como veremos no capítulo 4.

O que estamos chamando de “egressos do PIBID”? São os alunos que: a) *só saíram do Programa* (mas ainda estão cursando a licenciatura) ou b) os alunos que saíram do Programa e se formaram (e por isso saíram do PIBID ao terminar o período de duração das bolsas).

Em minha pesquisa, resolvi adotar a primeira definição como válida, ou seja, consideram-se egressos todos os alunos que saíram dos PIBIDs-Filosofia, já que existe uma dificuldade de se cruzarem os registros de informações sobre os egressos que saíram do Programa de modo concomitante com os ex-alunos já formados no período devido à falta de dados de acompanhamento desses alunos nas suas IES. A definição que adotamos nessa pesquisa, além de mais abrangente – por englobar todos os alunos que saíram das folhas de pagamento – também contempla possíveis desistências, mudanças de curso ou de escolhas de carreira, entre outras situações. Além disso, para chegar a esse recorte, tive que checar as fontes oficiais, os próprios “relatórios de pagamento” disponíveis em domínio público no site da CAPES⁴.

O número total ou a população de egressos encontrada para as cinco IES pesquisadas (UFRRJ, UFF, UFRJ, PUC-Rio e UNIRIO) foi levantado através da consulta minuciosa dos relatórios de pagamento de maio de 2013 a dezembro de 2015, perfazendo um número de 54 egressos que, somado a estimativa dos cinco atuais coordenadores de área de cada projeto (38), corresponderiam ao número aproximado de 100 egressos. Dessa forma, esse número pode oscilar entre 92 e 110 egressos.

Entre julho e dezembro de 2015, foram feitas entrevistas com 31 egressos, trinta das quais registradas em gravações, 15 transcritas por completo. Nessas entrevistas foram considerados alguns aspectos, tais como: uso de pausas, gestos, repetições, hesitações e a linguagem corporal dos sujeitos entrevistados. A fim de

⁴ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>

proteger a identidade dos interlocutores (egressos, supervisores ou coordenadores de área) que contribuíram imensamente para esta pesquisa, utilizei pseudônimos, além de preservar a identidade das IES e subprojetos os quais apontam questões polêmicas sobre o funcionamento do PIBID em suas universidades, chamadas de “K”, “Y”, “X” e “W”.

2

Revisão Teórica: a crise na formação para o magistério e as contribuições da Sociologia das Profissões no estudo sobre as aspirações de carreira dos egressos

Durkheim, em sua obra *L'évolution pédagogique en France*, de 1904/5 já tratara de um “velho preconceito francês que golpeava a pedagogia com uma sorte de descrédito de uma maneira geral”. No primeiro capítulo de seu livro, o autor fala da história do ensino secundário na França e do interesse pedagógico da questão *vis-à-vis* às inúmeras reformas do ensino francês. Para ele, era injustificável que a Pedagogia fosse vista como “um modo muito inferior de especulação” (DURKHEIM, 1995) e a temática dos sistemas de educação deixassem tão indiferentes os educadores de seu tempo enquanto a política fosse discutida com paixão.

A concepção de Educação de Durkheim estava embebida dos valores universais do laicismo⁵ e do desprendimento das paixões que acompanhavam os ideais republicanos de cidadania. Acompanhada de um projeto de escola que era tida como “santuário” e um programa institucional que repousava sobre crenças quase religiosas em uma autonomia (constituída por um movimento ascético de internalização de regras de disciplina e de uma moral republicana) que fundamentavam a ideia de uma verdadeira vocação do professor como um “sacerdote da república” (DUBET, 2011).

Esses ideais da escola republicana francesa viam a razão e a ciência como verdadeiros meios de redenção e de fortalecimento das estruturas de um sistema político que buscava universalizar e homogeneizar as diferenças culturais em nome de uma ideia de nacionalidade unificadora. Essa mesma ideia de cidadania pressupunha a de igualdade entre os indivíduos, igualdade essa que visava à transmissão do ideal republicano aos espíritos dos alunos, vistos como fiéis de uma espécie de igreja ou “religião do estado” destinada a cultuar valores da filosofia iluminista ou kantianos do universalismo

A temática da formação dos professores filósofos abrange um amplo

⁵ Laicismo este que produzia na escola uma “atitude de neutralidade” nos planos religiosos e filosóficos, evitando assim os confrontos de opinião e as discussões políticas (DUBET, 2011).

espectro que inclui desde a formação acadêmica universitária de alunos licenciados na graduação de faculdades e departamentos de Filosofia até a formação continuada em outros espaços, como o local de trabalho, cursos de especialização, aperfeiçoamento, entre outros. Assim, esta dissertação trabalhou com a possibilidade de articulação entre o espaço universitário e os locais de trabalho como forma de ampliação dos espaços formativos do professor de Filosofia. Para tanto, partiu-se dos seguintes questionamentos: Existem espaços privilegiados na formação para o ensino desta disciplina? Que espaços seriam considerados privilegiados nessa articulação? Porque o são? Como são aproveitados? E como seriam mais bem utilizados nessa tarefa?

2.1.

Breve histórico da formação filosófica no Brasil

A questão da ausência de Instituições de formação de professores para o ensino secundário é algo que perpassa a história da profissão docente no Brasil até o final do século XIX e início do séc. XX. Quando se tratava de professores de Filosofia, a literatura da historiografia da educação mostra que a exigência de uma formação para esse campo constitui um requisito tardio e, mesmo, não institucionalizado até meados do século XX. Desde os tempos dos Jesuítas e do Marquês de Pombal até o Império e a criação do Colégio Pedro II, inexistiam instituições de formação de professores licenciados para lecionar essa disciplina escolar. Contudo, a exigência por trás da ideia de formação universitária para essa época, pensando nos moldes atuais, poderia ser considerada um anacronismo. Os professores do Brasil Império tinham uma formação cultural baseada na cultura greco-latina e europeia que incluía o conhecimento de autores clássicos, como Homero e Hesíodo.

Atualmente, mesmo após as exigências de uma formação específica para o ensino da disciplina, encontramos professores formados em outras áreas que lecionam Filosofia no Ensino Médio, algo que, curiosamente, ocorria desde o tempo do Império, quando os professores de uma cadeira ministravam outras cadeiras diferentes da sua atribuição específica. Isso se deve a muitos fatores e,

dentre eles, podemos citar: uma grande demanda de professores licenciados em Filosofia, o baixo índice de alunos graduados formados nos cursos, a busca de outros campos de atuação mais rentáveis (como a pesquisa científica por exemplo) e/ou a então recente obrigatoriedade do seu ensino no nível médio.

A partir dos primeiros anos do século XXI e da volta da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, houve um aumento expressivo do número de concursos para essa disciplina escolar. Antes da Lei nº 11.683, de 2 junho de 2008, que sancionava a obrigatoriedade do ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia, apenas colégios federais, técnicos ou particulares a apresentavam em seus componentes curriculares. Contudo, mesmo após a implementação do ensino de Filosofia na rede pública, ainda existem diferenciações no que concerne ao número de anos ou séries em que a disciplina será lecionada. Um exemplo disso é que, no Colégio Pedro II e em algumas escolas particulares, o ensino de Filosofia tem início a partir do final do segundo ciclo do ensino fundamental. O retorno dessa disciplina ao currículo do Ensino Médio traz à tona a questão da formação pedagógica, presente na formação básica dos professores de Filosofia, mas cabe verificar como ela acontece em paralelo ao PIBID e que impactos ambos têm nas escolhas dos egressos do Programa e também se essas são questões que envolvem o PIBID-Filosofia enquanto uma política de formação de professores voltada para a profissionalização docente no seu próprio espaço de trabalho, ou seja, na escola.

2.2.

Desafios atuais na formação e a luta contra as ameaças ao campo profissional dos professores de Filosofia

Nessa sessão apresentarei alguns comentários sobre a relação da “crise do magistério” no contexto de trabalho dos professores da Educação Básica com a baixa atratividade da carreira docente. Embora o trabalho de Diniz-Pereira (2011) seja sobre a década de 1990, o autor ainda nos traz grandes contribuições para pensarmos no contexto atual de crise, em que o cenário de greves e condições salariais e de trabalho dos professores ainda se encontram em condições sucateadas. Com relação à educação em geral e ao ensino médio em particular, em que os professores dos colégios têm de lidar com a formação de alunos

adolescentes e jovens, o paradigma das crises se desdobra em muitas vertentes do ensino: formação profissional, desvalorização das licenciaturas e magistério, crises de identidade dos jovens, professores iniciantes e adolescentes em pleno processo de (trans) formação das suas subjetividades (Diniz-Pereira, 2011).

Diniz-Pereira (2011) destaca o dilema de causalidade presente na crise do magistério, mostrando que esta está ligada à combinação plural de fatores inter-relacionados que vão além da baixa procura pelos cursos de licenciatura, o número insuficiente de diplomados em relação à demanda de professores e os problemas de evasão nos cursos de formação docente. O autor começa situando essa crise dentro do paradigma maior das múltiplas crises estruturais e globais da sociedade contemporânea: política, econômico-financeira, ambiental, existencial, identitária, institucional etc., mostrando então como a ideia de crise⁶ está ligada a uma desestabilização e desequilíbrio da profissão docente relacionada à expansão das redes públicas de educação nas últimas décadas do séc. XX e a consequente massificação do ensino sem investimentos estatais significativos na educação básica.

Na mesma direção, o autor relaciona à análise outros vetores relacionados aos problemas do aumento da demanda de professores e a absorção do mercado docente pela iniciativa privada, associando essa crise às condições salariais e laborais do exercício da profissão docente. Diniz-Pereira (2011) destaca ainda que, mais importante do que se preocupar com os fatores intrinsecamente ligados a uma qualificação e formação profissionais, é alertar contra os perigos e riscos de uma deformação da profissão docente que parte de seu próprio ambiente e mercado de trabalho. Segundo ele, isso se deve também à combinação entre baixa participação na execução do ofício docente e a desvalorização com a consequente proletarianização que descaracterizaria o magistério, gerando um grande número de greves, lutas por melhores condições de trabalho e aumento salarial.

Seguindo essa linha de raciocínio, o autor destaca que o caráter da identidade profissional docente se encontra sucateado entre as caracterizações de vocação, profissão e “bico”.

⁶ Do grego κρίσις (krísis) – Entendida como ‘fase grave complicada, difícil, momento de tensão ou impasse na vida social ou evolução em determinadas situações’ ou ‘manifestação de *ruptura* [abrupta] *de equilíbrio*, estado de dúvidas e incertezas, momento perigoso ou decisivo, de muita tensão ou conflito.’ (DINIZ-PEREIRA, 2007. p.35).

Ao destacar tendências da crise da profissão do magistério, licenciaturas e sua falta de perspectivas para a educação brasileira, Diniz-Pereira (2011) também levanta alguns dados sobre o número de alunos graduados na licenciatura, durante a primeira metade da década de 90, em uma universidade pública da região sudeste apresentando alguns dados interessantes sobre os licenciados em Filosofia (*comentários meus*⁷):

– Cursos de “maior” e de “menor prestígio” em uma universidade pública da Região Sudeste – 1995

Cursos de “maior prestígio”	Cursos de “menor prestígio”
Administração (diurno)	Biblioteconomia
Arquitetura	Ciências Sociais
Ciência da Computação	Filosofia
Ciências Econômicas	Geografia (diurno)
Comunicação Social	Geografia (noturno)
Direito	História (diurno)
Engenharia Civil	História (noturno)
Engenharia Mecânica	Matemática
Engenharia Química	Pedagogia (diurno)
Medicina	Pedagogia (noturno)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Comissão Permanente do Vestibular (Copeve) da universidade pesquisada.

Nota: Foram considerados de “menor prestígio” os cursos com menor relação candidato/vaga nos vestibulares, ou seja, não eram os preferencialmente escolhidos pelos candidatos a uma vaga na instituição.

Figura 1 – Tabela (Diniz-Pereira, 2011)

1. O curso de licenciatura em Filosofia está entre os de “menor prestígio” se considerarmos essa adjetivação pela relação candidato/ vaga em vestibulares, o que significa que não faz parte da escolha preferencial dos candidatos à vaga na IES. (Figura 1)

⁷ Os quadros e tabelas são de DINIZ-PEREIRA (2011:39).

Tabela 1 – Número de alunos graduados nos cursos com modalidade licenciatura em uma universidade pública da Região Sudeste – 1º semestre 1990-1º semestre 1995

Cursos	90/1	90/2	91/1	91/2	92/1	92/2	93/1	93/2	94/1	94/2	95/1	Média
Belas Artes	35	24	29	32	39	32	28	36	52	40	23	33,64
Ciências Biológicas (diurno)	45	42	31	47	46	46	36	34	36	58	42	42,09
Ciências Sociais	27	26	20	22	26	29	11	24	22	19	15	21,91
Educação Física	28	37	37	39	34	45	38	36	27	45	47	37,54
Enfermagem	25	17	39	23	30	36	30	38	54	37	38	33,36
Filosofia	6	13	13	19	15	9	8	15	17	18	2	12,27
Física (diurno)	4	11	5	5	14	11	5	5	7	20	6	8,45
Geografia (diurno)	8	28	3	14	4	19	10	19	16	30	13	14,91
História (diurno)	15	64	19	41	18	35	20	30	18	24	33	28,82
Letras	82	97	86	88	106	108	95	120	95	99	90	96,91
Matemática (diurno)	8	5	7	28	9	8	9	15	24	14	20	13,36
Música	5	8	5	4	7	8	8	21	9	13	5	8,45
Pedagogia (diurno)	72	50	81	11	76	11	76	4	67	7	73	48,00
Pedagogia (noturno)	–	–	–	11	57	9	69	1	72	0	82	37,62
Psicologia	52	127	94	97	113	128	137	128	120	76	78	104,54
Química (diurno)	9	16	5	4	6	5	2	5	6	12	3	6,64

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados no Departamento de Registro e Cadastro Acadêmico (DRCA) da universidade pesquisada.

R. bras. Est. pedaq., Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

39

Tabela 1 – Número de alunos graduados nos cursos com modalidade licenciatura em uma universidade pública da Região Sudeste - 1º semestre 1990-1º semestre 1995

2. Em relação ao número de graduados nas licenciaturas, na maior parte dos anos, o curso é um dos que formam menos alunos. (Tabela 1)

Tabela 2 – Taxa média de diplomação, retenção e evasão nos cursos com modalidade licenciatura em uma universidade pública da Região Sudeste – 1995

Cursos	Diplomação (%)	Retenção (%)	Evasão (%)
Arquitetura	86,00	1,00	14,00
Belas Artes	63,00	1,00	37,00
Ciências Biológicas (diurno)	59,00	2,00	38,00
Ciências Sociais	46,00	2,00	52,00
Educação Física	69,00	1,00	30,00
Enfermagem	52,00	0,00	48,00
Estatística	31,00	0,00	69,00
Filosofia	31,00	0,01	69,00
Física (diurno)	26,00	2,00	72,00
Geografia (diurno)	30,00	2,00	69,00
História (diurno)	53,00	0,00	47,00
Letras	49,00	1,00	51,00
Matemática (diurno)	29,00	1,00	69,00
Medicina	97,00	0,00	3,00
Música	47,00	9,00	44,00
Odontologia	97,00	0,00	3,00
Pedagogia (diurno)	65,00	0,00	35,00
Pedagogia (noturno)	61,00	0,00	39,00
Psicologia	78,00	0,00	22,00
Química (diurno)	19,00	2,00	78,00

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da universidade pesquisada.

Tabela 2 – Taxa média de diplomação, retenção e evasão nos cursos com modalidade licenciatura em uma universidade pública da Região Sudeste - 1995

3. O índice de evasão é superior a ao de quase todos os cursos de licenciatura; a porcentagem de retenção é quase nula e sua média de diplomação é uma das menores entre as ciências humanas e sociais, sendo de certa forma comparável à porcentagem de ciências exatas ou tecnológicas; ou seja, dos poucos que querem ingressar no curso, muitos saem; dos que ficam, poucos são retidos e menos ainda se formam. (Tabela 2)

Tabela 3 – Renda mensal do grupo familiar dos aprovados no vestibular em uma universidade pública da Região Sudeste – 1995

Cursos	1	2	3	4	5	6	7	8	B/N
Belas Artes**	0,00	25,00	25,00	11,67	13,33	16,67	5,00	3,33	0,00
Ciência da Computação*	4,29	7,14	20,00	11,43	18,57	25,71	12,86	0,00	0,00
Ciências Biológicas (diurno – Bach./Lic.)	1,25	16,25	23,75	18,75	17,50	11,25	8,75	2,50	0,00
Ciências Biológicas (noturno – Lic.)	7,50	25,00	37,50	10,00	7,50	2,50	5,00	2,50	2,50
Ciências Sociais	6,15	20,00	15,38	23,08	9,23	13,85	7,69	3,08	1,54
Comunicação Social*	1,67	6,67	8,33	15,00	20,00	26,67	16,67	5,00	0,00
Direito*	0,33	0,33	14,33	13,33	16,00	28,33	12,67	11,33	0,33
Educação Física	1,00	14,00	25,00	23,00	17,00	17,00	1,00	1,00	1,00
Enfermagem	5,00	31,25	31,25	15,00	10,00	5,00	0,00	1,25	1,25
Filosofia	7,50	7,50	25,00	22,50	12,50	12,50	0,00	7,50	5,00
Física (diurno – Bach.)**	10,00	13,33	23,33	10,00	20,00	10,00	3,33	10,00	0,00
Física (noturno – Lic.)	16,67	26,67	30,00	6,67	6,67	6,67	3,33	3,33	0,00
Fisioterapia*	0,00	7,50	32,50	25,00	12,50	15,00	7,50	0,00	0,00
Geografia (diurno)	2,50	40,00	27,50	10,00	10,00	5,00	2,50	2,50	0,00
Geografia (noturno)	3,33	23,33	36,67	16,67	6,67	10,00	0,00	3,33	0,00
Geologia**	0,00	20,00	16,67	10,00	6,67	30,00	13,33	0,00	3,33
História (diurno)	0,00	17,50	25,00	20,00	17,50	12,50	5,00	0,00	2,50
História (noturno)	2,50	20,00	32,50	15,00	10,00	15,00	5,00	0,00	0,00
Letras	4,17	22,92	28,75	16,67	12,50	8,33	2,50	2,08	2,08
Matemática (diurno – Licenciatura)	3,33	33,33	23,33	16,67	13,33	3,33	3,33	0,00	3,33
Matemática (diurno – Bacharelado)	5,00	10,00	25,00	20,00	30,00	0,00	0,00	5,00	5,00
Matemática (noturno)	3,33	13,33	40,00	10,00	13,33	6,67	6,67	0,00	6,67
Medicina*	0,94	4,38	20,63	14,38	17,50	21,56	10,94	8,75	0,94
Música**	5,41	16,22	13,51	29,73	8,11	16,22	5,41	2,70	2,70
Pedagogia (diurno)	6,67	26,67	23,33	16,67	11,67	8,33	1,67	5,00	0,00
Pedagogia (noturno)	11,67	28,33	36,67	15,00	6,67	0,00	0,00	0,00	1,67
Psicologia	4,17	18,33	14,17	17,50	15,00	20,83	7,50	1,67	0,83
Química (diurno)**	10,00	25,00	25,00	20,00	0,00	17,50	2,50	0,00	0,00
Química (noturno)	3,33	20,00	50,00	16,67	10,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Comissão Permanente do Vestibular (Copeve) da universidade pesquisada.

* Cursos com maior relação candidato/vaga no Vestibular/95.

** Cursos com menor relação candidato/vaga no Vestibular/95.

Cabeçalho: 1 – Até 2 salários mínimos (SM); 2 – De 3 a 5 SM; 3 – De 6 a 10 SM; 4 – De 11 a 15 SM; 5 – De 16 a 20 SM; 6 – De 20 a 40 SM; 7 – De 40 a 60 SM; 8 – Acima de 60 SM; B/N – brancos e nulos.

Tabela 3 – Renda mensal do grupo familiar dos aprovados no vestibular em uma universidade pública da Região Sudeste - 1995

4. A renda mensal do grupo familiar dos alunos aprovados em Filosofia é variável, há grupos familiares de quase todos os níveis de renda, ocupam-se, em sua maior parte, os níveis de renda mais elevados,

sendo um dos poucos cursos em que a renda chega a até 60 salários mínimos⁸ (Tabela 3).

Arriscaria aqui algumas inferências ou análise acerca desses dados. Com relação ao ponto 1, não se pode dizer com certeza que seja um curso de *menor prestígio*, mas apenas de *menor procura*. Sobre isso, podemos supor as seguintes razões: i) por ser um curso com um nível de exigências quanto às competências linguísticas em outras línguas e amplitude do vocabulário técnico, incluindo leituras de obras eruditas da “alta cultura” e grande complexidade. ii) por apresentar um *campo de trabalho restrito* (na época o ensino de Filosofia não era obrigatório nas escolas) e iii) por representar um campo com poucos incentivos à pesquisa acadêmica. O fato de haver poucos alunos formados e elevada evasão podem se dar pelos fatores já mencionados, juntamente com as *transferências* possivelmente relacionados a esses fatores.

A taxa de evasão, como já dissemos anteriormente, influencia diretamente o baixo número de licenciados diplomados, porém a porcentagem de alunos que ficam retidos nos cursos de Filosofia é baixa. Talvez a baixa retenção possa ser explicada pela relação entre o “alto capital cultural herdado” de pais pelos alunos, que em sua maioria são oriundos de famílias de classes mais altas (ponto 4) e provavelmente mais escolarizadas, o que deve implicar na influência positiva da origem familiar sobre o *habitus* de leitura de obras eruditas e no bom desempenho desses alunos de licenciatura em Filosofia (BOURDIEU, 2007).

Esse caráter de crise do magistério e licenciaturas⁹ também traz consigo grandes repercussões do impacto de crises maiores presentes no sistema capitalista, que afetam a educação, o currículo e o ensino de modo geral. Quando se trata das ciências humanas, o caráter de descaso e espaço nos currículos e quadros de professores é ainda menor, tanto num sentido quantitativo como no

⁸ É interessante notar que a maior parte dos alunos estão nas faixas concentradas que vão de 6 aos 15, salários mínimos (chegando a quase 50% do total).

⁹ Para uma análise sobre o desenvolvimento da educação em nível superior em meio as influências do mercado nas políticas públicas educacionais ver CUNHA (2007). Onde o autor também faz algumas considerações, ao meu ver apressadas e simplistas sobre o ensino de Filosofia como associado: a volta de um “currículo enciclopedista”, “disputas de mercado para os licenciandos em certas disciplinas” e relacionando essa conquista a “interesses de grupos corporativos” em detrimento de uma “redução da dimensão pública [do currículo] da educação básica” como se ela correspondesse somente a isso (CUNHA, 2007, p. 825).

qualitativo, enquanto tratado como tal. Basta se pensar na maior valorização e espaço das disciplinas do ensino técnico-científico no currículo do ensino médio e das poucas tentativas de institucionalização de um ensino profissionalizante ainda com um ranço de uma escola pautada no modelo dual, que segregou por tanto tempo as camadas trabalhadoras dos estudos de nível superior (CUNHA, 2007).

2.3. Contribuições da Sociologia das Profissões

A contribuição da Sociologia das Profissões para o entendimento do campo da profissão docente e do caso dos professores-filósofos nos leva a pensar na relação que esse tópico tem com o objetivo principal fazer um estudo preliminar de algumas peculiaridades do *ethos* profissional de professores-filósofos na fase de formação/iniciação.

Partindo da hipótese de que certos padrões de comportamento são tomados como inerentes aos campos profissionais como um todo, busco aqui fazer a tentativa de aplicação do referencial teórico à interpretação e análise empírica sobre os sujeitos dessa pesquisa – egressos do curso de Filosofia, mas especificamente os ex-alunos que foram bolsistas dos subprojetos do PIBID-Filosofia no Grande Rio, totalizando um universo que abrange cinco universidades, sendo que quatro são federais e uma delas particular (UFRJ-IFCS, UFRRJ, UFF, UNIRIO e PUC-Rio).

O conteúdo dessa reflexão tem a intenção de compreender possibilidades e limites da aplicação das observações feitas pelo estudo sociológico das profissões e a especificidade das aplicações no caso da formação inicial de professores-filósofos. Assim, pretendo utilizar os aportes teóricos desses estudos para compreender como esse ramo sociológico ajudaria a entender um segmento específico da profissão docente: os professores de Filosofia. Consciente de que esse grupo profissional possui suas práticas, papéis e cultura profissional, próprias.

Pretendendo compreender melhor como se dão os processos iniciais de sua inserção profissional, não apenas no âmbito do ensino, mas também nos

campos de pesquisa e extensão. Os processos de formação inicial nas Instituições de Educação Superior (IES) fazem parte de um momento singular não apenas na carreira do magistério, mas na maioria dos profissionais liberais. Ao mesmo tempo, o tema da crise da carreira do magistério é um assunto muito abordado na literatura educacional como vimos na sessão anterior (DINIZ-PEREIRA, 2011). Visando a atender uma demanda voltada à qualificação dos futuros profissionais e incentivar a carreira do magistério as políticas do governo federal e da CAPES/MEC/PNDE criaram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em 2007.

Embora o programa tenha a pretensão de investir na qualificação profissional dos professores da educação básica e fazer uma articulação maior entre a formação teórica feita no âmbito acadêmico e a formação prática no ofício docente (dentro do espaço escolar), as condições de trabalho, remuneração e oportunidades de carreira se mostram pouco atraentes se comparadas a outras ofertas para profissionais com o nível de ensino superior (Gatt, 2012). Essa é uma das razões que me leva a pensar sobre quais foram os impactos dessa política educacional nas aspirações de carreira dos alunos egressos dos cursos de licenciatura que passaram por ela.

Outra questão que tem despertado meu interesse é o desafio da busca da famosa estabilidade na carreira profissional, algo largamente explorado por autores que abordam a questão dos *tenure systems* na carreira do ensino superior (Park, Sine e Tolbert, 2010).

Até a primeira metade do século XX, a vertente funcionalista predominava nos estudos sobre a Sociologia das Profissões. Centrando suas análises sobre os modelos profissionais do direito ou da medicina, prestando atenção maior na estrutura, a corrente teórica dava enfoque especial às práticas profissionais e representações próprias aos grupos estudados, sem prestar detida atenção às características peculiares da interação social dos agentes individuais em seu contexto mais prático de atuação.

Na segunda metade do século XX, os estudos de Eliot Freidson e teóricos do interacionismo simbólico tiveram um papel importante na crítica ao modelo de profissionalismo como “ideal de serviço” que se preocupa apenas com o interesse dos clientes. (Barbosa, 1999). Freidson argumentava que os médicos

tratavam seus pacientes de maneira diferenciada, de acordo com a classe social ou lugar na hierarquia social, e que o ideal de profissionalidade não estava livre dessa lógica de tratamento seletivo na prestação de serviços.

Segundo Park, Sine e Tolbert (2010), a implementação e a constituição de uma institucionalização da estrutura profissional formalizada é utilizada como estratégia para reforçar a *jurisdição* sobre um espaço de trabalho, ou seja, a consolidação e o estabelecimento de um conhecimento profissional formal (dentro de disputas por reconhecimento e poder no campo) gera uma distinção social capaz de assegurar um posto de trabalho e legitimar a importância dentro de uma determinada estrutura ocupacional. Conforme observaremos na última sessão do capítulo 4 – no próprio discurso dos egressos –, o campo profissional do ensino de Filosofia na Educação Básica ainda é um espaço de disputa por maior (re)conhecimento e legitimidade nos currículos do Ensino Médio em comparação com outras disciplinas escolares mais tradicionais.

Os estudos da sociologia das profissões são marcados por períodos que apresentam diferentes tendências de análise de acordo com o contexto profissional das épocas. Segundo Gorman e Sandefur (2011, p. 277), na *Idade de Ouro* dos estudos sobre a profissionalidade, as profissões tradicionais, como as ocupações da área médica, legal, clerical, científica, acadêmica, da arquitetura, marcavam as pesquisas desse campo durante a segunda metade do século XX. Porém, as pesquisas mais recentes têm dado maior importância ao alto nível de legitimidade do *expert knowledge* (conhecimento especializado) adquirido através do alto nível de educação formal em universidades. Essa tendência dialoga claramente com recente produção norte-americana sobre diferentes profissões, incluindo a *profissão docente* (Lessard, 2006). Além disso, as pesquisas atuais têm lidado com novas questões no estudo dessa temática. O período conhecido como *Golden Age* trouxe ao menos quatro principais eixos de análise – o *expert knowledge*; autonomia técnica; orientação normativa do serviço; status elevado, renda e outras recompensas – que precisam ser revisitados no contexto atual da sociedade contemporânea.

Abbott (1981) procura tratar da distinção entre a questão do *status* e da autoridade trabalhando um eixo interpretativo que reconhece diferentes bases de prestígio intra ou extraprofissional. Nessa direção, o autor aborda uma importante divergência entre as bases da intraprofissionalidade e *status* público

dos profissionais, gerando alguns dilemas e conflitos na ordem hierárquica das ocupações. Utilizando o exemplo do Direito e da Medicina, ele mostra que a divisão de uma determinada profissão em especialidades apresenta hierarquias e *rankings* em suas divisões internas. Sendo assim, a hierarquia profissional pode ser definida com base em diferentes critérios, o que implica em *rankings* diferenciados, como no caso em que o *status* profissional de uma dada ocupação não corresponde necessariamente a uma hierarquia salarial proporcional.

O profissional empregado em geral tem um status inferior ao free-lance e profissionais associados com rendimentos comparáveis. Enquanto dentro de uma determinada profissão, profissionais acadêmicos recebem salários notoriamente desproporcionais ao seu elevado status.

(Abbott, 1981, p. 821)

Ao apresentar a relação entre a *legitimidade*, conferida pelos grupos profissionais e a realidade cultural, Abbott trabalha com a ideia de que “o status intraprofissional é na realidade uma função da pureza profissional.” (Idem p. 823), entendendo essa pureza como a habilidade para excluir problemas não profissionais ou questões irrelevantes para a prática de determinada categoria profissional. Abbot (Idem. Ibidem, p. 823) explica o argumento, de origem antropológica, de que os tabus de “pureza e “contágio” são uma extensão do sistema cultural. O impuro é o que viola as categorias e classificação de uma dada cultura que deseja se manter “separada” das demais. Isso se aplica claramente ao “conhecimento esotérico” de cada profissão, já que seus conhecimentos fazem parte de um sistema cultural classificado por tabus e princípios básicos de ação. Sendo assim, o conhecimento profissional com um tempo desenvolveria um sistema de julgamentos relativo às práticas de pureza e impureza. Consequentemente esses julgamentos produziriam padrões que estabeleceriam hierarquizações instituídas na divisão do trabalho profissional, estrutura ocupacional e social. No caso dos egressos dos PIBIDs-Filosofia no Grande-Rio, seus relatos corroboram as ideias de Abbott (1981) sobre as relações entre *status*¹⁰ e ideia de “pureza profissional”, ou seja, quanto maiores as exigências de profissionais especializados num campo (por exemplo, a área de ensino de Filosofia na Educação Básica), maior seria o prestígio dessa ocupação.

¹⁰ Conforme veremos no capítulo 4, em que 30% dos egressos apontam a questão do “baixo status profissional” como uma das razões para não continuarem suas carreiras de professores de Filosofia no Ensino Médio.

Um número significativo de egressos aponta que o fato de não haver exigências mais rigorosas, que garantam apenas profissionais formados em Filosofia desempenhem essa função faz com que profissionais de diversas disciplinas atuem nessa função e haja uma desvalorização do campo.

Os profissionais com um elevado *status* no mundo acadêmico refletem perfeitamente essa lógica do trabalho intraprofissional. Quando observamos as discussões sobre as metodologias ou o próprio *métier* de um profissional inserido num campo de conhecimento específico de uma disciplina (por exemplo, Ciências Sociais, Antropologia, Sociologia, Ciência Política, Filosofia etc.) ou sobre as características de um determinado tipo de *expert knowledge*. Pensemos um pouco sobre o campo profissional de um bacharel e licenciado em Filosofia.

No caso dos bacharéis, seu campo profissional está ligado ao mundo acadêmico. Dentro dessa estrutura, seu campo de atuação exigirá um alto investimento na formação devido aos recursos ou mecanismos de seleção e baixo incentivo a pesquisas nessa área do conhecimento em comparação com outros campos do conhecimento. Sendo assim, se quiser prosseguir na carreira de bacharel ou pesquisador terá que continuar seus estudos por mais alguns anos, o que talvez inclua cursos de pós-graduação, investimentos em cursos de línguas estrangeiras (Inglês, Grego, Alemão, Francês) e outros investimentos. Porém, seus esforços seriam mais “recompensados” do que se estivesse em outros postos dentro da hierarquia ocupacional de profissionais formados em Filosofia.

No caso dos licenciados, a princípio, teriam que passar por uma prova de seleção em um concurso público para o magistério ou inserir-se no mercado de trabalho da educação básica na rede privada de ensino; mesmo que continuassem seus estudos, provavelmente não ocupariam uma alta posição na hierarquia social das ocupações, a menos que estivessem em instituições (Colégios de Aplicação, /CAPs, Escolas Confessionais de elite, Colégios Militares) que lhes assegurassem prestígio, remuneração ou oportunidades de carreira semelhantes aos postos ocupados por professores-pesquisadores nas universidades. Parcialmente, isso ocorre porque o trabalho no nível superior de educação tem maior valor, distinção, remuneração, prestígio e reconhecimento, o que poderia pressupor também a maior complexidade do ofício de um professor universitário ou o contexto dessa profissão no país.

Já que o objetivo desta pesquisa é estudar as aspirações de carreira dos egressos dos cursos de graduação de Filosofia que obtiveram habilitação de licenciatura/bacharelado e passaram pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), seria interessante explicitar a caracterização desse programa institucional. Nesse sentido, é importante pensar se a fase de “iniciação à docência” e as atividades desses subprojetos de Filosofia exercem ou não influências sobre a carreira desses egressos.

Para François Dubet (2002), a finalidade básica que está no cerne de um programa institucional é “o trabalho de ação sobre o outro”, o autor chama atenção para a ideia de que, por trás de sua ação de educar, formar ou cuidar, estariam embutidos os valores universais da vocação e da modernidade. No livro *“Le déclin de l’Institution”* Dubet ressalta que a crise dos valores modernos é a marca de uma “mutação” que procura responder demandas de uma sociedade mais democrática e diversa. Podemos pensar sobre como esse conceito ou categoria quase esotérica pode ou não ser aplicado aos “valores” por trás do PIBID enquanto um *programa institucional*. A maior parte das pesquisas sobre o programa mencionam “objetivos oficiais” do governo, para após explicarem especificidades e características dos subprojetos estudados. Irei apenas mencionar alguns aspectos em linhas gerais, fazendo algumas considerações.

Dentre os nove objetivos do 1º edital do PIBID (CAPES/MEC/FNDE) e os seis do 2º edital do PIBID (EDITAL CAPES/DEB Nº 02/2009), destacam-se os temas do “incentivo à formação inicial de professores, da valorização do magistério e da qualidade dessa formação ligada a ‘superação dos problemas de ensino-aprendizagem’” (EDITAL CAPES/DEB Nº 02/2009: 3), diagnosticados pelas avaliações sistêmicas da aprendizagem realizadas pelo governo federal.

Além desses pontos centrais referentes à qualidade da escola pública na educação básica e ensino médio, podemos citar dois pontos promissores na intenção da criação desta política: integração entre educação superior e educação básica e a participação em “experiências práticas” mobilizadas pelos professores dos colégios, como “coformadores” e protagonistas desse processo. Contudo, isso parece ser uma contradição se pensarmos nos professores dessas escolas (supervisores/tutores) como coformadores e protagonistas, ao mesmo tempo em que os coordenadores (professores das universidades) assumiriam o

papel de reais protagonistas ao serem entendidos como “formadores”. No entanto, quero chamar atenção aqui para o item “b” desse documento, que diz: “valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela *carreira docente*” (idem, p. 3)

Não parece que os incentivos ao ingresso e à permanência na carreira correspondam pura e simplesmente à formação inicial de qualidade, mas a toda a estrutura interna que contemplaria: as condições de trabalho, o status, o reconhecimento, e as perspectivas de crescimento na carreira da educação básica etc. Logo, parece que essa política tem mais uma perspectiva de “intenção” (a nível valorativo) do que efetivação desse incentivo a carreira docente na Educação Básica.

3

Revisão de literatura empírica: O PIBID-Filosofia e as dinâmicas internas do Programa

Neste capítulo, apresentarei os procedimentos adotados na revisão empírica sobre o PIBID-Filosofia, destacando as produções mais recentes sobre o assunto, incluindo teses, artigos e trabalhos apresentados em comunicações da área de ensino de Filosofia. Essa literatura nos ajudará a compreender um pouco mais sobre os PIBIDs-Filosofia do Grande Rio dentro de um cenário mais amplo, em comparação com PIBIDs que têm subprojetos na mesma disciplina no Brasil. Após isso, apresentaremos as dinâmicas que concernem ao funcionamento do Programa, problematizando o modo como as interações entre os agentes se dão no desempenho cotidiano dos seus papéis sociais.

3.1.

Revisão de literatura empírica: O PIBID-Filosofia no cenário brasileiro

A fim de formar um quadro de referências bibliográficas sobre o PIBID-Filosofia, apresento aqui produções acadêmicas dos últimos anos e os trabalhos que contemplam essa temática no Portal de Teses da fundação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Scholar e nos Grupos de Trabalho (GTs) de formação de professores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Em uma busca inicial no portal de teses e dissertações da CAPES, 21 itens foram encontrados para o verbete “PIBID”, dentre as quais somente 2 se enquadram na busca “PIBID + Filosofia”. Fica claro, portanto, o quanto as pesquisas nesse campo são escassas e muito recentes.

Como procedimento complementar, elaborarei um quadro, para, logo em seguida, passar a um agrupamento mais refinado, por disciplinas. Resolvi manter apenas o quadro por categorias, pois havia percebido que esses trabalhos, em sua maioria, tinham um caráter mais *disciplinar*, o que, de certa forma, permitiria o uso de analogias e comparações com seus limites de possibilidades. No caso dos

trabalhos mais gerais, poderia obter uma contextualização mais geral do campo, incluindo os limites impostos pela abrangência do recorte espacial e temporal.

Depois de ler os resumos dos trabalhos, procurei as dissertações com os títulos que encontrei no portal da CAPES. No site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), foram encontrados apenas dez resultados para teses e dissertações disponíveis sobre o PIBID e duas sobre o PIBID-Filosofia.

O marco da lei 11.684 de 2008 e, mais recentemente, em 2010, a criação do PIBID em Filosofia, são citados em um grande número de publicações, porém poucas delas se debruçam sobre os impactos desses acontecimentos na formação para o ensino de Filosofia. Embora não seja minha pretensão fazer isso de modo mais sistemático aqui, gostaria de pensar nesses impactos a partir dos relatos de pesquisas sobre as práticas desenvolvidas em diferentes subprojetos de Filosofia do país como farei a seguir.

Na UFRGS e na UFSM, as duas dissertações sobre os subprojetos do PIBID de Filosofia abordam o contexto de universidades específicas e tratam de “estudos de caso”. Entretanto, ambas são estudos de realidades em que os sujeitos estão implicados com o objeto, fazendo parte dele, pois, de certa forma, pertencem à realidade da IES abordadas. No caso da dissertação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) o autor fez parte do subprojeto e trabalhou diretamente na orientação dos alunos, com participação ativa no programa.

Ao mesmo tempo, é forçoso reconhecer o caráter descritivo, analítico e as contribuições desses estudos para o entendimento das especificidades dos seus projetos. Além disso, embora tenham alguns limites, eles constituem dois autênticos estudos de caso. No caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), um caso representativo para o estudo de outros subprojetos em universidades federais, e na UFSM, um caso com características próprias a serem procuradas em outros contextos específicos como explicarei mais à frente.

Segundo Holsback (2013), o PIBID-Filosofia da UFRGS apresenta um subprojeto com número maior de bolsistas, coordenadores e grupos de trabalho (GTs). Algo que parece ser uma recorrência em outros programas de universidades federais como a Universidade Federal Fluminense (UFF), UFRRJ, UFSM etc., no entanto, na UFSM o projeto tem a particularidade importante de

ter alunos do PPG (mestrandos e doutorandos) participando das atividades do grupo (RIBEIRO, 2012). As entrevistas feitas para a dissertação elaborada na UFSM mostram que muitos desses egressos também pensavam em fazer uma pós-graduação *strictu sensu*, algo que já está acontecendo na UFRJ/ IFCS, UFRRJ, entre outras instituições.

O movimento evidenciado nesses trabalhos parece contribuir muito para traçar um padrão de aspirações quanto à carreira e ao futuro profissional dos egressos do PIBID-Filosofia no Grande Rio, pois, segundo os relatos dos coordenadores, observo que grande parte dos ex-bolsistas da primeira geração do PIBID do IFCS/UFRJ estão seguindo carreiras como pesquisadores, não na docência do nível da educação básica, algo que leva a questionar se um dos objetivos gerais do PIBID, o de incentivar a carreira do magistério, está mesmo sendo alcançado.

Em 2009, um ano após a implantação da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no ensino médio (lei 11.684), começaram a aparecer os primeiros subprojetos na área, entre eles podemos citar o projeto da UFRRJ, que começou suas atividades (edital de 2009) no ano seguinte, 2010. Moreira Júnior (2012) expõe o contexto de ampliação dos cursos de licenciaturas e da criação do PIBID-Filosofia nessa universidade explicitando as principais problemáticas do ensino de Filosofia durante a primeira década do século XXI. Conforme nos mostra o autor e os outros autores, esses primeiros anos são marcados pela gradual reinserção da disciplina nos currículos do ensino médio, começando com poucos tempos semanais e em apenas alguns anos do ensino médio (Moreira Júnior; 2012). Além disso, o autor salienta problemas da formação e da falta de professores qualificados para esse ensino, além dos altos índices de evasão no curso, o que deixa em evidência a relevância de projetos que visassem ao fomento de programas de formação de professores de Filosofia.

No ano da aprovação do subprojeto de Filosofia da UFRRJ, 2009, a universidade ampliava seus cursos de licenciatura, passando de 13 cursos para 22, com um crescimento de 35% do quadro discente (Moreira Júnior, 2012). Devido aos programas de expansão das universidades do governo federal, como o REUNI, houve incentivos ao acesso, à expansão e à permanência dos

estudantes no ensino superior, criando um contexto favorável para “preparar o caminho” até a efetivação do projeto no ano seguinte.

O PIBID-Filosofia da UFRRJ pode oferecer até 24 bolsas para alunos graduandos, 3 para supervisores (professores da rede pública que acompanham os bolsistas em atividades de ensino do colégio) e duas para coordenadores. No caso deste subprojeto do PIBID (UFRRJ) os alunos-bolsistas foram divididos em três grupos de oito licenciandos, dividindo-se em três escolas diferentes, com um mesmo tema comum “Redes sociais e processos de (des)subjetivação” e o referencial teórico da Filosofia da tecnologia de Pierre Lévi, porém cada grupo trabalhou com um eixo específico do tema.

Assim como o relato de experiência do PIBID-Filosofia da UFRRJ, o subprojeto de Filosofia da UFSM trabalha a temática das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de Filosofia. Embora o primeiro projeto tivesse como foco as tecnologias, no segundo, elas aparecem como temáticas emergentes nos trabalhos desenvolvidos pelos alunos-bolsistas. Esse fato ilustra bem o tema da cultura digital e sua ligação com os “nativos digitais” de uma geração mais recente ligada às redes sociais e aos seus processos de (des)subjetivação.

Após essa geração do subprojeto de Filosofia da UFRRJ, a universidade prosseguiu com o projeto, e outras universidades do Grande Rio criaram seus próprios subprojetos de PIBID em Filosofia. Entre 2012-2013, a UFRJ/IFCS, UFF e a PUC-Rio e, mais recentemente, em 2014, a UNIRIO. Destaco também aqui que o subprojeto da UFRRJ é um dos mais antigos e possui três gerações de bolsistas (2010-11, 2012-13 e 2014-), sendo que muitos deles, assim como os da “primeira geração” da UFRJ/IFCS, ingressaram nos PPGs de Filosofia (mestrado). Embora os alunos estivessem “preparados” para exercer o magistério, nem todos seguiram a carreira dando aulas para alunos do ensino médio na educação básica, pois, conforme o próprio artigo já reconhecia naquele ano:

(...) quero citar o desempenho dos bolsistas no último concurso de seleção para professores da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, onde os bolsistas obtiveram um excelente resultado. Não irei omitir o fato de que provavelmente não poderão assumir as vagas como professores, já que ainda estão cursando a graduação, mas só o fato de terem sido aprovados já parece um indício de que estão capacitados a ingressar no magistério.

(MOREIRA JUNIOR, 2012, p. 104)

No ano de 2013, ocorreu o 1º Encontro Nacional do PIBID-Filosofia, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Esse evento é considerado um marco importante para a institucionalização do programa na área de Filosofia, principalmente se pensarmos que ele ocorreu apenas um ano após as discussões do XV Encontro Nacional de Filosofia (1ª ANPOF Ensino Médio), realizado em 2012, em Curitiba, no Paraná. Em outubro de 2014, ocorreu a 2ª ANPOF- EM e, em dezembro, o IX Seminário Filosofia na Escola/V Seminário PIBID-Filosofia, da UFSM, no qual se encontraram bolsistas de diversos subprojetos de Filosofia de todo o país.

Em janeiro de 2015 (quando apresentei um trabalho para) no XXXI Encontro Nacional de Estudantes de Filosofia, pude perceber grande número de trabalhos e mesas sobre o ensino de Filosofia, em que estiveram presentes bolsistas do PIBID-Filosofia de várias regiões do país. Em junho de 2015, ocorreu o II Encontro Nacional PIBID-Filosofia na região da Grande São Paulo e alguns bolsistas do PIBID-Filosofia apresentaram trabalhos sobre seus projetos. Além disso, começam a surgir diversos sites, blogs e comunidades em redes sociais para os PIBIDs de Filosofia em diferentes estados, através dos quais são divulgados o planejamento de aulas, a produção de oficinas, materiais, eventos e seminários (inter)institucionais e eventos nacionais, o que nos dá uma ideia do crescimento da produção nessa temática emergente no campo educacional do país.

Os trabalhos apresentados no VII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, em 2014, na UERJ, com três artigos de comunicações, somados a dois artigos de regiões diferentes, ajudaram-me a elaborar um mapeamento das condições do PIBID-Filosofia no Brasil. Porém, é um mapa das condições de formação para o ensino por meio das experiências dos alunos-bolsistas com os PIBIDs-Filosofia de diferentes regiões.

Para isso, farei breve exposição de artigos publicados nesse evento: os dois primeiros dos subprojetos de Filosofia e um do subprojeto de pedagogia (região sudeste e sul) e dois *papers* publicados em periódicos especializados de diferentes regiões do país (centro-oeste e nordeste). Além disso, examino as contribuições e limites das duas únicas dissertações sobre o assunto no país.

A temática das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) também aparece no artigo mais recente do subprojeto da UFSM para o VII Colóquio Internacional de 2014. Esse trabalho destaca a emergência de novas tecnologias em meio a demandas profissionais docentes.

Assim como no trabalho de Moreira Júnior para o *1º Congreso de la Sociedad Filosófica del Uruguay*, de 2012, todos os artigos e dissertações falam sobre o histórico e os objetivos gerais do PIBID articulados aos subprojetos, porém os dois trabalhos do Colóquio apontam questões emergentes e tendências atuais das competências profissionais dos professores (de Filosofia).

O artigo de Moraes (2014) utiliza o procedimento metodológico de grupos focais, dividindo os bolsistas em dois grupos: o primeiro composto de por ex-bolsistas que atualmente são professores de colégios estaduais em Santa Maria, Rio Grande do Sul, e o segundo por alunos que ainda não exercem o magistério.

Podemos notar que os diálogos transcritos dos grupos mostram uma preocupação por parte de ambos com o tema das TDICs e o ensino de Filosofia, porém o primeiro grupo parece ter uma ligação mais forte com os conteúdos e meios utilizados para trabalhar esses conteúdos específicos. Além disso, o PIBID-Filosofia da UFSM mostra uma postura de estímulo ao papel de “professor-pesquisador”, algo que se nota pela existência de um grupo de pesquisas sobre práticas de ensino e Laboratório de Ensino Aprendizagem de Filosofia (LEAF), nas falas dos bolsistas a leitura e pesquisa bibliográfica séria foi o que deu um embasamento a essas práticas.

A questão da integração entre universidade e escola no PIBID, de modo geral, aparece nos trabalhos no PIBID-Filosofia da PUC-Campinas, UFSM e na dissertação sobre o programa da UFRGS. (Holsback, 2013; Moraes, 2014; Vieira, 2014).

Embora haja uma perspectiva otimista de alguns autores quanto às intenções do PIBID, as críticas de Lessard (2006) de que os espaços formativos de ligação entre a escola e a universidade podem representar o aumento de políticas de controle/regulação (*accountability*) sobre o ensino e a formação para o ensino se estiverem atrelando aos objetivos de certas políticas objetivos que associem a

qualidade do programa a resultados imediatos¹¹, além do fato de que essa tendência pode representar um grande dilema para a política de avaliação da qualidade do ensino.

Quanto à contribuição dos subprojetos do estado da Bahia e do Distrito Federal, o artigo analisado, da Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (*RESAFE*), apresenta um estilo semelhante ao das outras produções sobre o PIBID e a configuração de uma autoria semelhante à dissertação sobre o PIBID-Filosofia da UFSM, onde havia mestrados acompanhando os bolsistas nas atividades. Entretanto, no caso da UFBA, a mestranda, que é autora do artigo, também havia sido bolsista do projeto e escrevia em parceria com outros bolsistas do programa. Nesse artigo, são apresentados os objetivos gerais, e um histórico do ensino de Filosofia no Brasil até as repercussões da Lei 11.684¹², bem como a institucionalização do PIBIB (algo muito recorrente nos trabalhos sobre a temática)

O subprojeto da UFBA ocorre em duas escolas da rede pública de Salvador, com 10 bolsistas e uma voluntária. Nele é realizado um projeto chamado “Filosofia na Cozinha”, onde são incentivadas diversas atividades pedagógicas em diferentes espaços de sociabilidade entre os estudantes do turno noturno. Esse espaço é utilizado para realizar discussões sobre diversos assuntos durante as refeições como dizem as autoras em suas próprias “categorias nativas”:

com a perspectiva de estabelecer a integração com alunos, funcionários e professores reconhecemos a cozinha como espaço comunitário, onde as relações espontâneas se dão cotidianamente, quando os estudantes do turno noturno nela se encontram para comerem, conversarem. Desta forma, pensamos: porque a cozinha não poderia ser um espaço de aprendizagem.

(SOARES et alli, 2011, p. 117)

Na UnB, em Brasília, o artigo da Revista *Pólemos*, faz um relato de uma pesquisa sobre a opinião dos estudantes de ensino médio sobre o ensino de Filosofia e a participação do PIBID numa escola contemplada pelo subprojeto.

¹¹ Um exemplo disso é que um dos objetivos do PIBID versa sobre a melhoria da qualidade do ensino atrelando os resultados do Programa a expectativas mais amplas do que a sua contribuição imediata, que seria com formação de professores a iniciação à docência.

¹² Lei que institui a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no currículo do ensino médio.

Nessa instituição foram analisados 238 questionários (91 no 1º e 147 no segundo ano). Os tópicos do questionário foram divididos em três eixos principais: i. filósofos/temas, ii. papel do ensino na formação e iii. presença dos bolsistas do programa na escola.

Destaco aqui que o projeto da Universidade de Brasília (UnB) apresenta um enfoque interdisciplinar, assim como o subprojeto da PUC de Campinas e se encontra vinculado a um grupo de pesquisa sobre o ensino de Filosofia como no caso da UFRJ/IFCS e outras universidades. Esse movimento de grupos de pesquisa sobre ensino de Filosofia vinculados aos PIBIDs, participação de alunos dos Programas de pós-graduação (PPGs) nos subprojetos e apresentações de trabalhos em colóquios, associações científicas, seminários, encontros, reuniões de associações nacionais e cursos que são promovidos pelas universidades talvez possam representar o desenvolvimento de uma nova área de pesquisas nos cursos de pós-graduação em Filosofia: “Ensino de Filosofia” (Holsback, 2013).

Ao observar um panorama de regularidades no momento de criação dos subprojetos de Filosofia do PIBID, nota-se que todas as universidades que criaram os subprojetos nos anos iniciais, logo após 2008, eram federais. Porém, nem todas as universidades federais criaram projetos nesse mesmo período inicial na região. A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) foi seguindo ordem cronológica, o primeiro subprojeto de Filosofia do PIBID no Estado do Rio de Janeiro, criado um ano depois da lei 11.684, ao ter seu edital aprovado em 2009.

Quanto à UFRJ-IFCS, devido ao fato desta universidade ser a primeira do Brasil, seus cursos estão espalhados por diversos *campi* da cidade do Rio de Janeiro¹³. Além do atual campus da “Cidade Universitária”, próximo ao Galeão (Aeroporto Internacional Tom Jobim) e das unidades isoladas: Escola de Música (Lapa), Faculdade de Direito (Campo de Santana/Praça da República) e os prédios históricos do quais iremos falar a seguir – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais - IFCS (Largo de São Francisco) e Praia Vermelha¹⁴ (Urca). Existem também os

¹³ Cabe ressaltar aqui que o modelo de “Faculdades isoladas” e a questão da disputa por espaços contribuiu para um relativo isolamento dos institutos espalhados em diferentes pontos da cidade o que é um indicativo de uma fragmentação e falta de integração entre os diferentes cursos de modo interdisciplinar.

¹⁴ Neste prédio fica o Departamento de Educação e alguns cursos (Comunicação, Serviço Social, Economia, Psicologia etc.). Sendo que os alunos de licenciatura em algum momento do curso passam a frequentar as aulas nesse espaço e ter uma relação com ele.

conhecidos prédios do Museu Nacional, localizados na Quinta da Boa Vista (São Cristóvão) e diferentes polos espalhados pelo Estado do Rio de Janeiro.

Do outro lado da Baía da Guanabara, localizada na cidade de Niterói a Universidade Federal Fluminense (UFF) abriga diferentes campus, incluindo polos no interior do estado do Rio de Janeiro. O campus em questão fica de frente para o mar no bairro do Gragoatá, onde é oferecido o curso de licenciatura e bacharelado em Filosofia. Atualmente, o projeto passa por um momento de reestruturação e tem dois coordenadores do subprojeto do PIBID-Filosofia. Após a aprovação do edital de 2010, o subprojeto inicia suas atividades no ano seguinte com a coordenação do professor Celso Azar e Luís Felipe Ribeiro.

Diferente das outras três universidades federais do Grande Rio (UFRRJ, UFRJ e UFF), a Universidade Federal da Cidade do Rio de Janeiro (UNIRIO) é a última universidade a ter seu edital aprovado (2013). Tendo iniciado suas atividades um ano depois da PUC-Rio, a universidade começa a criar um projeto de extensão intitulado “Filosofia em Sala de Aula” e palestras sobre o ensino de Filosofia.

3.2.

O design do PIBID e como ele acontece

Ao apresentar o cenário do PIBID-Filosofia, pretendo descrever a estrutura desse programa e os atores sociais envolvidos nesse processo a partir da visão dos *pididianos* (bolsistas de iniciação à docência) sobre as experiências que tiveram nas escolas e nas universidades com seus coordenadores e supervisores. A ideia por trás de um programa que visa a fomentar a formação inicial de professores integrando a universidade e a escola deveria pressupor uma preparação inicial de todos os atores para as suas atribuições. Conforme Tardif (2013), a universidade e a escola se mostram ainda desarticuladas nos três pilares de suas principais atribuições (ensino, pesquisa e extensão). A própria lógica da hierarquia profissional acadêmica e escolar têm desvalorizado a dimensão dos “saberes profissionais” dos professores e a experiência prática de sua formação em serviço.

Sempre foi discutida a questão da separação entre teoria e prática no campo da docência, porém nunca houve política tão ampla como o PIBID em

termos qualitativos, chegando a níveis comparáveis ao Programa Institucional de Bolsas de Incitação Científica (PIBIC). Se considerarmos os espaços ideais de formação em serviço – Os Colégios de Aplicação (CAPs), Residência docente, Estágios (em escolas conveniadas aos cursos de licenciatura) – podemos perceber que se trata de iniciativas limitadas e pontuais (em número) de integrar escolas de Educação Básica com a formação para o ensino e didática oferecida pelas universidades.

A criação de um programa como o PIBID tem sido vista como uma oportunidade de maior de integração entre a escola e a universidade, tanto pelo período de duração¹⁵ das bolsas de iniciação à docência dos “pibidianos”, quanto pela *experiência* numa realidade escolar mais complexa e desafiadora (escolas públicas que não são apenas federais ou *de elite*) e o tempo gasto no espaço de trabalho escolar, com as atividades realizadas *in locu* (no espaço da sala de aula) ou no preparo, discussão e planejamento das aulas e atividades na universidade.

Embora os desafios dos professores universitários e dos professores das escolas continuem, o entendimento do PIBID como meio de integração da universidade com a escola nos leva às principais dificuldades desses dois atores (professores universitários e professores das escolas) e de sua atuação junto aos bolsistas nos programas de iniciação à docência. Ao mesmo tempo que precisam produzir pesquisas em seu campo disciplinar, também têm a necessidade de lecionar as disciplinas de estágio e prática de ensino nos cursos de licenciatura. No entanto, as *exigências* de uma qualificação, repertório profissional e experiências de prática de ensino para esse tipo de “professor universitário” em didática de ensino de Filosofia (Sociologia, História etc.) abarcam muito mais o perfil de cientista e pesquisador do que o de docente. Se pensarmos no número de profissionais que não possuem o curso de licenciatura ou qualquer formação pedagógica no ensino superior, confirmaremos a importância da Teoria (no campo das disciplinas lecionadas) em detrimento das práticas de ensino desses profissionais em todos os níveis, da educação básica ao ensino superior.

¹⁵ O período de duração das bolsas de iniciação à docência e o modo de seleção e renovação do quadro de bolsistas varia de acordo com a Instituição. A seleção dos bolsistas pode ocorrer por meio de avaliações pontuais e análise do currículo dos novos bolsistas bem como por meio de uma avaliação processual do trabalho dos bolsistas mais antigos de acordo com os coordenadores de área de cada disciplina.

Durante o II Seminário internacional de representações sociais e educação e IV Seminário sobre profissionalização docente, realizados em setembro de 2013 na PUC-PR, em Curitiba, foram apresentados sete trabalhos sobre o PIBID. Destacando aspectos sobre a dinâmica do programa e os diferentes papéis dos atores envolvidos em sua execução, esses trabalhos apresentam diferentes enfoques, que, tomados em conjunto, tornam mais clara a compreensão do PIBID. Embora estejam em número reduzido, se comparados às outras produções recentes produzidas pelos alunos ou pessoas diretamente envolvidas com o PIBID, esses trabalhos consistem em uma mostra representativa se forem tomados como exemplo de produções elaboradas por pessoas com um olhar “de fora” do programa. Sendo assim, o enfoque desses estudos guarda o potencial de serem menos parciais ou distanciados das avaliações, estudos avaliativos/ de impacto encomendadas pela CAPES e de “relatos de experiência” feitos pelos bolsistas do PIBID.

O trabalho de pesquisa de Souza, Guanieri e Passalacqua (2013) apresenta potencialidades do PIBID no preparo prático dos bolsistas de ID para a formação no magistério. Destacando o processo de inserção e preparação desses licenciandos para o exercício profissional, mostram como a atuação dos bolsistas ocorre em meio à produção de atividades, confrontos com desafios e expectativas para o início da carreira docente. Metodologicamente, os autores utilizam como fontes de análise os trabalhos apresentados pelos “pibidianos” (bolsistas de ID) e partem das perspectivas dos desses alunos para compreender os “impactos reais” do programa em sua formação. As dificuldades nas relações entre bolsistas e supervisores são exploradas para mostrar como as dinâmicas do “desenho” do programa apresentam “ruídos” (muitas vezes não percebidos por pesquisadores mais “otimistas” ou com algum envolvimento direto e proximidade com o programa. No entanto, Souza et alli (2013) também apresentam potencialidades do “novo modelo de formação” proposto pelo PIBID, o que inclui a superação de uma formação inicial de profissionais em forma [puramente] teórica, dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela prática, que não responde às necessidades reais que a contemporaneidade coloca. Sendo assim, o PIBID se caracterizaria como um programa que valoriza o “espaço para praticar o ensino”, superando a distância entre os conhecimentos científicos – dos professores

universitários – e os “saberes do ofício” – inerente as práticas profissionais dos professores da rede pública.

Pereira, Pires et alli (2013) destacam o papel da construção de “novos saberes docentes” produzidos no âmbito do PIBID. Através da observação de relatos de experiências, os autores partem das reflexões de Nóvoa e Tardif para mostrar que os “pibideiros” - termo que utiliza para se referir aos bolsistas de ID - se formam na sua relação com o ensino, ou seja, em meio às reflexões geradas pelas “vivências práticas” em meio ao duplo papel de formador/formando. As autoras reiteram as contribuições do PIBID para essa formação profissional. A primeira é a compreensão do perfil dos profissionais comprometidos com a qualidade da educação, já que os alunos observam a preocupação dos professores das escolas em desenvolver estratégias didáticas a partir das observações e diagnósticos do ambiente, dinâmica e clientela escolar. A segunda seriam as interações e colaboração com os professores supervisores para compreender as principais dificuldades dos alunos (nesse caso, problemas na compreensão e produção textual) e como se dá esse diálogo com os supervisores.

Segundo o Relatório de Gestão do PIBID elaborado pela DEB/CAPES, em 2013, o PIBID constitui um programa de incentivo à valorização do magistério e aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica. Novamente é reiterada a aproximação entre a teoria das universidades e a prática dos professores em exercício nas escolas (Brasil, 2013). No entanto, a criação de um programa e a delineação de uma estrutura geral, semelhante em tese ao estágio docente no que diz respeito aos papéis individuais, não criaria um movimento dinâmico por si só. Sendo assim, o tempo de convívio dos bolsistas de Iniciação da Docência (ID) e a dinâmica das reuniões entre coordenadores de área, supervisores e bolsistas dos cursos de licenciatura daria a mobilização à dinâmica do PIBID. Abaixo segue um design da dinâmica do programa elaborado pelo relatório da DEB sobre o PIBID:

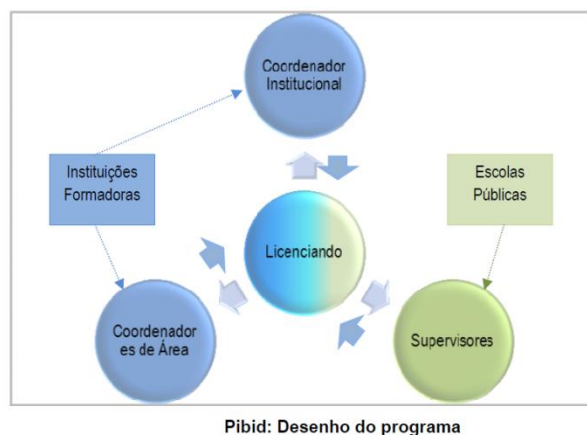


Figura 2 - Design do PIBID. Fonte: Brasil, 2013.

Porém, segundo os relatos dos bolsistas em entrevistas e “conversas informais” com supervisores e coordenadores, essa dinâmica ocorre de modo muito variado de projeto para projeto, gerando mobilidade em alguns e uma relativa estagnação em outros. Muitas dessas variações nas interações entre esses agentes ocorrem devido a diferentes fatores, sejam eles: a falta de uma explicação sobre as respectivas funções; o acúmulo de papéis por parte dos coordenadores, supervisores ou até mesmo bolsistas; a falta de uma formação apropriada para lidar com essas funções ou a ausência de uma inspeção geral e acompanhamento por meio de avaliações dessas ações.

Outro ponto significativo presente no Relatório de Gestão do PIBID em 2013 se refere ao acompanhamento dos egressos dos cursos de licenciatura que passaram pelo Programa e um levantamento do número de egressos por curso em cada IES. O relatório menciona que parte significativa das instituições que participam do PIBID tem instrumentos de acompanhamento de egressos do programa. Antes que comentar a tabela apresentada no relatório, gostaria de destacar as dificuldades que encontrei para achar as instituições que possuem um “monitoramento” dos egressos do programa. Existe grande interesse em se fazer isso, pelo menos da parte dos coordenadores de área com quem conversei, porém esse “controle” apresentaria uma certa dificuldade devido à própria definição de egressos do programa (conforme discutimos na definição do que estou entendendo por egresso na sessão 1.3).

Infelizmente não tive o mesmo êxito na tarefa de encontrar essas IES que acompanham os egressos cruzando os dados dos “relatórios de pagamento” com o

fluxo de alunos formados (egressos), nem mesmo o acompanhamento desse fluxo discriminado por cursos de licenciatura. Essa será uma tarefa para outros pesquisadores que buscarem informações. Embora reproduza aqui essa informação, colocaria em questão as suas fontes, pois, no referido relatório não são mencionadas as instituições que têm acompanhamentos dos egressos e como elas fizeram esse acompanhamento. Como podemos observar abaixo, o relatório da CAPES apenas se afirma que “43% dos coordenadores institucionais revelam o seguinte:”¹⁶.



Figura 3 – Acompanhamento dos egressos no Brasil. Fonte: Brasil, 2013.

No entanto, esse percentual reflete o que encontrei no meu recorte dos egressos do PIBID nos cursos de Filosofia da região do Grande Rio, em que boa parte dos egressos estão inseridos na educação básica da rede pública estadual, em cursos de pós-graduação ou na rede privada de ensino. Nota-se que, apesar desse acompanhamento dos egressos, segundo a tabela fornecida pelo relatório em questão, as IES “não possuem informações sobre a atuação profissional” de 31% dos ex-alunos, dado que corrobora a dificuldade do acompanhamento desses egressos após a sua formação inicial. Mesmo assim, os dados obtidos a partir do recorte feito ratificam que em muitas IES do meu recorte o programa também tem sido bem sucedido na inserção e qualificação de professores na rede pública, apesar de colocar em questão se os elevados números de egressos do PIBID nos

¹⁶ Meus questionamentos aqui são: Qual é a origem dessa informação? Quais são as IES desses “43% dos coordenadores institucionais” e como eles obtiveram esses dados? (O relatório supracitado não menciona de modo claro).

cursos de pós-graduação possibilitarão uma melhora tão significativa nos cursos de licenciatura e inserção deles nas universidades.

Esse questionamento é digno de nota, se pensarmos que muitos desses alunos revelam um desinteresse pela docência na educação básica devido às condições de trabalho, salariais, prestígio e reconhecimento profissional nesse nível. Muitos deles revelam que, apesar de estarem dando aulas na rede pública/privada, não enxergam essa atividade como uma opção muito promissora a longo prazo. Grande parte deles revela que suas “aspirações de carreira” (inicial/final) são de entrar para o quadro de professores universitários e atuarem na pesquisa/ensino no nível superior. Se os objetivos da maior parte dos egressos do PIBID Filosofia no Rio de Janeiro giram em torno da “docência no ensino superior”, isso já demonstra que o objetivo de “valorização da carreira do magistério” proposto pelo programa resulta muito menos em um programa voltado para a formação inicial do que nas condições de trabalho e oportunidades dos planos de carreira, que influenciam diretamente representações sociais desses egressos sobre a docência na educação básica.

4

Da construção do objeto à análise dos dados

Neste capítulo, examino as causas principais ou fatores que motivaram os egressos do PIBID-Filosofia no Grande Rio a formar suas aspirações de carreira, quais são/foram as razões que impulsionaram os ex-alunos de todas as cinco universidades (UFRRJ, UFRJ, UFF, UNIRIO e PUC-Rio) da região metropolitana a optarem pelo investimento na carreira docente ou acadêmica. Sendo assim, realizamos uma análise dos dados coletados por meio de pesquisa qualitativa que utilizou entrevistas semiestruturadas e observações intermitentes segundo os procedimentos metodológicos (explicados em detalhe na sessão 1.3. e definição dos instrumentos de pesquisa). Como recurso complementar da análise dos dados, alguns gráficos e tabelas ilustrativas serão apresentados juntamente com as prováveis razões dessas escolhas de carreira e investimentos empregados pelos egressos no curso inicial de sua profissão.

Porém, antes de empreender a análise de dados, é necessário fazer: i) Um percurso semântico sobre os sentidos de nosso objeto de estudo: “aspirações de carreira”; ii) a *caracterização da amostra*, seguida do *perfil* geral dos egressos da região e iv) a observação de algumas peculiaridades dos *espaços* ou “cenários” onde acontecem às reuniões do PIBID.

4.1.

A construção de um objeto: aspirações de carreira dos egressos do PIBID

A palavra *aspiração*, no sentido figurado, poderia “dar o tom” de representar uma acentuação do desejo, vontade, sonho ou ambição sobre um futuro promissor. Porém, não é essa a minha intenção aqui. Por isso, a palavra *aspiração* é empregada neste trabalho ao lado do conceito de *carreira*, para pensar como os próprios *desejos* estão associados ao percurso e projeto de vida pessoal ou profissional dos indivíduos.

Segundo Bendassolli (2009, p. 388) assim “como outros conceitos das ciências sociais, o [conceito] de *carreira* possui uma ambiguidade ligada ao

fato de colecionar uma ampla diversidade de definições”. Irei comentar um pouco sobre cada uma delas e pensar sobre como esse conceito se aplicaria a esse estudo.

1. Emprego assalariado ou atividade remunerada. O que está em jogo nesse item são as atividades nas quais o indivíduo *se aplicaria* ou gastaria seu tempo e esforços pessoais em troca de retorno financeiro e reconhecimento como contrapartida pelo seu trabalho (Bendassoli, 2009). No caso do magistério, o Brasil é reconhecidamente um país onde a atividade dos professores não é “reconhecida” em termos de remuneração e as suas condições de trabalho/**aplicação** não são tão valorizadas em nível financeiro como em outros países (Diniz-Pereira, 2011). No entanto, com a recente obrigatoriedade do ensino das disciplinas de Sociologia e Filosofia nos currículos do ensino médio, com a lei 11.683 de 2008, esse nível tem se configurado como um novo mercado de trabalho para alunos egressos de ambos os cursos, o que torna esse contingente um caso específico das novas demandas por docentes. (Cunha, 2007)

2. Pertencimento a um grupo profissional (sindicalizado ou não) ou a manifestação da mais pura idiossincrasia (a carreira de um artista). Outra característica dos indivíduos que irão compor a população estudada é que eles fazem parte de dois grupos: primeiro, o grupo dos professores das licenciaturas em *disciplinas específicas* e, segundo, o pertencimento ao grupo de *professores-filósofos*.

François Dubet (2002) afirma que essa primeira categoria apresenta marcas identitárias próprias que a diferenciam do professor do primeiro segmento do ensino fundamental. No entanto, para ele, existe também uma ligação maior entre a **identidade** desses professores de disciplinas específicas e os *conteúdos* do seu ensino. Nas palavras do autor:

Les professeurs ont majoritairement choisi ce métier par passion pour la discipline enseignée; ils se vivent *comme des philosophes*, des mathématiciens, des physiciens ou des littéraires, avant que de se percevoir comme des pédagogues. [grifo meu]

(DUBET; 2002, p. 133)

3. Vocação (algo que alguém faz com alto nível de comprometimento afetivo/ ocupação com algo que alguém faz por necessidade ou obrigação. A ideia de

carreira ou trabalho como *vocação* é amplamente estudada por Weber. Embora o senso comum tome essa ideia como sinônimo de um *gosto* ou “predisposições naturais”, os estudos sociológicos de autores clássicos e contemporâneos mostram como a “ideia religiosa” de vocação como “chamado” não é apenas uma simples “inspiração divina” ou predisposição inata dos sujeitos, mas antes uma construção social que envolvem múltiplas variáveis, como: classe, capital econômico, simbólico, cultural e linguístico (Bourdieu, 2007).

4. Posição em uma organização (associada a passagens por diversos cargos na hierarquia institucional) ou trajetória de um indivíduo que trabalha por conta própria. Nesse ponto, entendo que há uma característica (que como as outras não podem ser isoladas) exercendo grande influências nas escolhas profissionais dos estudantes de Filosofia como de qualquer outra profissão, a distinção simbólica e a hierarquia profissional interna. Os estudos citados sobre a sociologia das profissões mostram que as hierarquizações internas produzem diferenciações entre profissionais de um mesmo campo, mas com ocupações e *status* diferenciados (Abbott, 1988). Basta pensar no *status* e remuneração diferenciada entre um professor do ensino médio e do ensino superior, bem como as perspectivas de carreira e estabilidade nas ocupações, como já foi dito no caso do mais alto posto do *Tenure* – posse ou titularidade (Park, Sine e Tolbert, 2011).

5. Uma fonte de informação para as empresas alocarem recursos (humanos) ou um roteiro pessoal para a realização dos próprios desejos. Esse último aspecto traz a marca da dimensão mais profunda de carreira, ou seja, a carreira enquanto trajetória ou roteiro pessoal de um processo ou percurso percorrido e por se percorrer na realização dos desejos. Nesse sentido, esse último ponto serviria também como fonte de consulta para os processos seletivos, em que as empresas públicas e privadas observam as experiências ou o controle dos saberes/conhecimentos necessários no exercício de uma determinada profissão.

Já que o *background* do indivíduo tem papel importante nesse processo, caberia então observar como se deu no contexto do subprojeto de Filosofia. Ao mesmo tempo, essa variável não pode simplesmente ser isolada de outras perguntas no caso desses estudantes egressos, por exemplo: Como a formação inicial na IES contribui para a constituição do repertório de práticas específicas

do ofício e o domínio de conteúdos e saberes necessários ao exercer a profissão? Como as disciplinas de didática do ensino de Filosofia e os estágios de prática de ensino se configuram na produção do saber específico dessa profissão? E, por fim: Como experiências em outros programas ou projetos também atuam no campo de influências?

Sendo assim, podemos argumentar que as aspirações de carreira são uma construção social e reconhecer a influência de múltiplas variáveis, desde status social, classe, disposições de origem familiar, capital econômico, simbólico, cultural, entre outras, não podendo simplesmente separar a variável da formação acadêmica como único ou principal vetor ou fator de influência nas aspirações de carreira de um indivíduo.

4.2. Caracterização da amostra

Essa pesquisa tomou como base um universo estimado de cerca de 100 alunos egressos (formados ou não) pelo PIBID de cinco subprojetos de Filosofia existentes (UFRRJ, UFF, IFCS, PUC-Rio e UNIRIO) no recorte espacial da Região Metropolitana da Cidade do Rio de Janeiro e temporal – dos anos de 2010 a 2015. A delimitação desse intervalo de tempo se justifica por ser o período de implantação de boa parte dos novos cursos de graduação e licenciatura em Filosofia (UFRRJ, UFF e UNIRIO) além de ser o período de criação dos recentes subprojetos na área de Filosofia, já que esta disciplina passou a ser obrigatória apenas em 2008 e começa a ser implantada gradualmente nos diversos estados da federação.

4.3. O perfil geral dos egressos e algumas histórias de vida...

Ao realizar as entrevistas com os egressos do PIBID-Filosofia, percebi que as aspirações iniciais deles pelo magistério estavam ligadas à sua história de vida. Seja pelas influências da família (por terem pais ou parentes que são

professores¹⁷), seja pelos relacionamentos que tiveram com seus professores e amigos do ensino médio, pelos hábitos de leitura, frequência a eventos ou interesses por questões filosóficas que desenvolveram durante o fim da adolescência.

Para João Lucas (PUC-Rio), a carreira docente sempre foi um "modelo de profissão a seguir", já que sua mãe sempre trabalhou com Educação Infantil e havia feito Pedagogia.

Exedito (UFRRJ) relata que o fato de ter vários professores na família e seus pais serem professores talvez o tenha incentivado a optar pela carreira docente, além disso, os temas de ciências humanas lhe despertavam a vontade de ser professor.

Segundo Denis (UFF), o fato de seu pai ter estudado Filosofia e sua mãe ser professora das séries iniciais de certa forma o inspirou a seguir carreira no magistério, embora estivesse a par da dificuldade que envolvia a profissão e fizeram seu pai não seguir essa carreira.

Paulo (UFRRJ) confessa que não sabia bem o que era a Filosofia até ter descoberto alguns livros em passeios com seu pai. Porém, ele mostra que já tinha a intenção de ser "professor de alguma coisa". O jovem chega a falar que a "questão do dinheiro" (condições salariais) nem teria uma grande importância na escolha pelo magistério. Sua fala vem acompanhada dos fatos mencionados dos ele antes: passou por dificuldades maiores no curso o curso de graduação. Isso talvez seja um indicativo de que as situações salariais mais difíceis por que ele passou possam ter feito com que tenha se resignado com a situação salarial dos professores (somado ao aspecto socioeconômico), já que teria uma origem social em uma classe econômica desfavorecida e isso talvez o tenha feito pensar as situações profissionais "um pouco melhores" como "muito melhores" em comparação com as condições de um trabalhador do setor operário.

O relato de Cintia (UFRRJ) nos informa que, em uma conversa com um professor de Filosofia do ensino médio, foi encorajada a fazer o curso de Filosofia.

¹⁷ Dos trinta entrevistados, cinco afirmam terem pais e/ou parentes (irmãos, tios) que são professores de Filosofia e outras áreas (Literatura, Pedagogia, História), ou seja, quase 20% dos egressos mostram alguma influência da família nesse sentido. Embora alguns deles (dois entrevistados) indiquem que os pais demonstraram alguma resistência pela escolha da carreira do magistério pelo filho.

Menciona Jorge (IFCH) que, durante o ensino médio, já tinha a "certeza" do seu desejo de ser professor de alguma disciplina, porém estava na dúvida entre algumas de "ciências exatas" e Filosofia. O egresso aponta que as aulas de Filosofia de um "professor substituto" formado em Geografia o fizeram tomar a decisão de seguir a carreira de "professor-filósofo".

Uma outra aluna, Dandara (PUC-Rio), aponta razão semelhante ao falar do seu professor do ensino médio: livros¹⁸ e palestras que costumava frequentar como as principais motivações pela carreira de "professora de Filosofia", embora tenha percebido mais tarde, nas aulas que teve durante as disciplinas que cursou em Ciências Sociais, que as discussões sociais eram assuntos que lhe despertavam maior atenção e interesse e isso a tenha feito mudar suas aspirações de carreira enquanto área do conhecimento.

Esses fatores que impulsionam a escolha de uma carreira pelos alunos também sofrem variações ao longo do tempo e algumas vezes fazem com que alguns mudem suas escolhas, tanto de área (entrando ou saindo do curso de Filosofia) quanto de direção (docência/pesquisa). Para compreender melhor como essas aspirações se encaminham ao longo das diferentes trajetórias desses alunos, é necessário considerar o perfil dos egressos do PIBIB, o que será o tema da próxima sessão.

Filiação religiosa e a escolha da instituição ou profissão

Dos seis alunos egressos entrevistados no PIBID-Filosofia da PUC-Rio, chama atenção um dado: cinco deles são católicos – dois foram seminaristas, um cursou teologia e outros dois apenas eram membros da Igreja. O gráfico a seguir mostra o número de alunos católicos entrevistados nessa instituição:

¹⁸ Hábitos de leitura de livro ou sites da web são apontados por outros egressos como motivação para cursar Filosofia no ensino superior, como no caso de Paulo, Jorge, Henrique, Expedito e Otávio.



Gráfico 1 – Filiação Religiosa dos Egressos da PUC-Rio

Esse dado parece mostrar algum vínculo entre a escolha da carreira em Filosofia e influências religiosas, além das oportunidades educacionais oferecidas pela Igreja católica aos indivíduos que preferem seguir a carreira religiosa de forma concomitante com a docência. É interessante notar que algumas igrejas mantêm também projetos de “orientação vocacional” em comunidades carentes em que alguns padres também possuem formação em Filosofia. Podemos exemplificar isso no caso do egresso “Tomas” que relata a influência desses projetos na escolha de sua carreira:

Eu sou Católico, participava do grupo na Igreja, de “discernimento vocacional”, e a pessoa responsável pelo grupo era formada em Filosofia, o “animador vocacional”. [...] Nisso, nas nossas conversas que a gente tinha, assim, “pessoais”, falava muito sobre Filosofia [...] E nisso, nas conversas que eu tinha com esse meu amigo, ele me falava da Filosofia, de Sócrates, dos Diálogos dele, da forma como a Filosofia entende as coisas, como ela trabalha com as questões né? Me ajudou a “orientar o meu pensamento”.

Pode haver também uma ligação também entre a escolha da instituição e a religião católica, porém esse vínculo não parece ser uma regra, visto que outros bolsistas de ID do curso de Filosofia, História, Pedagogia e outros da PUC-Rio são de diversas denominações religiosas. No entanto essa relação parece ser mais evidente no curso de Filosofia, já que os alunos de Teologia costumam cursar diversas disciplinas de Filosofia, o que leva alguns a ficarem mais alguns anos e fazer outro curso, como o de Filosofia, em um tempo mais curto. É o caso do egresso Antônio, que foi seminarista e cursou Teologia antes de entrar no curso e participar do PIBID-Filosofia.

Agostinho é o egresso que mais utiliza a palavra vocação no seu discurso sobre a carreira profissional. Em suas respostas às perguntas, ele atrela com muita frequência o tema da carreira em Filosofia com a “carreira religiosa”.

Perfil Geral dos egressos que compõe esta pesquisa

O perfil geral dos egressos dos PIBIDs-Filosofia na região do Grande Rio apresenta algumas características geralmente semelhantes como um todo, por exemplo, a maior parte dos egressos é jovem. De 31 egressos, 27 tem até 30 anos, correspondendo a 87% da população.

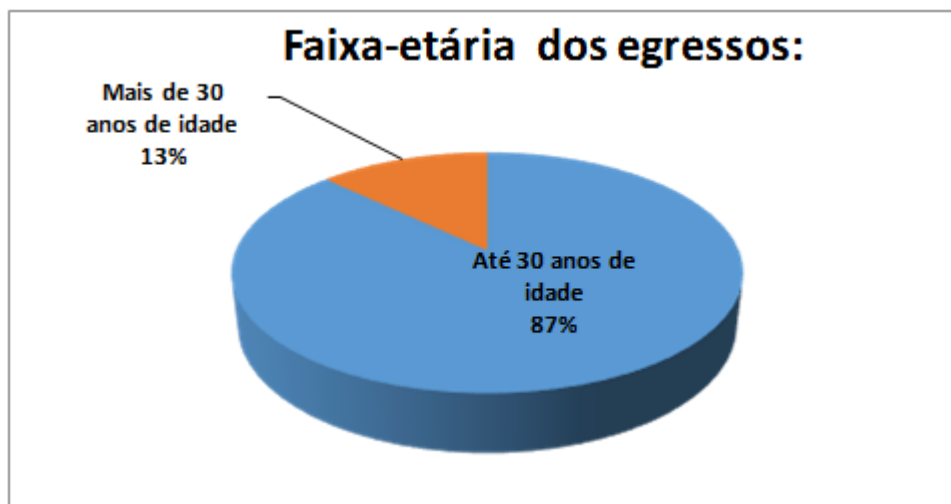


Gráfico 2 – Faixa etária dos egressos

Dentre os egressos que “fogem” do perfil de alunos com trinta anos ou menos, temos o caso de Clarisse, que tem cinquenta anos, é professora de “disciplinas pedagógicas” e atua como professora na rede estadual de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Mesmo antes de ter começado o curso de Filosofia, já dava aulas da disciplina, devido à carência de professores formados e concursados para suprir o crescimento da demanda que surgiu no fim da primeira década do século XXI, com a implantação paulatina da obrigatoriedade da disciplina desde 2008.

Clarisse relata que, depois de alguns anos na rede pública, sentiu necessidade de estudar Filosofia para poder melhorar a qualidade do conteúdo de suas aulas na rede pública, então ela resolve fazer um curso de especialização e, mais tarde, o vestibular para ingressar no curso de Filosofia de uma prestigiada universidade pública federal e fazer uma nova graduação.

Como Clarisse, diversos professores do Estado do Rio de Janeiro e da federação ainda atuam lecionando as disciplinas amparados por leis e pareceres estaduais que ainda permitem essa atuação provisória, alguns professores começam nessa carreira pela "via tortuosa da semiprofissionalidade": são professores, mas não da disciplina; têm formação, mas não na área (apenas alguma disciplina com uma carga horária mínima em Filosofia). Assim como Clarisse, alguns professores de sociologia, pedagogia, teologia e outras áreas começam a dar aulas de Filosofia como um "bico", uma "dobradinha na matrícula" ou, como relata "Expedito", para ganhar uns "trocados a mais" e complementar a renda das condições salariais sucateadas do Estado do Rio de Janeiro. No início eles não precisam ser formados e, com o tempo, o Estado lhes oferece uma formação aligeirada, precária e rasteira com os cursos a distância do CEDERJ, esta formação rápida não contemplará alguns professores que procuraram um curso que lhes ofereça mais profundidade como no caso de Clarisse.

Apenas três egressos entrevistados moram fora do Grande Rio, o que corresponde a cerca de 10% da população, contrastando com 90% da amostra composta por moradores da Região Metropolitana da Cidade do Rio de Janeiro.

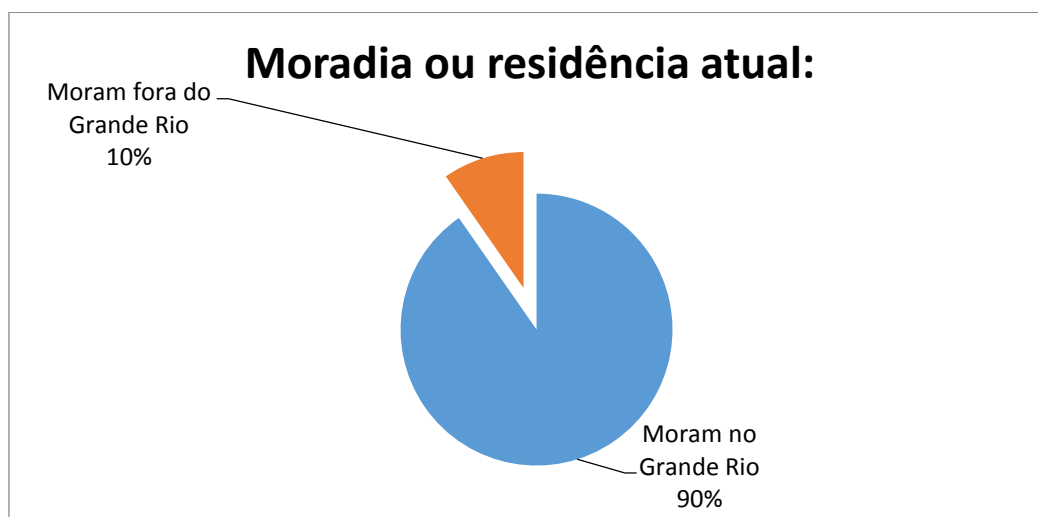


Gráfico 3 – Moradia atual dos egressos

Dentre os egressos que se mudaram para trabalhar em outra cidade no Estado do Rio de Janeiro encontra-se Jorge. Jorge relata que, desde o ensino médio, pensava em ser professor, apenas não tinha clareza sobre qual seria a disciplina com a qual gostaria de trabalhar, estava na dúvida entre Física, Biologia e Filosofia. Conta que um professor de Geografia que dava aulas de Filosofia

como substituto num colégio particular do Rio de Janeiro foi a figura que mais o motivou a seguir essa carreira.

É recorrente nas falas de outros egressos essa “inspiração” provocada por um professor do ensino médio que acaba instigando o interesse de alguns alunos pelo seu ofício. Na maior parte dos casos, trata-se de alunos que tiveram aulas de Filosofia com um professor formado nessa disciplina. No entanto, no caso de Jorge, o que chama atenção é o fato dessa “inspiração” partir de um professor de outra área que leciona essa “matéria”. Boa parte dos egressos que passaram pela experiência de terem tido “professores de outras áreas” lecionando Filosofia costumam registrar queixas sobre “a falta de rigor” ou o uso indiscriminado de discussões rasas nas aulas, entre outras situações. Porém, mesmo os alunos que criticam os docentes de outras áreas, reconhecem o fato de que não é a questão de “ser de outro campo ou não” a mais importante, mas a abordagem que esses professores têm da Filosofia em sala de aula.

Dos 31 egressos entrevistados, 19 são homens e 12 são mulheres.

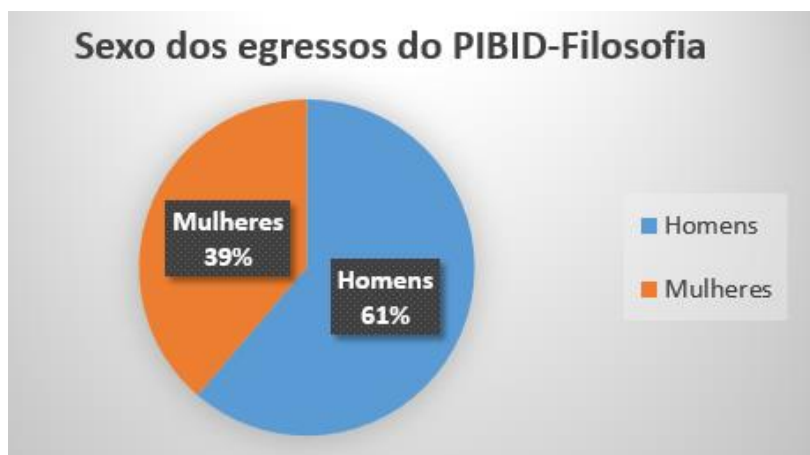


Gráfico 4 – Gênero dos egressos

Dos 31 egressos nos 5 subprojetos do PIBID-Filosofia no Grande Rio 25 se declararam “Branco” e 6 “Negro”.

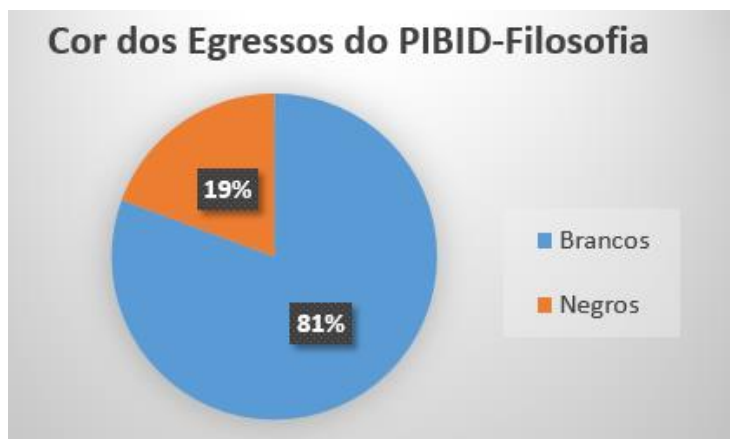


Gráfico 5 – Cor dos egressos

Ao longo de conversas e entrevistas realizadas com os egressos dos PIBIDs de Filosofia, pude perceber o quanto a questão “étnico-racial” está presentemente associada às questões de preconceito, estranhamento e apreensão das possíveis discriminações que poderiam sofrer ao entrarem em determinados espaços universitários. Uma aluna da “Universidade Y” relata:

Eu entrei aqui meio assustada. Aqui tem uma fama, não sei se são as pessoas que alimentam esta história, mas enfim.... Entrei aqui assim assustada. Na época que entrei, não tinha vestibular, nem cotas. Entramos eu e mais duas pessoas negras. Era meio sinistro. Enfim, eu estava assustada...

Ao longo das entrevistas e conversas, os egressos não hesitaram em declarar sua “origem social”, sendo que muitos voluntariaram a informação sem que fosse feita a pergunta. É o caso de Paulo, professor de Filosofia, negro, que mora com a irmã num bairro da zona norte do Rio de Janeiro e tem uma história de superação de dificuldades na ordem socioeconômica.

De origem humilde, o rapaz inicia sua vida no trabalho como ajudante de mecânico, junto com seu pai, numa oficina de automóveis, para poder ajudar nas despesas domésticas e custear os gastos com transporte, alimentação e material didático, durante o período em que ingressou no curso de graduação em Filosofia (Licenciatura), numa universidade federal de um município distante de onde mora, no período noturno.

Apesar de enfrentar enormes dificuldades devido à extenuante jornada de trabalho pesado, desgastes físicos e cansaço das longas horas de viagem gastas com o transporte público intermunicipal, aos poucos percebeu que poderia conquistar

uma ascensão numa ocupação de maior prestígio social e simbólico e aprender os novos ofícios de professor e pesquisador na iniciação à docência (PIBID) e na iniciação científica (PIBIC).

Após a conclusão do curso superior em Filosofia, Paulo prestou concurso para a rede pública estadual de ensino e escreveu seu projeto para o processo seletivo do mestrado acadêmico (pós-graduação *strictu sensu*) em Filosofia, sendo aprovado nos dois processos de seleção. Leitor de livros de Filosofia e da literatura de “temas filosóficos”, conta que conheceu a Filosofia e cultivou esse interesse ao fazer alguns passeios com seu pai, que o levava a livrarias em alguns shoppings centers da zona norte do Rio de Janeiro.

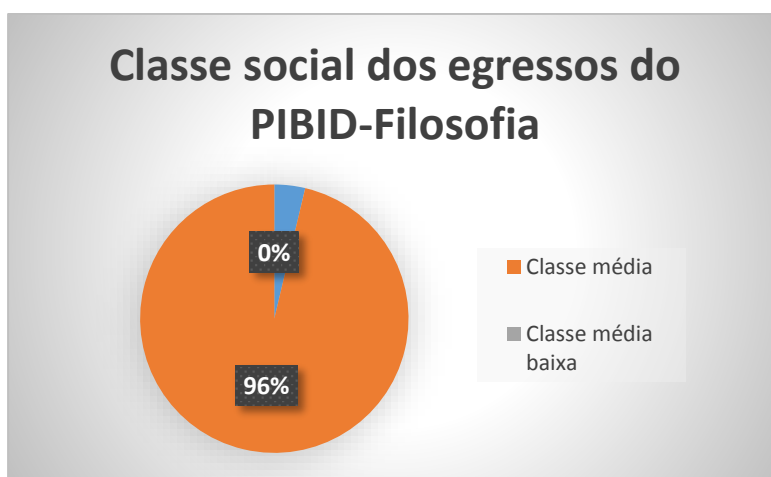


Gráfico 6 – Classe Social

4.4.

O espaço: o palco e os cenários dos PIBIDs

UFRJ-IFCS e Praia Vermelha.

Os alunos do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) relatam que os alunos de Ciências Sociais seriam mais engajados nas manifestações e movimentos sociais¹⁹. Para esses alunos, o currículo de Filosofia da universidade é mais “livre” e os alunos

¹⁹ Manifestações pelo passe livre, greves e protestos contra o corte de recursos para a educação e o PIBID, movimentos feministas, o ativismo do movimento negro, causas ambientais etc.

podem escolher as disciplinas que terão de acordo com seus interesses de pesquisa e/ou formação.

No início da pesquisa de campo e das entrevistas, os depoimentos dos egressos me fizeram perceber como a constituição física e simbólica do espaço contribui para a produção de conhecimento e a interação entre os sujeitos de minha pesquisa, no meu caso os ex-pibidianos.

O Egresso Augusto fala um pouco sobre as “coincidências arquitetônicas”, sugere que a distribuição, disposição e organização das salas tinha grande influência no modo como eles se relacionavam com os estudos de outros “campos disciplinares”:

As aulas coincidem, arquitetonicamente, um pouco. O 3º andar era quase todo Filosofia e quase não tinha matérias que não fossem Filosofia, tinham algumas no quarto, algumas no segundo, mas a maioria, assim, 90% da Filosofia era no 3º andar, que era aonde agente andava, você num esbarrava com as outras pessoas de História e das Ciências Sociais, então você tinha que andar mais. Isso é interessante, na verdade, mas, cara eu fui pro 2º andar porque o andar era muito fácil.

Para ele, essa separação de cursos em andares e prédios distintos acaba dificultando a interação e discussões teóricas com alunos de outras áreas. Já havia notado, tanto em seus relatos quanto por experiência própria que a configuração espacial da UFRJ acaba promovendo uma fragmentação dos cursos de Ciências Sociais e humanas ao distribuir os cursos e institutos em *campi* diferentes.

Como ele mesmo nota, cursos de graduação da Faculdade de Educação (FE) e o departamentos de Psicologia estão na praia vermelha e há uma relativa dificuldade de acesso devido à distancia entre os *campi*, embora eles tenham a oportunidade de conviver com os alunos dos cursos da Praia Vermelha durante o período em que irão cursar algumas disciplinas de licenciatura na FE:

O pessoal de História estudam muitas pessoas em comum, pessoal de CIS estudam muitas pessoas em comum, o pessoal de Filosofia... A nossa biblioteca é só dessas matérias. Então eu não tinha alguém da Psicologia, que eu gostava muito pra perguntar alguma coisa ou na minha biblioteca eu não podia “pegar um livro” de Psicologia. [Psicologia] tem na UFRJ, mas não é nesse lugar, ah.. a Psicologia da UFRJ fica na “Praia Vermelha”! é num outro Campus, muito longe. Assim, não é muito longe, mas é, é longe, você não vai nos intervalos das aulas e vai pra “Praia Vermelha”. Inclusive, quem fazia licenciatura, algumas matérias de Educação eram na “Praia vermelha”, então você ia. Não... eu fiz poucas matérias de Licenciatura...

PUC-Rio.

A constituição arquitetônica dos “cenários” de formação – onde estão localizados os PIBIDs no grande “palco” do Grande Rio – das instituições desses egressos varia de acordo com sua configuração espacial. No campus da PUC-RIO, por exemplo, os alunos terão a oportunidade de interagir com colegas de diferentes cursos e áreas do conhecimento devido à organização do espaço integrar os mais cursos num único campus. Conforme notamos na fala do egresso Tomas:

Eu cheguei a cursar um semestre de Letras, Latim [UFRJ – Campus da Ilha do Fundão], e, assim, é impressionante como a união, interdisciplinaridade do campus [da PUC] é forte. Posso estar num intervalo de uma disciplina e ter um evento de Educação, por exemplo. Os eventos são muito abertos. Isso é bom. Pelo menos na Licenciatura, você ouve sobre os eventos que estão acontecendo no campus e que são atrativos. Às vezes, você sai de sala motivado pelo professor para conhecer. Eu não tinha muita noção de faculdade. Eu ficava muito preso ao curso de Letras. Em frente ao prédio de Letras, há o CT, que é da Engenharia, e isso não faz muita conexão com Letras, né? O campus do Fundão é enorme, então, mesmo que aconteça algum evento, não há essa conexão.

O contraste na fala dos dois egressos mostra que suas experiências nos diferentes cursos evidencia que a “fragmentação” dos espaços em *campi* espalhados pela cidade do Rio de Janeiro (na UFRJ) dificulta o “contato interdisciplinar” entre professores e alunos de diversos cursos com áreas afins. É notório que isso se deva a uma configuração histórica dos espaços da antiga “Universidade do Brasil”, atualmente denominada UFRJ.

4.5.

Relatos das experiências nas IES e nos PIBIDs de Filosofia: motivações para permanecer ou não na docência

Conforme poderemos observar nesta unidade, os egressos apresentarão os problemas dos seus PIBIDs e as principais motivações para continuar ou não na carreira do magistério da educação básica conforme listamos na tabela abaixo:

Motivações para permanecer na carreira docente em Filosofia:	Salário/ carreira	Ameaças ao status da profissão	Qualidade de atividades do PIBID	Burocracia profissão/ docência	Vocação p/ magistério	Formação Currículo da IES	Violência/ Indisciplina na escola	Condições de trabalho e Infraestrutura
Motivados por:	-	-	12	-	15	-	-	-
Desmotivados por:	25	10	8	16	-	8	9	12

Tabela 4 – Motivações para permanecer ou não na docência

Nesta sessão, apresentaremos cada uma das razões, fazendo comentários acerca de cada uma delas, fundamentados pela revisão de literatura e ilustrados pelos relatos das cinco universidades estudadas nessa pesquisa, como faremos a seguir.

Qualidade das atividades do PIBID

49% dos egressos entrevistados mencionam pontos positivos a respeito da qualidade das atividades do PIBID, enquanto 26% mencionam problemas no planejamento e acompanhamento das atividades pelos coordenadores e supervisores, como vimos na revisão de literatura sobre o PIBID

Entre as queixas recorrentes de egressos do PIBID-Filosofia, em diferentes sentidos estão: falta de supervisores formados no curso de Filosofia, dificuldades nas relações com a escola (seja com a Direção seja com os supervisores), carência de materiais, falta de ligação entre o currículo do curso de Filosofia com a realidade social. Durante a pesquisa, três coordenadores de área (Filosofia) de três PIBIDs em universidades diferentes saíram do projeto temporariamente para concluir sua formação no exterior. Esse fato é significativo. Não é incomum que os ambientes acadêmicos, focados nas pesquisas científicas, releguem os professores universitários mais novos, com uma formação ainda incompleta a tarefa de se ocupar no ensino e nas tarefas ligadas à formação de professores.

Sabemos que o edital do programa não exige uma formação acadêmica de especialistas em “Ensino de Filosofia” ou no ensino de qualquer área para que os coordenadores de área dos PIBIDs possam atuar nessa ocupação. Porém, nos programas de iniciação científica, com frequência, há uma preocupação maior das agências de fomento como o CNPq com exigências ou qualificação dos professores universitários que desejem dirigir um grupo de pesquisa e coordenar o

trabalho dos bolsistas PIBIC. Essas diferenças, somadas ao ínfimo número de especialistas em “ensino de...” pelos diferenciados cursos de Licenciatura mostram o baixo prestígio legado às atividades ligadas ao ensino e a formação de professores nos mais variados departamentos e institutos das universidades.

Segundo o relato de bolsistas e de alguns coordenadores dos primeiros PIBIDs de Filosofia da região do Grande Rio, a experiência em coordenar o programa tomou como base os modelos pré-existent no imaginário dos professores universitários impregnado pelo prestigioso valor da pesquisa científica e do antigo modelo dos estágios que existiam nas universidades. O PIBID era muitas vezes encarado como um “PIBIC sobre ensino de filosofia” somado ao estágio curricular que havia nos cursos. Com o tempo e as contribuições das conversas com outros coordenadores, alguns PIBIDs foram compreendendo uma “natureza peculiar ao programa”, que, embora compartilhe o mesmo edital, acontecem de modos muito diversos. Por exemplo, segundo o relato de boa parte dos egressos na “Universidade K” os professores que iniciaram na coordenação do PIBID tomaram fortemente o “modelo da pesquisa” no PIBIC (somadas às experiências de estágio curricular) para fazer as atividades do programa. Esse movimento teve repercussões e pontos “positivos” e “negativos”, por assim dizer. Um ponto positivo é que os professores dessa universidade olhavam seus alunos do PIBID e PIBIC de modo “indistinto” incentivando-os a participarem de eventos e publicações acadêmicas na área de “ensino de filosofia” etc. O ponto que poderia ser considerado como “negativo” é que alguns dos alunos desanimaram em relação à docência, nessa fase inicial, devido a pouca familiaridade com os temas propostos nessa primeira fase do projeto nessa universidade, já que eram iniciantes e não conheciam bem a questão da Filosofia Contemporânea e das novas tecnologias num debate filosófico mais aprofundado. Porém, na “Universidade K”, os alunos relatam de forma entusiástica o apoio de seus professores no sentido de incentivá-los a participarem de atividades acadêmicas:

Eles apresentavam muitas coisas novas, a gente teve contato com outros programas, via projetos de PIBID de Filosofia de outros locais, que era muito interessante. Foi o *start* pra começar. É que na graduação, logo que começamos a produzir, é estudar pra prova entregar trabalho e aí a gente foi vendo que não, dava pra produzir coisas pra inclusive publicar e participar de evento, e eles davam esse suporte. Os coordenadores, né? Sentavam, conversavam sobre o que

a gente queria escrever. Eu publiquei o meu primeiro texto sobre o PIBID, era ainda primeiro ano de graduação, ninguém faria isso, e eles incentivavam: “Não, ó!, publica!, manda! Ah, e participa de evento! Mas, aliás, até financiaram uma viagem pra gente a Campinas, então teve essa ajuda teórica e de infraestrutura, de custos, né?”

O PIBID da Universidade X não possui grande participação dos supervisores, muitos bolsistas sequer lembram os seus nomes, relatam que apenas eram “facilitadores” dos trabalhos que eles realizavam de forma autônoma em atividades no contraturno.

Na mesma universidade, os bolsistas contam que, embora os supervisores não acompanhassem as suas atividades no local, eles participavam na reunião geral (com a presença de todos: coordenador de área, supervisor e bolsistas), avaliavam e discutiam os “planos de aula” (ou planejamento das atividades) e o *feedback* ou retorno da receptividade dos alunos que participavam, já que a assistência dos alunos ao projeto era voluntária.

Na Universidade Y, um supervisor e alguns bolsistas relatam que os supervisores, bolsistas e coordenadores se encontram somente uma vez numa reunião geral para explicar o funcionamento do programa e que eles apenas lecionavam no lugar do supervisor que lhes davam algumas “dicas”.

Na Universidade W, os bolsistas participavam nas aulas dos supervisores e algumas vezes “davam aula” no lugar do professor-supervisor, como afirma um aluno da Universidade W:

Às vezes, o professor supervisor diz: "Você dá esse conteúdo aqui e eu ali!". Eu tive que "sambar" ali! Ele me disse para assumir uma turma, de maneira improvisada, de surpresa. Falta organização, há uma carência de conhecimento. Os alunos deveriam estar num estágio mais avançado da filosofia para atuar ali. Eu acho que, para essa autonomia, tratar de alguns temas deve ser importante, exige preparação. No estágio, para a gente dar aula, precisa planejar tudo direitinho.

O aluno reitera as dificuldades do seu PIBID com a falta de planejamento e acompanhamento dos coordenadores e supervisores do seu programa:

A experiência com a Filosofia foi a que tive. Eu tenho duas amigas que fazem PIBID na área do Inglês. Eu vejo como o PIBID é cheio de atividades, de tarefas. Contrastei com o meu. O trabalho que elas têm é bem maior, a autonomia delas também é diferente. Se eu tivesse que dar algum ‘pitaco’ na filosofia, sinceramente, me parece que às vezes existe um déficit de conhecimento em relação à Filosofia, por parte dos *pibidianos*, para poder estar em sala. Eu falo

conteúdo mesmo. Eu acredito que para estar em sala, no PIBID, todos os dias precisaríamos planejar. Na segunda, tivemos uma boa aula; na terça, uma mais ou menos; na quarta, uma aula mais planejada; na quinta, nem tanto. Eu acho que todos os dias deva ter esse planejamento mesmo! O professor deveria dizer assim: "Na semana tal, vamos falar sobre isso; na seguinte será isso...", para, assim, nós nos planejarmos melhor. Quando eu tive a oportunidade de ter mais autonomia, o professor me disse: "Fala o que tu quiser".

Para um aluno da Universidade Y, o grande problema do papel do supervisor é a falta de orientação ou treinamento para exercer essa função de “acompanhar os alunos”, algo que também é destacado pela bibliografia internacional que fala sobre a “desprofissionalização” no caso do “maître de stage” – figura correspondente ao supervisor do PIBID – que gera um efeito em cadeia, já que a falta de formação dos supervisores impacta diretamente na formação inicial de estagiários/bolsistas (Brau-Antony e Mieusset, 2013). Essa falta de um “norte” ou de orientação dos supervisores pode estar diretamente ligada à falta de formação de coordenadores especializados na área do “ensino de...”, o que se soma às dificuldades das condições de trabalho dos professores de Filosofia devido à sua carga horária mínima em cada turma, como nos relata o aluno da Universidade Y:

Na verdade, o supervisor fica... “baratinado”, cara, não sabe o que fazer. É porque ser professor de Filosofia de escola... Tem dois tempos por semana com a turma. Aí se ele quiser incluir o PIBID na aula dele, ele não vai ter aula. São dois tempos! Então a gente tenta fazer uma coisa “extracurricular”. Só que quem quer ficar mais na escola ainda, tá ligado?, conversando sobre algo que nem cai no vestibular. Então, assim, o professor fica perdido. Mas eu percebi que a dificuldade deles vinha da própria precariedade que eles tinham já dentro do trabalho deles, tá ligado? Eles já têm uma “precariedade fudida” de trabalhar com Filosofia na escola, aí chegou “uma galera” e, tipo assim, a precariedade ficou dividida entre todos, a que ele tinha o que já era precário pra ele ficou precário pra todo mundo, tá ligado? É claro que deu uma “ajuda” e tal, mas, sinceramente, cara, é bem difícil essa discussão na real, velho. Porque... em se tratando de Filosofia, acho que ainda tem um longo percurso a se percorrer, sabe?

Um “ponto forte” e ao mesmo tempo contraditório em certa medida na Universidade X é que, segundo os bolsistas, os supervisores têm o costume de não observarem as aulas ou “oficinas” de Filosofia dos bolsistas do PIBID. Conforme uma aluna da Universidade Y citada relata sobre o acompanhamento de sua supervisora:

Às vezes ela deixava a gente na sala e ia dar aula. Mas ela sempre tinha de acompanhar, porque como não somos professores formados, a gente não pode ficar sozinho em sala com aluno. A supervisora vinha, ou pedia para o inspetor ir lá. Mais por questões burocráticas. Mas ela nos deixava bem à vontade nisso. Olhava só a aula, às vezes; aqui nós vamos falar isso, e deixava a gente trabalhar.

O fato de não serem observados diretamente trazia maior “autonomia” e oportunidade de aprender com seus erros e acertos, apreciar a avaliação de seus próprios pares (que os acompanhavam) e serem avaliados “à distância” pelos supervisores e coordenadores de área. Porém, o fato de essas oficinas não serem obrigatórias para os bolsistas e serem de participação voluntária aos alunos seria um ponto contraditório, já que esses bolsistas podem ter tido uma experiência limitada com a “realidade das turmas” no PIBID, visto que, em “turmas reais”, o número de alunos é muito grande e isso os aproximaria de uma experiência mais dura.

No entanto, os alunos relatam que essas pequenas “turmas virtuais” que participavam das suas oficinas e propostas de atividades traziam uma experiência única e lhes proporcionava um espaço de “laboratório de ensino” para desenvolver suas estratégias didáticas e terem um contato mais maleável com os seus primeiros ensaios da atividade de lecionar para um grupo de pessoas. Esses alunos estariam mais à vontade com um grupo menor de alunos do que com um grupo muito grande, já que, por serem iniciantes, poderiam ficar mais retraídos se assumissem uma turma com uma média de trinta a quarenta alunos. Embora a realidade das escolas brasileiras tenha um número muito grande de alunos para apenas um professor, esses grupos de cerca de 10 a 15 alunos no máximo proporcionavam aos bolsistas a oportunidade de um acompanhamento mais próximo dos seus clientes²⁰ com um outro desafio extra, o ensaio de uma autonomia para avaliarem entre si as práticas dos colegas *in locu*. Conforme relata um egresso da Universidade X:

E as nossas aulas foram de muitos tipos diferentes. Algumas mais tradicionais, “cuspe giz”, eram poucas, porque elas não eram “bem vistas” nas nossas “rodas de conversas”, a gente falava: ‘ – Olha, vai ter uma aula nanana... Beleza! Mas, só uma viu? ’ Não, brincando. (Risos) A gente se incentivava mutuamente a fazer

²⁰ Toda vez que utilizo a palavra “clientes” para me referir aos alunos estou entendendo por cliente os usuários de um serviço educacional que visa a atingir o objetivo de ensino-aprendizagem prestado aos educandos pelos professores entendido como “prestadores de serviço” e responsáveis pela qualidade desse serviço.

coisas novas. Então usou o curso de multimídia, revista, jogos, charadas, teve gente que tentou Teatro, coisas com os objetos, o corpo. Teve muito experimentação, isso foi muito legal e, de fato, eu acho que isso seja um laboratório de experimentação? Importante que o PIBID preenche assim. Eu acho que não tem muitos lugares para você experimentar quando você está pesquisando Educação. Assim, é difícil, é institucionalmente complicado mesmo. E talvez o PIBID cumpra bem esse lugar!

No final de minha entrevista com ele, o egresso me conta um pouco mais sobre o que chama de “dificuldades institucionais” na escola, ou seja, problemas mais práticos do trabalho em atividades no contraturno (reserva de salas, problemas com uso dos recursos tecnológicos da escola, relação com outros professores, disputas por espaço e dificuldades na relação com a direção do colégio):

A gente enfrentou muitos problemas com o PIBID, muitos problemas de ordem prática, da vivência cotidiana na escola, resistência de outros professores que estavam lá, que não gostavam muito da nossa presença, que achavam que a gente estava competindo ou que tirava o espaço deles. Chegou a ter problema com sala, da gente ter marcado sala e o professor ter ido, na nossa sala que já estava marcada e a gente ter que discutir isso com a Direção. Né? E a direção não era monolítica é... a gente tinha aliados ali dentro, mas tinha muita gente que estava com raiva e tinha muitos jogos de poder, assim escola estadual chique. E quem já lidou com direção de escola estadual deve saber do que eu to falando. É... Esses problemas nos consumiam muito, era estressante.”

Um segundo aluno da *Universidade X* também corrobora ou reforça a questão do agendamento de salas e da relação com a escola e “disputas políticas internas” pela aceitação dos bolsistas no espaço escolar:

A saída do PIBID não foi tão boa assim, não, porque foi um grande suspiro de alívio, por alguns problemas; os motivos já foram ditos em reunião. Tem gente que é odiado na escola por conta do PIBID, tem bolsistas de PIBID que são odiados na escola, você, por vezes, faz inimigos na escola. Você tem um aliado político na escola, mas daí, quando ela sai, passa noutro concurso, você fica a cargo daquela que virá depois. Chegaram a desmontar meu trabalho, que levei cerca de três horas para montar no auditório. O PIBID oprime seus bolsistas, ele não tem direito a reclamar, fazer greve. Mesmo os mais progressistas fazem discurso de poder concedido. O Estado brasileiro deve pensar em carreira docente, mas imagina um “pré-docente”... você não pode fazer um rompimento unilateral, você precisa justificar academicamente. Isso é uma coisa que atrapalha bastante. O bolsista, mesmo tendo autonomia, não tem voz na institucionalidade.

Embora existam problemas em relação à formação/desempenho dos professores que atuam como supervisores em diferentes instituições, conforme o

relato de diversos egressos, na Universidade K e na Universidade W, os coordenadores de área incentivaram alguns deles a voltarem aos estudos nos PPGs e alguns deles cursaram ou estão cursando o mestrado acadêmico. Mesmo que não seja um mestrado profissional, esse incentivo e “orientação” constitui esforço pela qualificação desses supervisores, embora a qualificação seja muito mais voltada à pesquisa científica do que ao ensino de Filosofia propriamente dito.

Além disso, cerca de um terço dos egressos (10) relatam que o PIBID-Filosofia os ajudou a “perderem a timidez” e entrar em contato com a realidade da escola, além de incentivar alunos do ensino médio a cursarem Filosofia, optando pela licenciatura. Porém, o fato de cerca de 50% ou mais do total dos egressos das universidades K e Y terem ingressado no mestrado e afirmarem com ênfase a preferência pela carreira universitária, somado ao ingresso recente de dois deles no curso de doutorado já constitui um forte indicativo de que rumo que pretendem trilhar em suas carreiras.

Formação, didática e currículo das IES

Trinta por cento dos respondentes apresentam como problemas recorrentes de sua formação questões sobre o currículo e a didática dos professores do curso de Filosofia ou nas disciplinas pedagógicas da Licenciatura, feitas nas Faculdades de Educação (FE). É interessante notar que a conciliação entre as atividades (dos professores universitários) de ensino, pesquisa e extensão acabam seguindo uma ordem de preferência segundo o prestígio e as recompensas de cada ocupação. Cíntia relata que muitos professores do seu curso se dedicam às atividades de pesquisa e em detrimento da preparação de aulas, em suas palavras:

Durantes as aulas, os professores (...) muitos deles não preparam aula. Aquela coisa que a gente vê no Ensino Médio, que o professor vai lá e prepara. Muitos deles não fazem, e entra numa grande vagação. Não é incomum você ver na filosofia professores que não preparam. Você vai ficando mais cascudo, você vai começando a dar aula, vê que tem gente que prepara a aula e tem gente que não, né?! Os caras não fazem! Os professores tão muito mais preocupados com pesquisa.

As críticas aos professores das disciplinas pedagógicas da licenciatura, ao modelo das aulas na licenciatura e aos estágios obrigatórios mostram que esses

são fatores importantes para desestimular a conclusão do curso de licenciatura, conforme afirma Jorge, ao relatar problemas com postura dos “professores de licenciatura”:

Porque às vezes o que se vê muito, hoje, e aí, em disciplinas que eu tive, que nem eram de Filosofia. E Pedagogia eu vi muito isso, do professor por exemplo criticar o “sistema tradicional”, se dizendo ser... “pós-não-sei-o-quê”, “paulofreiriano”, “renovado”..., né? Quase tudo uma “Igreja”, do 7º dia sei lá, “Paulo Freire do 7º dia” e esse professor... tá “falando mal” do “sistema tradicional” dando uma “aula tradicional”. Isso pra mim, não existe! Não existe, ou, aí sim, não é um “bom professor”. Não percebe a própria “precariedade” eu já tive aulas de, por exemplo, o professor te explicando que você não deve imprimir os *Slides*:

– Os *Slides* devem ser só uma guia, uma guia “em tópicos”, que você deve/ trazer coisas diferentes, próprias. Pra que o aluno não fique só ali, lendo.

Mas ele tava explicando isso lendo os *slides* dele. Então, nesse sentido, o “bom professor” ele tem que ser coerente. Então ele é o único atributo que eu acho que é necessário. Tem que ser coerente, tem que fazer sentido o que ele tá dizendo... fazer sentido na vida dele e o aluno possa ver que aquilo.. diz alguma coisa a ele. Aí sim o aluno pode se interessar ou não pelo assunto, não tem como saber, mas tem que ser... Tem que ser um pensamento redondo, a prática tem que condizer com a vida da pessoa.

Jorge, Augusto, Denis, Expedito e outros alunos se mostram apreensivos, incomodados com a postura de professores da área de Educação que lecionam disciplinas gerais de licenciatura para os alunos de Filosofia. Parece que a referência de experiência e de o que seria um “professor experiente” parte em quase todos os casos de professores da disciplina de Filosofia e, na maior parte das vezes, é um professor universitário de fora do Programa. Apenas em um PIBID, uma aluna aponta o supervisor como referência de um professor experiente. Os alunos também relatam sobre as deficiências dos estágios curriculares em suas universidades, como no caso de um egresso da Universidade Y, refletindo sobre os espaços formativos da sua instituição:

Cara, vou te falar a verdade, o estágio de licenciatura é muito “falcatrue. Quando você faz! É você ir lá para a sala de aula, ficar lá atrás, tá ligado? Ouvindo o professor falar. O PIBID podia cobrir, tá ligado? O estágio não, você tem que procurar um professor qualquer, que você conheça. Aí o professor num, num faz a menor ideia, geralmente é o professor que é amigo teu, aí fica “soltão”, tá ligado? Cara na real mesmo, a maioria das pessoas não faz estágio, não faz (voz baixa, sussurrando) vai lá assina... Não tem o menor controle.

Como se percebe, há alguns problemas no controle e no diálogo entre universidade e escola no modelo de estágio, além das dificuldades em fazer a

ponte “escola-universidade”, há problemas para definir o tipo de trabalho que os alunos-estagiários irão realizar, bem como o tipo de acompanhamento e formação que irá ser exigido dos “professores-tutores”.

Embora esse aluno da Universidade Y ainda reconheça no PIBID um melhor modelo de formação que o do estágio curricular obrigatório, o trabalho de acompanhamento e formação inicial em serviço ainda precisa ser aprimorado. Ao contrário dos exemplos negativos mencionados acima, alguns alunos apontam experiências positivas em seus estágios. Conforme relata a aluna da Universidade X que havia feito estágio numa das unidades do Colégio Pedro II:

O estágio era acompanhar, porque não era só uma turma. Você acompanhava todo o trabalho do professor. Eu comecei assistindo só aula, gostava de sentar lá atrás para ver as turmas, depois eu passava a tirar dúvidas e passar trabalhos em grupos, na sala. Tirava dúvidas deles, tinha que representar algumas coisas que eles iriam apresentar em sala, como, por exemplo, política. Então eu preparei uma aula sobre Maquiavel, aquele livrinho. Não era uma aula, porque, às vezes o que eu ia falar era diferente do que o professor falaria. E a prova é sobre o que ele falar, não sobre o que eu falava. Eu lembro que fiz umas duas ou três exposições. Este ano que eu realmente entrei em sala. Chega um momento que você passa a dar o acompanhamento e passa a fazer algumas coisas. Corrigi provas. Eu corrigia a lápis, com comentários, e a professora corrigia minha correção. Eu tive que preparar uma prova, um modelo. E aí foi isso. No final, preparei uma aula. Era introdução à sua aula, daí eu tive que falar exatamente o que ela falaria. A professora do Pedro II teve de acompanhar.

Muitas das dificuldades encontradas no trabalho de acompanhamento dos estagiários se devem à falta de investimentos e preparação de uma estrutura voltada a uma “dedicação exclusiva” e especializada na formação para o ensino na educação básica. Soma-se a isso a lamentável condição dos funcionários públicos do Estado do Rio de Janeiro. Em universidades que possuem um colégio de aplicação e em escolas da rede federal onde os alunos podem fazer seus estágios por meio de convênios com a universidade, podemos perceber grandes diferenças nas condições salariais, de trabalho ou planos de carreira se contrastar com a situação de professores que estão nos colégios da rede pública estadual do Rio de Janeiro²¹.

Entre as razões apontadas para continuar ou não na carreira de professor universitário de Filosofia, encontra-se "o modo como são feitas as pesquisas". Um

²¹ Enquanto escrevo este parágrafo, alguns professores da rede estadual estão há meses sem receber salários atrasados. A situação se estende aos professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

número grande de egressos aponta que a falta de vínculo das pesquisas com a "realidade do mundo" ou que produzam um "conhecimento inovador/original" são apontadas como as razões mais fortes. Jorge relata que os trabalhos científicos em Filosofia se tornaram apenas ensaios sobre o que outros comentadores já disseram sobre os filósofos clássicos e pouco se faz para que os trabalhos ajudem o aluno a produzir conhecimento a partir do "ensinar a filosofar" de Kant: "Então, hoje a Filosofia se tornou muito "comentar o que já foi dito" e aí não tem produção. Então, se leva para o ensino médio, ainda é útil que seja "História da Filosofia", mas não é o ideal."

Durante o II Encontro Nacional de Pesquisa em Graduação em Filosofia (II ENPFGFIL), realizado em setembro de 2015, na UnB, alguns palestrantes levantaram um debate que esteve presente em sucessivas discussões da ANPOF; a questão do cenário do crescimento de financiamentos para as pesquisas que tivessem aplicações práticas. Nas discussões, alguns pesquisadores mencionaram que em países europeus, como Alemanha e Inglaterra, e na América do Norte, têm crescido financiamentos a pesquisas "aplicadas" (à Economia, às Ciências Políticas e Sociais etc), diminuído o incentivo a pesquisas sobre especialistas em estudos não-aplicados, que trabalham apenas como comentaristas de autores e obras filosóficas, alguns salientaram que isso poderá significar em breve uma "tendência mundial".

Entre as questões curriculares mais apontadas como desestímulo à carreira filosófica a aparecem críticas a um "currículo centrado na Filosofia ocidental e eurocêntrica", à ausência e necessidade de inclusão da Filosofia, História e Cultura Africanas, sugerem-se mais disciplinas que auxiliassem no trabalho com jovens e adultos, surdos e outros tipos de diversidade, além de valorização do pensamento feminista (e mulheres dentro da Filosofia), bem o debate de questões étnico-raciais. Além disso, alguns alunos destacam que precisariam de uma formação didática que os ajudassem a "adaptar-se a linguagem do jovem" e a valorizar mais os aspectos que envolvem a "cultura juvenil" ou as novas tecnologias e linguagens.

Henrique relata que, após o início do seu curso de Mestrado, ele havia começado a desanimar em relação à pesquisa em Filosofia devido à falta de aplicação ao que ele chama de "mundo real". Conversou então com seu orientador

para explorar um novo tema com um engajamento político que dialogava com o campo das Ciências Sociais.

Mas eu gostei, assim, acho que a Filosofia tinha muito mais potencial, na real, saca? Acho ela, ela tenta capturar a Filosofia... não, não no *modus operandi* fabril e tecnicista. Até porque a Filosofia não serve pra isso, mas a Filosofia é capturada pelo Eurocentrismo, né? Pelo, pela metafísica, pelo “blá, blá, blá metafísico, transcendental” e mundo pegando fogo e na volta dos filósofos, discutindo sobre o “sexo dos anjos”, tá ligado? Então essa sempre foi luta dos estudantes, também de Filosofia, que eu reparei, que é: “Alô, ô. Vamos falar do mundo! Vamos parar de “verborragia”, é importante ler os filósofos sim, mas... E aí? Pra quê?” Pra depois fazer um trabalho “O conceito de identidade em Hume pelas perspectivas de Nietzsche”. Aí, você fica assim: “Fulano e siclano, beltrano e beltrano” E o mundo e a vida nada. Problemas que, são super atuais, a sexualidade, saca? Sei lá, redução da maioridade penal! Isso aí, que problemas filosóficos isso suscita? Você pode inclusive utilizar os autores, mas não é isso que é incentivando. De maneira nenhuma. Se você ficar na onda dos professores, você vai virar um “caga regra”.

Assim como Henrique (UFF), que menciona que o currículo costuma não valorizar pensadores negros, mulheres e outras minorias, Denis também parece mostrar preocupação com o currículo mesmo nos cursos de Graduação na habilitação da Licenciatura e Bacharelado. Menciona que o currículo de sua universidade ainda se conserva muito tradicional, eurocêntrico, valorizando apenas a cultura e a "Filosofia Ocidental". Assim como ele, o egresso Renato sentia que no seu curso de Filosofia os alunos e professores não discutiam muitos as questões ambientais e dos movimentos sociais e outros temas políticos, econômicos e sociais do mundo contemporâneo e da "realidade social". Esse egresso, como tantos outros (Cíntia, Henrique, Dandara), mostram-se engajados em causas/movimentos sociais - no seu caso específico participou do Greenpeace e outros órgãos com pautas sobre questões socioeconômicas, políticas e a questão ecológica. Segundo ele, esses problemas envolveriam tanto as questões urbanas quanto a "filosofia prática", enquanto prática de vida com relevância social, como ele afirma:

O curso é estranho. Eu entrei, na verdade, achando que ia encontrar pessoas muito parecidas comigo. Tipo, engajadas e porque eu já fazia um trabalho, digamos, prá além da academia, que eu chamo de “Filosofia prática” mesmo. Coisas bastante ligadas a comportamento social, ativismo, parada, e eu fiz, foi ao contrário, encontrei, assim, um pouco de movimento meio, uma galera até um pouco estranho falar isso tá? Até porque, não posso julgar todo mundo, e “botar todo mundo no mesmo saco” né? Mas pelo menos de movimento, me parecia que era uma coisa muito morna.

Condições de trabalho e Infraestrutura

Mais de 1/3 dos egressos reclamam das condições de trabalho relacionadas à: **a)** infraestrutura dos colégios da rede estadual ou das escolas que fazem parte do PIBID ou **b)** falta de organização da direção ou gestão escolar, equipamentos danificados, ausência de recursos ou “ferramentas tecnológicas”, acesso à internet, materiais didáticos, dificuldades na disponibilização dos recursos audiovisuais, do espaço físico das escolas, da conservação dos prédios e das salas de aula.

Um percentual significativo de alunos aponta que um fator desestimulante para optar pelo magistério são as condições de trabalho das escolas públicas estaduais no Rio de Janeiro. Cerca de 25% dos egressos sinalizam problemas na desorganização ou gestão escolar, mais de 30% problemas de infraestrutura e falta de recursos audiovisuais, internet. Alguns desses associam organização escolar como causa da burocracia e a indisciplina/violência como efeito nas instituições escolares. Esses efeitos são causados por um modelo “disciplinar” de controle (do Estado e da direção das escolas) sobre professores e alunos que apresentam os efeitos perversos de um “programa institucional” presente nas escolas (Dubet, 2002).

Segundo Dayrell (1996), o antigo modo de socialização não daria conta das demandas da cultura juvenil e das novas formas de socialização no mundo contemporâneo, causando descompasso entre a instituição escolar. A fim de “dar voz” às nuances/opiniões dos respondentes, passamos agora a alguns depoimentos particularmente significativos dos egressos para ilustrarmos questões que se põem:

Então, diria que a vontade de trabalhar em sala de aula não vai se perder, mas, para a Filosofia, acrescentar algo, não vai conseguir se for numa escola que tem problemas de infraestrutura a serem resolvidos. Então, se há alguma coisa a levar, que seja certa novidade, uma escola que tenha uma estrutura em que a Filosofia seja possível de ser feita ou uma Universidade de outro tipo. (Jorge).

E teve um colégio que só uma reunião, sabe? Eu vi tanta coisa ali, a galera, a direção do colégio, que era todo “zorreado” e tal. Mas, pô, eu fui, ver a reunião com o pessoal do PIBID, a galera da coordenação pedagógica, da direção, via o aluno como se fosse um “pobre coitado”. (Paulo).

Você entra numa sala do Estado, que eu estou dando aula lá e você pergunta: “Quem aí tem acesso frequente à internet?” E muitos fingem que não escutam, alguns falam: “Professor, não tenho mesmo!” [...] A escola com frequência [es]tá

sem internet, então os professores já tem dificuldades de acessar, os alunos então... (Expedido).

Burocracia na profissão docente

O tema da “burocracia” nas atividades das escolas da rede estadual ou no PIBID é mencionada por 52% da população total de egressos dos PIBIDs de Filosofia. O que os alunos entendem como “burocracia” varia de acordo com situações; por exemplo, pode corresponder ao papel de determinadas ferramentas didáticas ou as funções de inspecionar os alunos bolsistas, segundo uma aluna da Universidade Y: “O quadro é uma coisa chata, burocrática. É chato, mas o aluno precisa ter alguma coisa no quadro para depois você cobrar. A supervisora vinha, ou pedia para o inspetor ir lá. Mais por questões burocráticas...”. Assim como ela, a aluna Margarida também considera as atividades de sua escola como um modelo de educação que vê o professor como um número dentro de um sistema de cobranças e resultados: “eu gosto de dar aula no CIEP, apesar dos problemas, de alguns alunos, mas eu digo isso por causa da estrutura mesmo... o Estado é um problema de salário, de estrutura, é muita burocracia, eles tratam o colégio igual banco, é só número.”

Na maior parte dos casos há uma associação intensa com atividades de cobrança, avaliação, excessiva responsabilização e controle de práticas do trabalho do professor (e conseqüentemente do aluno), ou seja, um limite cerceador de sua autonomia no trabalho e exigências excessivas de prestações de contas. Em sua fala sobre as práticas de ensino que teve no PIBID e trabalhos paralelos ao curso de graduação a aluna Ana (IFCS) destaca:

Eu colocaria que o que eu não vou levar para minhas práticas é a burocracia. Tem que fazer coisas, às vezes, o que você faz (o que deve fazer) nem fica em primeiro plano. O planejamento de aulas, por exemplo. Porque você precisa dar resultados à Capes. Acho que essa burocracia, em qualquer lugar, vai ter; você tem prazos, resultados. A burocracia foi como esperada, mas eu diria que não contribuiu diretamente. O mais importante é... Porque a gente trabalhava, no núcleo de Filosofia, com três pessoas em sala de aula; então, você deveria levar os planejamentos de aula para a professora...

O egresso Expedito (UFRRJ) aponta essa “burocracia” como um fruto do “interesse cego” pelo desempenho dos alunos em avaliações. Seu depoimento nos leva a pensar nas atuais políticas de *responsabilização (accountability)* do

trabalho dos professores e na busca de resultados finais sem a preocupação com o processo formativo dos alunos em nível individual (Darling-Hammond e Ascher, 2006). Em suas palavras:

Porque o Estado realmente não está preocupado com o que acontece dentro de sala de aula não. Não tem a menor preocupação, importante é você cumprir suas tarefas burocráticas, né? Se o aluno aprendeu alguma coisa nesse meio tempo, ótimo. Se não, o importante é ter resultados. E é assim.

Além disso, Expedito percebe que as dificuldades em aceitar as práticas controversas de alguns supervisores (no tempo em que estava no PIBID) agora parecem estar ficando mais compreensíveis ao vivenciar o “papel de professor” da rede pública estadual, já que ele passa a sentir na pele os entraves provocados pela burocracia que dificulta o seu ofício:

Agora, passando pelo lado do professor, eu fiquei mais compreensivo com o que acontecia. Porque você vinha pra cá, recebia aquele conteúdo, você ouvia como é que o professor tinha que fazer, como é que ele não tinha que fazer. Ai depois cê ia pra escola, e via que não tava funcionando. Isso servia pra tudo, talvez pra incentivar o aluno pra ler alguma coisa, talvez pra aumentar um pouquinho o mundo do aluno. Mas, ensino de Filosofia ficava nítido que não tava funcionando.”

Especificando mais o que essa burocracia significaria em suas práticas cotidianas, ele descreve o conjunto de atividades que constituiriam nos “ofícios burocráticos”: operar o sistema de acompanhamento de alunos, lançar as notas, mapear os alunos que se transferiram de turma etc. Conforme ele declara sobre a sua experiência como professor:

E agora a experiência como professor. Tô passando pelo outro lado, e tô vendo que a função daqueles professores, está sendo cumprida. Porque é cumprir serviços burocráticos. É muito nítido na recepção que o Estado faz. Te molesta de tantas formas, com tantos artifícios burocráticos. Depois que cê entra, você aprende o que, tudo que tem que fazer tudo. Como lançar nota no sistema, aí tem que pegar o aluno, o aluno mudou de turma, daqui a pouco o aluno voltou, não, aí você pode, num pode dar falta. Aí tem vários outros problemas. Ah o aluno não tá podendo vir por causa disso, por causa daquilo. E, se tem uma carga burocrática tão grande, que o menos importante é sala de aula. Aí você começa a entender, estava esperando a coisa errada daquele professor. Aliás, o cara talvez não estivesse lá pra isso. Né?

Segundo o egresso, os ofícios mais administrativos dificultariam o trabalho pedagógico do professor que deveria fazer parte do seu trabalho central, a

avaliação processual e formativa e o acompanhamento das aprendizagens nas turmas, o que é corroborado pelos estudos de Perrenoud (2008). Além disso, a falta de tempo, devido ao acúmulo de tarefas extras, como o deslocamento entre várias escolas, um número excessivo de alunos nas turmas e um grande número de turmas²², prejudica atenção individualizada nas dificuldades e desenvolvimento de competências nos alunos, pontos que segundo Tardif (2002) e Perrenoud (2002) seriam primordiais para uma prática profissional eficiente.

Violência e indisciplina na escola

30% dos egressos relatam que problemas com a indisciplina ou violência seriam fatores que os levariam a não seguir a carreira do magistério na educação básica. Por violência/indisciplina, os egressos entendem:

- a) Problemas no comportamento dos alunos em classe, atitudes de desrespeito ou desprezo pelas atividades das aulas.
- b) Violência no entorno das escolas e envolvimento dos alunos com o trágico de drogas.

Jorge considera que a indisciplina dos alunos também é um reflexo de um “modelo de escola” que não atende às demandas da cultura juvenil “Então, é... até que ponto é... hoje essa certa crise da indisciplina é uma certa crise de “modelo de escola”? Como vimos no capítulo 2, segundo François Dubet (2011), o “programa institucional” da modernidade e seus valores universalizantes, bem como o modelo disciplinar e homogeneizador das instituições escolares estão em descompasso com a diversidade presente do novo público de alunos que chega no espaço escolar (Dayrell, 1996).

Dessa forma, as juventudes com suas novas demandas sociais procuram outros espaços e formas de sociabilidade e sentem dificuldade de se ajustar ao currículo e as diferentes formas da disciplina escolar gerando dificuldades para o trabalho de alguns professores. Jorge continua seu relato dizendo: A escola é uma total indisciplina, outros professores não conseguem... eles não vão ser levados a

²² Já que são poucos tempos de aula para cada turma (na disciplina de Filosofia) e seu número de horas tem que ser distribuído em várias turmas para preencher o total de horas de trabalho.

sério, estão desanimados, já estão lá “pelo dinheiro”. Então, frente a isso tudo talvez eu abandonasse.

Ao relatar o cotidiano da escola onde leciona atualmente, Margarida faz uma comparação entre a escola técnica, vinculada à sua universidade, e um CIEP onde aconteceram atividades do seu PIBID, aproximando o estereótipo do público da sua escola atual ao do CIEP onde ela atuou como bolsista do PIBID:

Então, é que, no PIBID, ficamos muito tempo no “CAP” e eu fiquei no CIEP. Obviamente é muito mais parecido com o CIEP, né?! Nunca com o “CAP”. Mas assim, Ah, porque no “CAP” os alunos são de “outra categoria”, a maioria lá tudo quer entrar em faculdade e tal. Aí, nas turmas do CIEP, tem gente que não sabe o que tá fazendo lá, assim, sabe?! Então, é por isso que é também diferente, o interesse é diferente. Então, tá bem mais relacionado quando eu fiquei no CIEP por um tempo. Aas minhas turmas, é porque, assim, eu enfrento uns problemas meio estranhos, porque eu dou aula em um lugar de risco, entendeu?! Aí os meus alunos tem vezes que tão lá enfiado com problemas na boca [de fumo]. As turmas são bem agitadas, cheias, meu terceiro ano tem cinquenta e poucos alunos. E, assim, é cheio, muita dificuldade porque é burocracia, sei lá, isso atrapalha mesmo.

A questão da violência como uma das motivações para não continuar no magistério é um assunto recorrente tanto na fala dos egressos quanto no discurso da mídia. Exedito (UFRRJ) afirma que até mesmo a escolha dos colégios estaduais em que ele ia atuar quando passou no concurso do Estado do Rio de Janeiro passou de lugares menos perigosos às escolas mais organizadas do município, conforme ele mesmo afirma:

Mas eu escolhi escolas próximas de mim, que me pareciam mais seguras, porque o município vive um “vai-e-vem” de segurança. Toda vez que tem um evento grande no centro do Rio de Janeiro, a violência migra. Você é daqui do Rio de Janeiro? Então já deve ter tido essa percepção já. Que vem, vem Pan-americano, bum! Assalto. Roubam mais casas, na rua, etc., etc. Passa, diminui. Na baixada fluminense. Aí vem, sei lá, Copa do Mundo! Migra. Vem Olimpíada, migra, então aqui o município vivia, ao que parece, né? Aí eu num tô muito próximo dessas informações, mas sob tutela do tráfico de drogas em algumas regiões e agora a Milícia, né? De certa forma insegura, a sensação de insegurança não sai, né? Talvez depois das Olimpíadas aí a galera volta pro Centro do Rio, que é onde tem mais dinheiro e aqui diminui um pouco. Porque é absurdo você viver com esse tipo de esperança, mas acontece. Então eu escolhi essas escolas que me pareciam mais seguras, mas são mais organizadas. Até porque eu conversei com amigos, colegas de trabalho que estudaram lá e amigos que já trabalharam nessas escolas, eles falaram: “ Ah, não, boa escola e tal. A direção é organizada, séria”. Então, eu escolhi essas escolas.

Ana, do IFCS, confessa que, durante o curso de Filosofia, teve que realizar outras atividades informais de “ensino” para poder custear os gastos durante o curso de graduação²³, além disso, em um dos dias em que voltava da faculdade, ela relata a seguinte história:

Quando eu dava reforço de Matemática na Prefeitura, tínhamos jogos de lógica (não fui eu quem fez, foi um pedagogo francês), mas eu gostava muito. Eu lembro que eu morava aqui no Bairro de Fátima, daí eu saía daqui tarde. Tem uma vila ali que era muito perigoso, aí eu tinha que passar por ali, distraída, eu me dei conta de onde estava passando. No outro lado da rua, tinha um grupo de crianças. Elas começaram a me chamar de tia, mas tem criança com hábito de chamar todo mundo de tia... Eu pensei “Poxa, estão me chamando, vão me assaltar”!”. Continuei andando e eles me chamando. Aí dois atravessaram a rua, eu gelei de medo. Quando vi, era o menino que eu dava aula de reforço. Eu fiquei tão sem graça. Ele veio: “Tia, tudo bem? Eu passei em Matemática!” Eu fiquei com uma vergonha de mim, dei um abraço, mas fiquei muito feliz. Perguntei quanto ele tirou, ele me falou, nem lembro quanto era. Eu não passava nada de conta, de cálculo. Eram jogos, a gente conversava. É isso que eu gosto de passar para quem eu estou conversando.

No entanto, um jovem egresso, de classe média, chamado Jorge, aponta a produção e a construção de um discurso pessimista pela mídia que relaciona a questão da classe socioeconômica ao aumento da violência nas escolas públicas estaduais. Ele relata que tal visão estereotipada construída pela mídia produziu nele um “imaginário preconceituoso” que só aprendeu a desconstruir ao ter a experiência de contato com a escola (e ao entrar em contato com os alunos) que o PIBID lhe trouxe. Em suas palavras:

Me incentivou primeiro num certo receio de falar em público, isso eu perdi no PIBID, sem dúvida e aí desfazer certos preconceitos, por exemplo, é que a educação pública tá falida, “Fuja disso! Não seja professor!” E eu lembro, eu achei isso interessante, a primeira vez que eu entrei no Colégio André Maurois era pra fazer a divulgação do PIBID, que ia começar o PIBID-Filosofia naquele ano. Tinha uma sala que não tinha professor, os alunos estavam li, de pé e “berrando” e tudo mais. Aí eu já entrei vendo aquilo e falei é: “É como a televisão me contou”. O meu colega deu três batidinhas na porta, falou: “Alunos, tenho um recado pra dar”. Todo mundo sentou e: “Pois não, senhor?” E eu: “Ué, então calma aí, tem um erro aí, me enganaram. Falaram que o negócio num funciona, que os caras lá dentro é tiroteio é num-sei-o-que.” Eu falei assim: “Não”. Então, assim, como ser humano, eu desfiz certos preconceitos. De pensar que... a

²³ Aliás essa necessidade é muito recorrente na fala dos egressos. Na “Rural” (UFRRJ) “Mônica” diz que precisava trabalhar num “bico” como “coordenadora pedagógica”, mesmo sem ter a formação concluída na área, numa escola do Município de Seropédica. “Paulo” diz que no início do curso teve que trabalhar como mecânico com seu pai pelas manhãs para custear os gastos com o curso e ajudar nas despesas da família. “Cíntia” também menciona que foi contratada sem ter completado sua formação em Filosofia e ainda estar cursando a graduação para dar aulas em uma escola da rede particular de ensino.

educação acabou e... jogar fora. Não, funciona. Tem problema? Claro. O país tem problema, o ser humano tem problema. Então, como o ser humano foi isso, como educa...

Soma-se a isso a questão da indisciplina aliada às dificuldades dos tempos curtos de Filosofia e do capital cultural dos alunos. Henrique relata um pouco sobre as dificuldades de trabalhar com alunos (de escolas onde aconteceram atividades do PIBID) que não possuíam o hábito de ler, o que dificultou muito o trabalho dos bolsistas, conforme ele diz:

Eu não sei se a professora era formada em Filosofia ou História... Sim, eu acho que ela era formada em Filosofia sim. Ela tinha um conhecimento filosófico, de Filosofia sim. O problema é que é esse o embate, o principal pra mim, dentro do PIBID foi quase que uma discussão semiótica, metalinguística, do que é o “ensino de Filosofia dentro de uma escola”, isso que é a principal experiência pra mim. Nas reuniões, dentro de sala de aula, porque a gente chegava lá, vamos abordar o quê? Vamos abordar um autor? Vamos falar de Nietzsche? Aí chegava lá, só que - cara!!! - a molecada não lê!!! Tá ligado? Não lê gibí, não lê nada, aí cê aparece com um texto de um alemão lá. Tá, ligado? Pô..., “a pessoa tem que ler”, pô... não lê sabe? na faculdade cara, na escola, então... Só que agente não pode, assim, desconsiderar, a galera não vai ler, entendeu? Se não você cai num outro paradigma, que é você não tá “levando fé na galera”. Então a gente tentava trabalhar por outro lado, assim, tentava fazer “cineclube” e aí ia fazendo filme, depois um debate do filme. Sabe? Tentando trabalhar Filosofia do modo informal mesmo, tá ligado? Filosofia do tipo, vamos levantar a questão... vamos fazer discussão, fazer roda e “trocar ideia” sobre assuntos. Isso era o que a gente trabalhava principalmente, porque... não tinha tempo hábil, entendeu? Não tinha condição material mesmo de chegar no autor, muito raro mesmo. Assim, só se fosse fragmentinho e tal.

Ameaças ao *status* da profissão

Cerca de 1/3 dos egressos enfatizam as ameaças ao campo profissional de trabalho dos professores de Filosofia no ensino médio, muitos deles mencionando a sua preocupação com o descaso do costume de escolas da rede pública e privada em escolherem professores de outras áreas para darem aulas da disciplina. Essa situação se deve ao baixo percentual de professores com formação inicial específica na disciplina lecionada no ensino médio, o que ocorre com frequência nos cursos de ciências exatas ou no curso de Filosofia, devido à recente implantação da obrigatoriedade no currículo e maior demanda (Brasil, 2007).

Renato, Newton, Simone, Henrique, por exemplo, ressaltam dificuldades de legitimação do campo profissional no caso dos professores de Filosofia do

ensino médio no espaço escolar. Para o egresso Renato (IFCS), a Filosofia não seria encarada como uma profissão propriamente dita, já que ela “sofreria as consequências” de não possuir um “lugar profissional” na Educação Básica:

É... eu acho também que, por uma característica natural de ser um curso de Filosofia que eu vejo que é um curso, em algum lugar, bastante destacado de todos os outros, por que... Não sei... de alguma forma ele é o único, pelo menos assim eu vejo, ele de alguma forma é o único curso que não é um curso que te dá um “lugar profissional”, por exemplo.

Continuando sua fala sobre a carreira de “filósofo”, compara as áreas, campos ou disciplinas de outras profissões e diz:

Até os outros cursos de Ciências Humanas, por exemplo, sei lá, o historiador, o cientista político, o antropólogo, ele em algum... Essa é uma discussão da Filosofia, também com relação com a “Filosofia da Ciência”, mas a Filosofia na minha visão não é um, não é algo que você faça, que te dê um “lugar profissional”, inclusive eu me faço, eu inclusive não me coloco nesse lugar.

Como ele, Expedito e Simone (UFRRJ) apontam que outros campos do conhecimento possuem maior inserção no mercado profissional, além do fato de existir uma “insegurança” generalizada, já que é incerta a obrigatoriedade do ensino da disciplina e a permanência da obrigatoriedade do conteúdo curricular de Filosofia. Expedito esclarece que essa insegurança do mercado não é tão presente em outros campos como a Sociologia, por exemplo, e associa essa “insegurança geral” sobre a permanência da disciplina no currículo do ensino médio à evasão do curso em sua universidade:

Então foi assim [...] o trabalho docente já não é tão atraente, e pro lado da Filosofia ainda é um pouco menos, né? Imagina, porque além de todas as inseguranças que estudar Filosofia traz, tem as inseguranças de um mercado, você vê gente contrário ao retorno... Até agora você ainda tem quem se coloque contra. E... uma profissão um pouco sem muitas perspectivas, né? Se for comparar com sociólogo, ele tem até mais oportunidade em cursos e tal, que talvez Filosofia pudesse fazer um esforço de tá lá presente, alguma coisa. Mas, sim, 2010, é a sensação era de insegurança geral e por conta disso o curso tem a evasão que tem né?

A incerteza sobre o campo profissional no ensino médio, a falta de outros campos de atuação, as dificuldades encontradas no ofício, condições de trabalho e “burocracia”, conduzem muitos deles à mesma conclusão do egresso Expedito. Logo, a ausência de segurança ou de certeza sobre a futura permanência da

Filosofia no currículo da educação básica é um dos motivos pelos quais ele pretende investir mais na carreira acadêmica e prosseguir seus estudos na pós-graduação, como ele enfatiza:

É... Por conta de todas essas incertezas da Filosofia no ensino médio, eu acho que é mais estável e mais seguro a Filosofia no ensino superior. Por conta disso, desde que entrei na graduação eu alimento a esperança de fazer um doutorado, né? Concluir o mestrado, que é o mais importante agora, é o mais importante isso, entrar num doutorado e tentar dar aula no ensino superior.

Ao longo de seu discurso, Simone levanta com frequência a questão da ausência de uma “tradição disciplinar” da Filosofia dentro das escolas de ensino médio, comparando com a importância legada pelos alunos e professores a outras disciplinas, já que Filosofia ainda não haveria consolidado o seu território ou a sua “jurisdição do campo profissional” (Park, Sine et alii, 2010). Conforme nos relata Simone:

Então, eu acho que obrigatoriedade faz com que a gente estabeleça uma tradição (...) Só que, na escola, não existe uma tradição e, bem ou mal, por exemplo, na escola muitas vezes eu não gostava de português e nem de matemática, mas eu via um porquê de ter português e matemática. Não porque na minha vida depois, mas porque eu via que já tava na minha vida e estava estabelecido socialmente o valor que essas disciplinas têm. Se a gente pegar disciplinas que estão próximas na humanidade: história, por exemplo, mesmo que as pessoas falem, por exemplo, eu acho história chato, mas elas reconhecem a importância, o valor social ou um valor histórico, reconhecem que existe um valor, que existe um sentido, de ter que aprender, nem que seja decorar...

Simone busca a legitimidade na “tradição da disciplina” como uma estratégia de legitimação da profissão ou uma forma de defender o campo, embora perceba que esse esforço muitas vezes parece enfadonho:

Na Filosofia, a gente tá num processo de ter que ficar defendendo o porquê dar a Filosofia. Parece que toda vez que eu chego na sala de aula eu preciso primeiro convencer a turma do porquê eu tenho que dar Filosofia pra ela, por que tem que aprender filosofia para depois dar aula, parece que eu tenho que conquistar o aluno. E, não, qualquer professor tem que conquistar o aluno, mas não, é eu querendo conquistar o meu espaço como professor, é eu conquistar meu espaço como filósofa, e eu não vejo um professor de matemática chegar na aula e ficar perdendo tempo, perdendo 5 aulas pra justificar o porquê dar Filosofia. ”

Newton afirma que, embora a Filosofia se encontre entre uma das disciplinas mais prestigiadas no meio acadêmico, paradoxalmente ela está entre as

disciplinas com o mais baixo prestígio no meio escolar, já que muitos a considerariam mais uma disciplina que faz parte de um currículo enciclopédico no sentido pejorativo do termo. Além disso, ele concorda com Simone quando afirma que os outros campos disciplinares teriam mais reconhecimento ali:

É que pelo fato da Filosofia ser nova na escola... A escola é uma instituição, logo, você tem um professor como novato, uma nova ciência na escola. Quando você está na sala de professores, vemos que a Matemática, Química, Física são "aprendiz de feitiçeiro", e, quando, nas humanidades, você vai à História e Português (Gramática; Redação já é visto de maneira torta), esses são os "importantes", socialmente falando. Artes, Filosofia são acessórios [...]. Ao falar de filosofia, muitos professores pensam que aquilo não faz sentido; não conseguem entender nem mesmo o sentido do professor de filosofia estar ali trabalhando. A gente ainda está discutindo a pertinência da aula regular de filosofia, para assim discutir a pertinência do PIBID.

Newton e Simone nos apresentam em seus discursos que, embora a Filosofia seja um curso de alto prestígio em nível acadêmico e universitário, no meio escolar a falta de tradição e legitimação entre os alunos, professores e o público é um fator reiterado para a desvalorização desse campo de atuação profissional dos professores desta área, formados para atuarem neste nível de ensino. Outro dado significativo é a valorização das disciplinas da área das “Ciências da Natureza e suas Tecnologias” em detrimento de Filosofia, o que, segundo Newton, está fortemente ligado a um discurso que fomenta uma “formação profissionalizante” dos alunos de ensino médio, como ele destaca ao contrastar a importância legada pelos professores aos outros PIBIDs que haviam na mesma escola:

Como também há prioridades na escola, elas são atendidas àquelas matérias "importantes". Então, esse é o segundo aspecto. Se o PIBID for de Química, ele estará automaticamente ligado ao professor de química, politicamente falando. Então, ele ganha uma importância. Você percebe isso com os funcionários, com os alunos etc. Num dado momento, você está sem sala, por exemplo, mas o PIBID de química tem para falar sobre petróleo e gás, que funcionava na mesma sala do nosso PIBID. Perdão, esses debates de petróleo e gás estavam ligados às outras atividades extraclasse, não ao PIBID de química. Mesmo assim, havia uma disputa utilitarista da coisa. Tínhamos de defender nosso PIBID. Nos falavam que o debate de química era importante porque estava ligado à engenharia e tudo mais. A recepção da filosofia nessa escola responderá às disposições políticas. Quando marcamos reunião com a coordenação e os professores, um PIBID de química estará ali para responder às demandas do professor de química.

Em suma, podemos dizer que o tema das “incertezas profissionais” com relação ao campo de trabalho de professor de Filosofia aparece com frequência nesses depoimentos dos egressos. Esses egressos mencionam os limites da atuação no campo, comparando com a inserção no mercado de profissionais de outras áreas afins (historiadores, sociólogos, cientistas políticos etc). Além de mencionar o fato de que o campo é inseguro, já que:

- a) A obrigatoriedade do ensino de Filosofia saiu e voltou várias vezes do currículo;
- b) ainda existem profissionais de outras áreas lecionando no lugar de professores formados em Filosofia e
- c) A volta do ensino de Filosofia ainda é muito recente para se criar uma “tradição” que respalde a *legitimidade* da atuação profissional nas escolas, seja entre os pares (professores de outras disciplinas de maior prestígio no currículo escolar), seja entre os seus clientes (alunos que reconheçam a importância prática da Filosofia nos currículos).

Sobre o fato de não haver muitos professores formados em Filosofia atuando como professores supervisores nas escolas onde acontecem os PIBIDs destacamos três falas particularmente significativas para ilustrar essa questão:

E meio que, segundo ela, tava rolando uma pressão pra não colocar professor de Filosofia e ainda assim tinha que “tampar o buraco” lá, e ela “deixou o nome dela lá” e ela, essa sim, não se posicionou no sentido de não dar aula: “Eu tô aqui ocupando esse cargo, mas eu não ‘dou aula’, eu posso fazer alguma coisa no tempo que eu tenho que tá aqui, faço alguma atividade com os alunos, mas ‘aulas de Filosofia mesmo’ eu não dou. (Expedido).

Principalmente porque no PIBID você entra... não encontra professor de Filosofia. Eu parto que eu fiquei dois anos no PIBID, e só uma escola que eu participei tinha professor formado em Filosofia... Pois é, né? Professor de Pedagogia, Teologia, etc.! Isso... (franzindo a testa). (Paulo).

Aí, no CIEP, a professora não era formada em Filosofia, acho que era em Pedagogia, uma coisa assim. Aí ela dava aula de Filosofia, mas eu não gostava muito das aulas dela e tal, não eram boas e a gente fez, dando uma “aulinha de reforço” lá pros alunos, mas quase ninguém se interessou, então o negócio meio que não deu muito certo. (Margarida).

O egresso Jorge relata que, na época em que estava no ensino médio seu professor de Filosofia havia se formado em geografia e que, mesmo depois que

terminou o seu próprio curso, atuou como professor das disciplinas de Filosofia e Sociologia numa escola particular. Em seu depoimento, menciona com indignação as atitudes de descaso de colégios públicos ou particulares com a preocupação em procurar profissionais habilitados para lecionar a disciplina:

E aí desanima! Porque o colégio te coloca lá porque ‘tem que ter’ alguém pra dar Filosofia e se também não for um filósofo também ‘bota um professor de História’, dá um jeito de ‘enrolar’ a Secretaria de Educação e então tá tudo certo, porque o que importa é... “Ah! Bota alguém de Humanas pra discutir aquelas coisas ali. Como se fosse assim, né? Não parece correto!

Por fim, um dos relatos mais expressivos sobre o problema da perda do *status* da disciplina e as dificuldades que estão sendo enfrentadas com o retorno recente da disciplina no currículo do ensino médio é a de Margarida:

Eu acho que, depois de tanto tempo sem o ensino de Filosofia, ficou um buraco, sabe, que tá sendo muito difícil de preencher porque ficou sem. E aí a gente chega na sala e os alunos não têm a mínima ideia do que é isso. É complicado explicar, é complicado você falar de quão importante é isso e é muito difícil. Eu sei lá, na minha visão, eu acredito que muito desse preconceito e dessa dificuldade de entender vem desse fato de muitos anos sem a matéria. Parece que perdeu a importância e ninguém quer saber.

Vocação para o magistério

Apesar de todos os motivos que os egressos nos deram até agora para não continuar no magistério, cerca de 50% deles apontam a “vocação” como uma das principais motivações para continuar neste ofício. Alguns pretendem continuar na docência, mesmo que não seja como uma ocupação remunerada. É o caso de Jorge, que passa a nos dizer:

Hoje, eu continuo sendo professor, gosto, mas não sei se faria isso pelo resto da vida. Pensando como uma atividade remunerada. Eu tô sinceramente disposto a trabalhar com outra coisa e depois conseguir... sei lá, trabalhar num pré-vestibular comunitário. Isso não é um problema. Assim, porque tem essa questão do “prazer de estar em sala”, que isso ninguém tira, e o prazer de discutir Filosofia e do aluno te olhar e dizer assim: “Esse cara é maluco, mas esse cara tá me dizendo alguma coisa que é legal”.

Expedito, que é mestrando em Filosofia e atualmente é professor da rede estadual de ensino, relata que gosta de dar aula. No entanto, ele entende que as condições salariais do trabalho docente no ensino superior seriam mais atraentes por oferecer maiores vantagens e por isso pretende investir nessa carreira:

A carreira acadêmica é bem atraente, não sei se eu vou conseguir entrar no programa de Doutorado. Talvez sim, agora tá um pouco mais difícil, né? Dois empregos e ainda cuidando de mestrado e tal. Quem sabe daqui a algum tempo fique mais tranquilo, mas o objetivo é esse. Vou continuar dando aula no Estado, enquanto isso não acontecer, mas não como “Penitência”. Eu gosto, esquisito é que eu gosto de dar aula. É... porque tem muita gente que não gosta. Na carreira docente mesmo, tem gente que não gosta.

Além do gosto pela disciplina, alguns egressos apresentam uma “vocação” estreitamente ligada a idealizações baseadas em modelos filosóficos para construir suas representações sociais a respeito das suas carreiras como filósofos/ professor de filosofia, é o caso de M  nica: “Na parte de carreira eu penso em dar aula, fazer concurso público em Filosofia e tentar escola particular. Gosto do perfil do aluno do ensino médio. Gosto de pensar que quanto mais cedo eu posso modificar a juventude... É meio Socrático...”

Remuneração, s  l  rio e planos de carreira

Como podemos observar em nossa pesquisa com os egressos dos PIBIDs de Filosofia do Rio de Janeiro (Tabela 4), o tema da remuneração e condições salariais é mencionado por **83% dos egressos** como fator de desmotivação para seguir a carreira do magistério. Embora os alunos que passaram pelo PIBID-Filosofia relatem como as experiências que tiveram no programa fizeram aumentar seu entusiasmo pela profiss    o, muitos deles perderam pouco a pouco o interesse ao longo de suas primeiras experiências enquanto profissionais pagos e contratados. Jorge, que atualmente é professor, revela: “Então, eu ‘sair de sala’ de vez eu acho que nunca faria, mas, por questão tanto da remuneração e dependendo até da escola, do professor acabar tendo que enfrentar às vezes um sistema muito pesado eu pretendo sair.”

Sabemos que a temática salarial no trabalho docente é altamente explorada, tanto nos institutos de pesquisa como em veículos de comunicação ou

no meio acadêmico (Tartuce, Nunes et alii, 2010; Alves e Pinto, 2011 e Gatti, 2012). O alto índice de desânimo pela continuidade da carreira como professor da educação básica nessas e em outras pesquisas justificam a pertinência dos estudos sobre esse fator de desestímulo. Como vimos no segundo capítulo, com Diniz-Pereira (2011), atualmente há um crescimento das discussões sobre a crise do magistério, a baixa atratividade e perda de interesse dos licenciandos pela profissão docente na Educação Básica. (Diniz-Pereira, 2011; Tartuce, Nunes et alii, 2010). Como mostram os autores (2010), há rejeição dos alunos mais jovens ao magistério:

(...). A rejeição à carreira docente é recorrente entre os jovens pesquisados. As justificativas dos estudantes para a falta de atratividade da carreira se relacionam à ausência de identificação pessoal com a docência, às condições sociais e financeiras de exercício da profissão.

(TARTUCE, NUNES et alii, 2010, p. 445)

Ainda sobre a questão salarial, a pesquisa de Alves e Pinto (2011), baseada na análise de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), mostra que a remuneração dos professores se mostra insatisfatória comparada a outros profissionais com o mesmo nível de formação. Além disso, como afirma Gatti (2012):

(...) verifica-se ainda que, em 24 estados, a remuneração média dos docentes com formação em nível superior e que trabalham em tempo integral está abaixo do que o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – Dieese – estima como o salário mínimo necessário ao trabalhador brasileiro, com base no acompanhamento dos preços de uma cesta de itens de consumo básico, que em 2009 era estimado em R\$ 2.065,47.

(GATTI, 2012, p. 96)

Margarida, que atualmente é professora da rede estadual, pretende sair do magistério da Educação Básica para ser professora universitária após a conclusão do curso de mestrado. Ela aborda os problemas com o salário de modo indignado:

Então, isso é horrível, entendeu?! Uma matrícula de 16 horas você ganha mil e alguma coisa, 1200! Esse é o grande problema talvez, mas pretendo isso, fazer meu mestrado, talvez o doutorado. Mas eu quero. Eu pretendo continuar dando aula, mas na faculdade.

Cintia, que já deu aulas na rede particular de ensino e atualmente é aluna do curso de mestrado na mesma universidade em que fez a graduação, apresenta o dilema clássico dos professores que buscam os programas de pós-graduação como

uma saída das péssimas condições salariais de um professor da educação básica. Segundo ela, mesmo que os professores com mestrado tenham remuneração diferenciada, seus objetivos finais seriam outros. Em suas palavras:

Eu sei que eu não vou ser feliz, não vou ser rica... Mas eu acho que tá faltando um tipo de profissional aqui e é ele que eu quero ser, né, que eu tô fazendo mestrado e vou pra o doutorado porque eu quero ser uma professora do Ensino Fundamental, do Ensino Médio. É mentira! Eu preciso ganhar dinheiro, né? Não tô nessa ilusão, mas se eu puder formar um cara que trabalhe um ano como eu trabalhei, eu acho que já tá valendo muito a pena, sacou?!

Como vimos nesse e nos últimos tópicos anteriores, sobre os quais comentamos com base na tabela 4, as condições salariais e de trabalho dariam grande desestímulo para esses egressos. A fim de ilustrar essas questões, seguem dois depoimentos significativos dos egressos:

Eu gosto dos alunos do ensino médio, mas não pararia minha carreira aí, mais pela questão financeira mesmo porque talvez eu nem ligaria tanto assim pra “dar aula” em faculdade, daria. Eu não tenho experiência da faculdade, né, de dar aula pra faculdade, mas... (Mônica).

É claro que, na prática, isso é mais difícil porque ganha-se pouco, trabalha-se muito; muita coisa pra corrigir, muita coisa pra trabalhar pra escola, como os diários de classe, as reuniões os conselhos de classes, e é difícil fazer uma aula personalizada e quem dirá um conteúdo inteiro do ano personalizado para cada turma, mas ao longo da experiência você vai... (Expedito).

5

Considerações finais

Nos capítulos anteriores vimos que, apesar de o PIBID trazer o contato com a escola, ser um importante programa de formação em serviço que familiariza os futuros professores com a profissão docente e o espaço da escola, ainda assim, o Programa não seria suficiente por si só para atrair os licenciandos a seguirem a carreira do magistério. Como vimos nas sessões anteriores, a maioria dos egressos aponta que não desejam/tem muitas dúvidas quanto a ficar no magistério. Além disso, dos respondentes que revelaram explicitamente que querem ficar/sair do magistério (ou seja, 30 egressos) 90% relata que não tem aspirações de seguir dando aulas na Educação Básica.

Como vimos também, a maioria das razões citadas é amplamente corroborada pela literatura educacional brasileira, são elas: condições de trabalho/infraestrutura, salário e plano de carreira, violência e indisciplina no ambiente escolar.

No entanto, como vimos também, a vocação é citada direta ou indiretamente por cerca de 50% dos egressos como sendo uma razão para permanecerem na carreira como professores da educação básica. Os licenciandos que escolheram entrar no PIBID de Filosofia têm uma tendência a continuar no magistério, o que nos leva a uma contradição aparente, pois citam muitos pontos negativos, mas parecem ter a disposição necessária ou o interesse pela profissão. O que podemos inferir disso, então, é que, apesar de motivados a ingressar no magistério por questões pessoais ou por experiências positivas com o programa, as outras questões são um contrapeso muito forte para não desejarem permanecer no magistério. Acreditamos que estudos sobre esse e outros subprojetos nessa ou em outras regiões venham a corroborar os estudos sobre a relação do PIBID com a escolha e a atratividade na carreira docente.

Aspirações de Carreira dos egressos do PIBID-Filosofia: explorando hipóteses e achados da pesquisa de campo no Grande Rio.

A partir de conversas com os coordenadores de área do PIBID-Filosofia e as informações que havia levantado previamente sobre a inscrição profissional dos

egressos, minha hipótese inicial era de que boa parte dos alunos do PIBID estariam ingressando na carreira acadêmica ou teriam maior interesse por essa área de atuação profissional. Nos editais do PIBID, um dos objetivos centrais seria “valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente”, porém, seria necessário questionar a própria intencionalidade por trás desse objetivo, já que oferecer a formação inicial sem mudanças significativas na estrutura educacional e na atratividade da carreira docente não bastaria, por si só, para incentivar a escolha pelo magistério.

No entanto, o atual Ministro da Educação – Aloizio Mercadante – acredita que esse objetivo não está sendo atingido porque “apenas 18% dos bolsistas do PIBID, criado para incentivar os alunos das licenciaturas a se tornarem professores, foram para a educação básica.”²⁴ –, o que segundo ele seria o motivo para reavaliar o número de bolsas de iniciação à docência e a pertinência do programa. Cabe questionamento sério sobre esse objetivo de “incentivo ao magistério”: será que a finalidade do Programa não seria mais a de oferecer formação inicial, experiência prática e um contato prévio/diferenciado com a realidade das escolas públicas antes da inserção no mercado de trabalho pelos licenciados?

Existem outros motivos para influenciar as escolhas de outras carreiras que não sejam a educação básica. Como vimos nas falas dos egressos, o anterior Ministro da Educação – Renato Janine Ribeiro (Professor de Filosofia da USP) menciona numa entrevista na *Revista Fórum*²⁵:

Há alguns anos, foi criado um plano de iniciação à docência. Você tem no Brasil há muitos anos, vinte, talvez mais, o programa de iniciação científica (Pibic). Ele garante uma bolsa aos melhores alunos para que eles possam se aprofundar e no futuro se tornem mestres ou doutores. Mas se você tinha interesse em dar aulas, não tinha nada. Aí, em 2008, foi criado o Pibid, de iniciação à docência. O aluno que quer ser professor na rede pública recebe uma bolsa. Isso melhorou os cursos e o clima na sala de aula. Só que, desses alunos do Pibid, 18% apenas foram para a educação básica. Por quê? **Provavelmente porque o salário não é bom.** Você

²⁴ Segundo o jornal *O Globo*: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mercadante-admite-que-governo-nao-vai-cumprir-todas-metas-do-pne-17715357>

²⁵ Segundo a revista *Fórum*: <http://www.revistaforum.com.br/semanal/renato-janine-dilma-e-alvo-de-injustica/>

teve uma iniciativa meritória, bem formulada, mas o resultado não veio.”(grifo meu)²⁶

A questão salarial, da remuneração e dos planos de carreira é apontada por 80% dos egressos. Vinte e cinco dos 31 alunos entrevistados mencionam esse fator como forte motivação para não continuarem na docência ou para não entrarem ou permanecerem na educação básica. Por exemplo, o egresso “Expedito” tem menos de um ano na rede pública estadual do Rio de Janeiro e já tem planos de sair do magistério e de continuar estudando para continuar na carreira acadêmica, embora enxergue muitas dificuldades devido às condições de trabalho exaustivas na rede e ter que distribuir as horas de aula em várias escolas para cumprir a carga horária, perder tempo com o trânsito. Conforme ele relata:

É isso. Continuar estudando, lendo. (...) Eu caí na ilusão, só depois que o meu pai foi me falar isso, eu caí na ilusão de achar que a.. carreira docente era a que te mantinha mais próximo do estudo contínuo, né? de continuar estudando o resto da vida, aí depois eu fui me dar conta de que não, não é. Aí meu pai chegou para mim:

“ Ah, seu iludido! Agora que você terminou a graduação que você me fala que é por isso?”.

Porque tem que trabalhar em tantos lugares. Eu sou professor de Filosofia, eu tenho que dar doze horas de aula. Um saco! Eu não conseguia fazer isso em uma escola, eu dou aula em duas escolas. Eu fico imaginando quem tem duas matrículas, quantas escolas precisa trabalhar? E o tempo que gasta, o transporte é precário! Então, tem o deslocamento, o cansaço. Como é que você vai esperar que uma pessoa que fica “migrando” a semana inteira vai ter paciência pra chegar à noite, cuidar da família e estudar.

Assim como Expedito, o egresso Denis, que tem pais que são professores, relata que mesmo os pais não aconselhariam seus filhos seguir a sua profissão:

Ninguém quer que seu filho faça Filosofia, né? Que pai sonha que seu filho seja filósofo? Mãe... num sonha! Acha que... é maneiro e tal. Que eu estava te falando, não vê utilidade, futuro, dinheiro, saca? E a Filosofia realmente! Os pais estão certos, não têm dinheiro! Tá ligado? Se eles tão preocupados com dinheiro, tem que se preocupar mermo, porque o filósofo não ganha dinheiro. Então... é legal que a “criança” saiba também, o jovem saiba também, que tá fazendo uma opção que não é uma opção financeira. É pra depois num... não se desiludir. É um outro tipo de caminho, assim. Você consegue viver, óbvio! Você vai ser professor, você vai fazer um mestrado.

²⁶ Embora Janine reconheça os problemas das condições salariais e que houve melhoras nos cursos com o advento do PIBID, ele ainda acredita que o programa não teve o resultado esperado. Ora, esse resultado não poderia ser alcançado somente pelo programa, como vimos existem uma série de outros fatores apontados pelos egressos que os fazem desistir da carreira docente.

O egresso Henrique, da UFF, vai mais além e só consegue enxergar a “um caminho”, o da carreira universitária, pois seria a opção mais viável para se ter uma vida um pouco mais “confortável”. A sua representação sobre a carreira docente na educação básica é a de uma profissão que não se faz por amor ou missão, mas não por uma vida confortável e opção econômica atrativa:

Então, cara, como eu escolhi uma carreira que... ela só tem meio que um caminho, a Filosofia, que é dá aula numa universidade, senão eu vou ficar dando aula em colégio (levanta as sobrancelhas, com ar de tristeza) Eu sei que eu num... saca? É lá que vou surtar, é maneiro, a gente faz por amor, por missão, mas por dinheiro não faz, né? Por sustentabilidade, que eu digo assim, pô, os professores ganham muito pouco e eu acho que eu não tenho essa pira de trabalhar em educação básica. Assim, pelo menos durante muito tempo. Então eu tô... fazendo mestrado, ano que vem eu vou tentar o doutorado e vou tentar chegar na carreira universitária, saca? Que eu acho que é onde eu vou alcançar, digamos o conforto que eu almejo para minha vida. Entendeu? É uma questão de conforto também que eu uso.

Explorando os resultados parciais da pesquisa.

A fim de compreender melhor os impactos dos PIBIDs de Filosofia nas preferências de carreira e na inscrição profissional dos alunos, compus gráficos e com a divisão dos egressos por Instituições, mapeando as trajetórias combinadas com suas preferências pessoais pelas carreiras docente e/ou acadêmica. A amostra do número de egressos (totalizando 31) foi contabilizada de acordo com uma proporção numérica baseada no quantitativo estimado de egressos por instituição. Já que a UFRRJ tem o PIBID mais antigo, com o maior número de coordenadores de área (2) e bolsistas (24 no total), resolvi entrevistar o dobro do número de alunos das outras universidades para equilibrar a coleta de dados, ou seja, 12 entrevistados (variando o perfil, distribuído em homens, mulheres, brancos e negros).

No caso da UNIRIO, por se tratar de um projeto relativamente recente – iniciado em março de 2014 – e ter apenas um egresso formado em Filosofia, foi realizada apenas uma entrevista e ainda não podemos tirar muitas conclusões dos dados coletados nessa universidade, exceto que o PIBID dessa universidade apresenta um número expressivo de alunos que saíram do Programa antes de concluir o curso no curto intervalo de tempo em ele existe. Logo, a realização e distribuição das entrevistas foi feita da seguinte forma: UFRRJ-Rural - 12

entrevistados, UFF - 6 entrevistados, UFRJ/IFCS - 6 entrevistados, PUC-Rio - 6 entrevistados e UNIRIO – um egresso entrevistado.

Na tabela abaixo, encontram-se divididas quatro categorias de inscrição profissional: A) egressos que ingressaram *somente na carreira docente*; B) egressos que estão atuando *em outras áreas* ou campos de outras disciplinas (a maior parte em atividades de “aulas particulares” ou projetos educacionais); C) egressos que ingressaram *somente na carreira acadêmica* e D) egressos que entraram concomitantemente nas *carreiras docente e acadêmica*.

Sobre as preferências pessoais de todos os egressos que entraram na carreira docente foi criada a categoria “E” (Ingressaram na carreira docente mas desejam ir para a carreira acadêmica), que é a soma das categorias A (somente na carreira docente em Filosofia) e D (carreiras docente e acadêmica).

EGRESSOS POR INSTITUIÇÃO:	UFRRJ	UFF	IFCS	PUC-Rio	UNIRIO
A Ingressaram somente na carreira docente em Filosofia (atuando na rede pública/particular de ensino):	2	1	–	3	1
B Ingressaram em outras áreas ou campos:	2	3	3	2	–
C Ingressaram somente na carreira acadêmica em Filosofia/Educação:	3	1	2	1	–
D Ingressaram nas carreiras docente e acadêmica (mestrado):	5	1	1	–	–
E Ingressaram na carreira docente, mas desejam ir para a carreira acadêmica – Total (A+D):	6/7	1/2	–	3/3	1/1
Ingressaram na carreira docente, mas estão indecisos sobre qual das carreiras desejam seguir	1	1	1	–	–

Tabela 5 – Inscrição Profissional dos Egressos do PIBID-Filosofia no RJ

Das 5 instituições, temos o total 14 egressos que ingressaram na carreira docente, sendo que a UFRRJ (Rural) tem o maior número dos que ingressaram do magistério (7) e que estão na “carreira acadêmica”, ou seja, cursando mestrado com planos para ingressar no doutorado.



Gráfico 7 – Ingresso na docência em Filosofia

A tabela e ao gráfico acima revelam que, depois da UFRRJ, a PUC-Rio e a UFF são as universidades que mais têm egressos na carreira docente. Já que podemos desconsiderar o caso da UNIRIO, por se tratar de um programa muito recente e com apenas um egresso, chama atenção o fato da UFRJ-IFCS possuir apenas um egresso (7%). Em comparação com a PUC-Rio²⁷, por exemplo, a UFF e principalmente o IFCS apresenta um número baixo de egressos que ingressaram no magistério. Em contrapartida, de um total de 14 egressos (de todas as universidades) que ingressaram na “carreira acadêmica”, o IFCS apresenta segundo maior número depois da UFRRJ, como mostra a tabela abaixo:

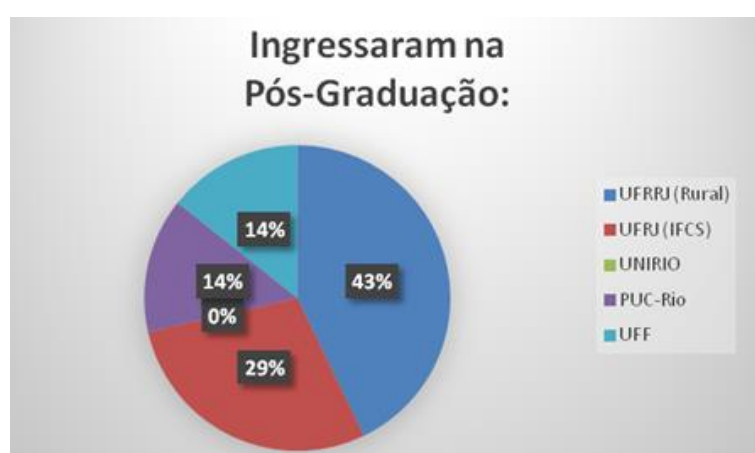


Gráfico 8 – Egressos que ingressaram no Mestrado

²⁷ PIBID que iniciou suas atividades recentemente e surgiu no ano de 2013, um ano depois da UFRJ-IFCS.

Proporcionalmente, a PUC-Rio é a universidade que possui mais egressos que ingressaram na carreira do magistério na rede pública estadual de ensino. Como mostra o gráfico abaixo 75% dos seus egressos (3) ingressaram somente na carreira de professor de Filosofia na educação básica e o único aluno entrevistado que foi para a carreira acadêmica havia passado na seleção para o mestrado profissional em Filosofia e pretende pesquisar temas relacionados ao Ensino de Filosofia.



Gráfico 9 – Inscrição Profissional dos egressos da PUC-RIO

No entanto, embora a PUC-Rio tenha um grande número de alunos egressos atuando no magistério (se fôssemos comparar com as outras três universidades), chama atenção o fato de ser a universidade com o menor número de alunos cursando cursos de pós-graduação *strictu sensu*.

Das quatro instituições consideradas aqui, excluindo a PUC-Rio, todas as universidades possuem egressos que ingressaram de modo concomitante nas carreiras acadêmica e docente, sendo que a UFRRJ é a instituição com o maior número de alunos que estão seguindo as duas carreiras paralelamente, como mostra o gráfico abaixo:

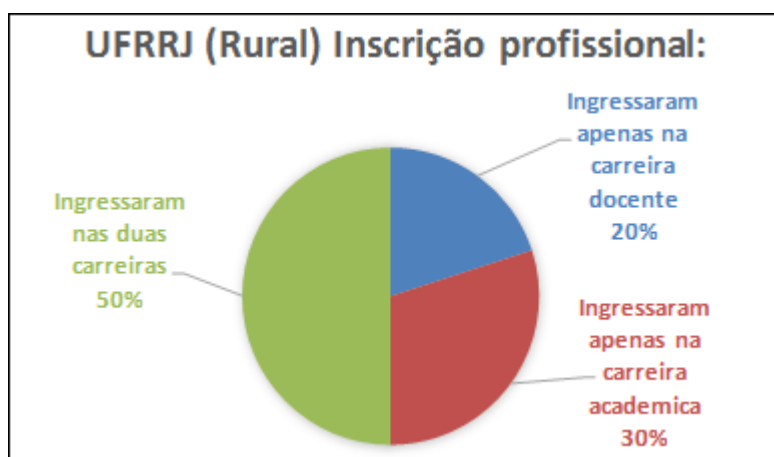


Gráfico 10 – Inscrição Profissional dos egressos da UFRRJ

Arriscaria dizer que, em grande parte, isso se deve às trajetórias que os alunos tiveram durante os seus cursos de graduação. Muitos alunos da UFRRJ (8) também foram bolsistas de Iniciação Científica (IC) durante a graduação e o mesmo se repete nas outras universidades. Somente na PUC-Rio nenhum dos alunos relata ter participado da iniciação científica. Além disso, os professores do curso de graduação da UFRRJ incentivaram e incentivam seus alunos a participarem de experiências como a publicação de trabalhos sobre o PIBID-Filosofia em livros e seminários com comunicações de relatos de experiências.

Embora conste que bolsistas dos outros PIBIDs (UNIRIO, PUC-Rio, IFCS e UFF) também tenham participado de eventos acadêmicos do mesmo nível, parece que o curso de licenciatura da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, por ser um curso relativamente novo²⁸, em algum momento, privilegiou uma formação mais plural, incentivando seus alunos às carreiras acadêmicas e do magistério. No entanto, alguns alunos egressos acreditam que a universidade deveria valorizar mais a “carreira acadêmica” mesmo nos cursos de licenciatura, focando mais no “perfil de bacharel”.

Esse dado é um forte indicativo de que, mesmo nos cursos de licenciatura, os alunos egressos consideram a formação acadêmica como uma preferência para desenvolverem habilidades que os permitam ingressar na vida acadêmica.

²⁸ Criado em 2008, no mesmo ano em que o PIBID havia começado suas atividades e que a Filosofia entra como disciplina obrigatória nos currículos das escolas de ensino médio com a lei 11.683.

6

Referências bibliográficas

ABBOTT, Andrew. Status and status strain in the professions. **American Journal of Sociology** 86, n. 4 (Jan., 1981).

_____. **The System of Professions**: an essay on the division of expert labor. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, maio/ago. 2011.

BARBOSA, Maria Lígia Oliveira. A Sociologia das profissões: em torno da legitimidade de um objeto. **Boletim Informativo Bibliográfico de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, n. 36, p. 3-30, 2. sem. 1993.

_____. Renascimento do Profissionalismo: teoria, profecia e política, de Elliot Freidson. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 39, p. 186-190, fev. 1999.

BECHKY, Beth A. Object Lessons: Workplace Artifacts as Representations of Occupational Jurisdiction. **American Journal of Sociology**, v. 109, n. 3, p. 720-52, nov. 2003.

BECKER, Howard S. **The nature of a profession**. Sociological Work. Chicago: Aldine, 1970.

_____. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Hucitec. 1994.

BENDASSOLLI, P. F. Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira. **Revista de Administração de Empresas**, v. 49, n. 4, out./dez. p. 387-400, 2009.

BRASIL. **Relatório de Gestão do PIBID DEB/CAPES**, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **Censo escolar da Educação Básica**. Brasília, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. Compreender. In: _____ **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRAU-ANTONY, Stéphane; MIEUSSET, Claire. Accompagner les enseignants stagiaires: une activité sans véritables repères professionnels. **Recherche et formation**, v. 1, n. 72, p. 27-40, 2013.

CUNHA, Luís Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0928100.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016

CRUZ, Tatiana de Mello Ribeiro. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência – filosofia**: dispositivo de práticas docentes. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2012.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (Org.) **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

_____. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

DARLING-HAMMOND, Linda; ASCHER, Carol. Construindo sistemas de controle em escolas urbanas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 35, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2107/2065>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília v. 92, n. 230, p.34-51, jan./abr. 2011.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

DUBAR, Jean-Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François. **Le déclin de l'Institution**. Paris: Seuil, 2002.

_____. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Rev. Bras. Educ.**, vol.16, n. 47, p.289-305, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a02.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

_____. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994.

DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FÁVERO, Altair. et al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24 n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22830.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

FERNANDES, Mayã Gonçalves; MEDEIROS, Kelvin Ferreira. A importância da filosofia no ensino médio: a visão do estudante secundarista. **Pólemos**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 34-51, jul. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/polemos/article/view/10342/8253>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

GATTI, Bernardete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145, p. 88-111, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

GORMAN Elizabeth H.; SANDEFUR. Rebecca L. “Golden age”, quiescence and revival: how the Sociology of professions became the study of knowledge based work. **Work and Occupations**, v. 38, n. 3, p. 275-302, Aug. 2011. Disponível em: <<http://wox.sagepub.com/content/38/3/275.full.pdf+html>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

HOLSBACK, Rafael da Silva. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Filosofia da UFRGS**: uma discussão sobre o conceito de pensamento crítico e as suas abordagens metodológicas. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2013.

JOHNSON, Terence J. **Professions and power**. London: MacMillan, 1972.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a11v27n94.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

MORAES, Simone B. Araujo; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. As experiências do PIBID-filosofia da UFSM com o projeto “O homem e a tecnologia no século XXI”. **Polyphonía**, v. 25, n. 1, p. 19-34, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38213/19355>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

MOREIRA JÚNIOR, Miécimo Ribeiro. Investimento no ensino de filosofia através do PIBID-Filosofia da UFRRJ. In: CONGRESO DE LA SOCIEDAD

FILOSÓFICA DEL URUGUAY, 1., 2012, Montevideo. **Actas...**, Montevideo: SFU, 2012. p. 996-1004.

PARK, Sangchan; WESLEY D. Sine; TOLBERT, Pamela S. Professions, Organizations and Institutions: Tenure Systems in Colleges and Universities. **Work and Occupations**, v. 38, n. 3, p.340-371, Aug. 2011. Disponível em: <<http://wox.sagepub.com/content/38/3/340.full.pdf+html>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

PARSONS, Talcott. The professions and social structure. **Social Forces**, v.17, n. 4, p. 457-467, May 1939. Disponível em: <<http://sf.oxfordjournals.org/content/17/4/457.full.pdf+html>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

PEREIRA, Josimara Nascimento Santos. et al. PIBID de Pedagogia, colaborando na construção de novos saberes docentes: relato de experiência. SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 4, 2013, Paraná. **Anais eletrônicos...** Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR, 2013, p. 16.525-16.534. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAI2013/pdf/9994_5500.pdf>. Acesso em: 11 jun, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RODRIGUES, Maria de Lourdes. **Sociologia das profissões**. Oeiras: Celta Editora, 2002.

RIBEIRO, Tatiana de Mello. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Filosofia/UFSM**: dispositivo de práticas docentes. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2012.

SOARES, Adrianly Thatcher Castro; SIQUEIRA, Alexandra Quadro; MALAQUIAS, Vera Lúcia Santos Mutti. Ensinar–aprender filosofia na escola: a experiência do PIBID no município de Salvador/BA. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 16, p. 109-119, maio/out. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5364/4470>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008

_____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

VAN ZANTEN, Agnès. Comprender y hacerse comprender: como reforzar la legitimidad interna y externa de los estudios cualitativos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 301-313, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a08.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

VIEIRA, Sérgio Eduardo Fazanoro; SILVA, Márcio José Andrade da; DEPIERI, Nathalie Elias. O PIBID-Filosofia da PUC de Campinas: um relato de experiência pedagógica na escola pública. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UERJ, 2014. Disponível em: <http://www.filoeduc.org/trabalhos_2014/TR402.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

7 Apêndice

Roteiro inicial de entrevista com os egressos:

Informações gerais
Nome: _____
Formação: _____
Tempo na profissão: _____
Tempo na rede: _____

1 - Como você vê a volta da disciplina de filosofia nos currículos do ensino médio?

2 - Fale um pouco sobre as suas experiências enquanto aluno de filosofia no ensino médio?

3 - E suas experiências como aluno no ensino superior?

4 - O que é para você um professor de filosofia experiente?

5 - Como você escolheu a carreira docente/acadêmica?

6 - Você acha que o PIBID teve importância na sua carreira?

7 - Dentro das atividades específicas do PIBID-filosofia, nas reuniões do programa e na escola o que foi válido ou não para a sua prática atual?