



ISABELA KRISTINA MESQUITA SILVA

**A POSTURA FILOSÓFICA
COMO PRÁXIS DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE
LEITURAS E MEMÓRIAS**

**LAVRAS - MG
2022**

ISABELA KRISTINA MESQUITA SILVA

**A POSTURA FILOSÓFICA COMO PRÁXIS DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
ENTRE LEITURAS E MEMÓRIAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Jacqueline Magalhães Alves
Orientadora

**LAVRAS - MG
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Silva, Isabela Kristina Mesquita.

A postura filosófica como práxis docente na Educação Básica: :
entre leituras e memórias / Isabela Kristina Mesquita Silva. - 2022.
94 p.

Orientador(a): Jacqueline Magalhães Alves.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Educação. 2. Prática filosófica. 3. Formação docente. I. Alves,
Jacqueline Magalhães. II. Título.

O conteúdo desta obra é de responsabilidade do(a) autor(a) e de seu
orientador(a).

ISABELA KRISTINA MESQUITA SILVA

**A POSTURA FILOSÓFICA COMO PRÁXIS DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
ENTRE LEITURAS E MEMÓRIAS**

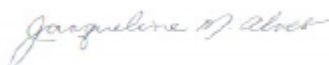
**THE PHILOSOPHICAL STANCE AS TEACHING PRAXIS IN BASIC EDUCATION:
BETWEEN READINGS AND MEMORIES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 28 de setembro de 2022.

Profa. Dra. Catarina Teixeira UFTM

Profa. Dra. Luciana Azevedo Rodrigues UFLA



Professora Dra. Jacqueline Magalhães Alves
Orientadora

**LAVRAS - MG
2022**

*Dedico este trabalho à minha Mariana, à
todas as mães estudantes e à luta pela
educação pública de qualidade.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todo o amor e o apoio incondicional de meus pais Hélio e Rosângela. Agradeço às minhas irmãs Ingrid e Karina por serem, desde sempre, minhas maiores inspirações. Ao meu companheiro de vida, Carlos, pelo amor, paciência e partilha.

À minha orientadora, professora Dra. Jacqueline Magalhães Alves pela orientação, pelos ensinamentos, pelo respeito comigo, pela compreensão com as minhas limitações e fragilidades e por ensinar na sua prática a postura ética como educadora.

À professora Ms. Maria José Netto, por me ensinar com amor a ser professora.

Às Escolas – “Francisco Diniz” e “Professor Fábregas” – e universidades – Universidade Federal de São João del Rei e Universidade Federal de Lavras – públicas e aos professores e às professoras que me formaram enquanto estudante.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da UFLA e ao professor e coordenador Dr. Regilson Maciel Borges, pela ajuda e compreensão.

A todas as escolas, a todas as estudantes e a todos os estudantes, a todas as colegas e a todos os colegas de trabalho com quem tive a honra de trabalhar e que me ensinam todos os dias.

A todos os meus familiares, a amigos e amigas, em especial Henrique e Thiago, pela disponibilidade, ajuda no processo e troca, ao Thomaz pelo socorro sempre certo e a Juju por vibrar comigo a cada vitória.

A cada pessoa que já lutou, luta e ainda irá lutar por uma educação pública de qualidade.

RESUMO

Ao observar estudantes com dificuldades para abstrair, argumentar, questionar e compreender os conceitos filosóficos no ensino médio, refleti sobre os possíveis motivos e causas de tais dificuldades. Com essa problemática e motivação, pretendíamos desenvolver um trabalho diagnóstico e formativo com docentes de uma escola pública, por meio da pesquisa participante. Nesse tempo, vivemos a pandemia da Covid-19 que levou ao isolamento social e a um acúmulo intenso de trabalho por parte de professoras e professores, impossibilitando a pesquisa inicialmente delineada. Nesse contexto, optamos por uma nova metodologia, mantendo nossa proposta de estudo, e escolhemos realizar a pesquisa narrativa auto biográfica. A partir da análise dos conceitos de educação, filosofia e filosofar, emaranhados a uma narrativa de memórias do meu cotidiano escolar, como docente e especialista em educação básica, construímos a investigação para esse trabalho de pesquisa a fim de compreender a práxis docente, constituída de várias vivências e convivências e pelos processos de formação inicial e continuada, sendo aqui entendida como diferentes experiências em cursos da formação, após a formação inicial, bem como as produções coletivas no ambiente escolar - reuniões, estudos, planejamentos etc. Com esse entendimento, nos questionamos a partir dessas memórias: quais as questões que potencializam ou inibem esse processo? Quais as marcas e entendimentos da formação inicial e continuada que dificultam e ou estimulam essa busca? Sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, buscamos, na micro região onde atuo e na reflexão sobre algumas experiências, entender aspectos da educação brasileira, marcada historicamente pela desigualdade social, e orientada pela pedagogia das competências. Desenvolver diferentes processos de formação continuada da equipe da instituição escolar, fortalecendo a identidade docente, pode possibilitar uma formação omnilateral, que se concentre em uma postura ética e filosófica, que articule conhecimentos escolares e princípios éticos; que evidencie a postura filosófica como elemento fundamental para uma práxis docente. Nessa perspectiva, a instituição escolar se produz cotidianamente, podendo realizar planejamento e projetos que tragam à reflexão coletiva aspectos da existência humana, permeados pelas questões ambientais, pela diversidade cultural, pelas reações no mundo do trabalho, pela diversidade de gênero e sexualidade, dentre outras. A partir das reflexões e estudos realizados, ao final desse trabalho, apresentamos uma proposta inicial de formação docente continuada na escola, referenciada na prática filosófica.

Palavras-chave: Prática docente. Formação. Filosofia. Práxis.

ABSTRACT

Observing students with difficulties to abstract, argue, question and understand philosophical concepts in high school, I reflected on the possible reasons and causes of such difficulties. Considering this issue and motivation, we intended to develop a diagnostic and formative work with teachers at a public school, through participant research. At that time, we experienced the Covid-19 pandemic, which led to social isolation and an intense accumulation of work for teachers, making the initially outlined research impossible. In this context, we opted for a new methodology, maintaining our study proposal, and we chose to carry out autobiographical narrative research. From the analysis of educational concepts, Philosophy and philosophizing, entangled with a narrative of memories of my daily school life, as a teacher and specialist in basic education, we built the investigation for this research work in order to understand the teaching praxis, constituted of various experiences and coexistence and through the processes of initial and continuing education, being understood here as different experiences in training courses, after initial formation, as well as collective productions in the school environment - meetings, studies, planning, etc. Based on this understanding, we question ourselves from these memories: what are the issues that enhance or inhibit this process? What are the marks and understandings of initial and continuing education that hinder or encourage this search? From the perspective of historical-critical pedagogy, we seek, in the microregion where I work and reflecting on some experiences, to understand aspects of Brazilian education, historically marked by social inequality, and guided by the pedagogy of competences. Developing different continuous training processes for the school institution's team, strengthening the teaching identity, can enable omnilateral training, which focuses on an ethical and philosophical posture, which articulates school knowledge and ethical principles. Highlight the philosophical stance as a fundamental element for a teaching praxis. In this perspective, the school institution is produced on a daily basis, being able to carry out planning and projects that bring aspects of human existence to collective reflection, permeated by environmental issues, cultural diversity, by reactions in the world of work, by gender and sexuality diversity, among others. From the carried out reflections and studies, at the end of this work, we present an initial proposal for teacher training work at school, referenced in philosophical practice.

Keywords: Teaching practice. Training. Philosophy. Praxis.

Keywords: Teaching practice. Training. Philosophy. Praxis.

LISTA DE SIGLAS

Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CBC MG	Conteúdo Básico Comum de Minas Gerais
CEB	Câmara de Educação Básica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Covid-19	Coronavírus
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Estado Elementar
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: COMO CHEGUEI ATÉ AQUI	10
2	A PESQUISA QUALITATIVA E O USO DA AUTOBIOGRAFIA COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO	18
2.1	Como e porque construir uma narrativa autobiográfica	19
2.2	Rede de pensamentos.....	24
3	A EDUCAÇÃO, A FILOSOFIA E O FILOSOFAR: as experiências que acontecem na escola	26
3.1	Aspectos e relações entre Filosofia e Educação.....	26
3.2	A filosofia e o filosofar: conceitos teóricos e experiências na sala de aula.....	28
3.3	A Educação como formação humana	33
3.4	A Escola: memórias significativas	38
3.5	O filosofar e as experiências que acontecem na escola.....	41
4	A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO PARA A PRÁTICA DO FILOSOFAR	46
4.1	Docentes e as diferenças de práticas: reflexões a partir da formação inicial	46
4.2	A Filosofia da Educação	49
4.4	A Filosofia no currículo de formação inicial de professores e professoras	53
4.5	Revisitando alguns marcos históricos da formação docente	55
5	CRÍTICA À PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: formação omnilateral como contraponto à formação unilateral.....	69
6	A POSTURA FILOSÓFICA COMO PRÁTICA DOCENTE	76
7	DA PRÁTICA À PRÁXIS	83
	REFERÊNCIAS	86
	APÊNDICE A	92

1 INTRODUÇÃO: COMO CHEGUEI ATÉ AQUI

O impulso necessário para ser uma professora é aquilo que me move à medida que exerço a docência, ou como Freire (1996) afirma em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, que ensinamos porque buscamos, refletimos, questionamos e porque sempre há algo que não compreendemos ou que queremos conhecer melhor. A docência é uma carreira profissional dinâmica, sempre em formação, justamente porque é importante que acompanhe as transformações humanas, sociais e científicas, pautada no entendimento do processo histórico. Como explica Severino (2007, p. 122),

Não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido de uma autêntica *Bildung*, ou seja, da formação humana em sua integralidade.

A escola foi o ponto de partida para quase todos os conhecimentos que adquiri na minha vida, sempre foi e ainda é, para mim, uma extensão da minha casa. Meu desenvolvimento pessoal e profissional tiveram na escola o seu início. Foi meu espaço para choro, riso, me deu palco para cantar, dançar e fantasiar. Fez-me sentir e expressar diversas emoções e diversos sentimentos, despertou o meu pensamento e curiosidade. A escola fez e ainda faz parte de muito do que sou. Segundo Dayrell (1996, p. 2), a escola é

como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar.

Sei que muitas vezes as pessoas podem ter experiências ruins na escola, que nem sempre é um ambiente acolhedor e estimulante. Assim como Freire (1996), acredito que a esperança na superação dos problemas e das desigualdades da humanidade por meio da educação deve ser um princípio para exercer a docência. Gostaria que todas as crianças e jovens pudessem ter muito mais experiências boas com a escola, assim como eu tive. Carrego comigo um pouco de cada educador e educadora, desde a educação infantil.

Meu nome é Isabela Kristina Mesquita Silva, tenho 34 anos, sou mãe, filha, esposa e trabalho há dez anos na educação em escolas públicas da região de Luminárias, inicialmente como docente e atualmente como especialista em educação básica. Na cidade pequena só há uma escola para cada nível, e as turmas costumam ser as mesmas da educação infantil ao

ensino médio, assim, as professoras e os professores dão aulas para gerações de diferentes famílias, para crianças e jovens de diferentes classes sociais. A escola aqui é o principal espaço de acesso à cultura e ao conhecimento, é onde as e os estudantes têm oportunidades para desenvolverem não só o conhecimento, mas a criatividade e a imaginação. Os eventos escolares da cidade contam com a grande participação das famílias e sociedade.

Venho de uma família de professores e professoras e os debates sobre escola e educação sempre fizeram parte do meu cotidiano. Meu pai, marceneiro, estudou até o ensino médio e minha mãe, dona de casa, até a oitava série e, apesar de condições financeiras limitadas, sempre incentivaram muito a mim e minhas duas irmãs aos estudos.

Minha formatura no ensino médio aconteceu em 2006 e, até então, a Filosofia não era uma disciplina obrigatória¹. Para continuar os estudos, grande parte dos meus colegas optou por financiar cursos em universidades particulares nas cidades vizinhas ou cursos técnicos de rápida inserção no mercado de trabalho. A universidade federal parecia um sonho distante por conta tanto da dificuldade de aprovação nos vestibulares² como da condição financeira das famílias para manterem filhas e filhos em outra cidade. Desse modo, a minha primeira tentativa de entrada na Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) foi para licenciatura em Letras, porém, não fui aprovada e passei o ano de 2007 me preparando em um cursinho pré-vestibular.

O meu primeiro contato com a Filosofia foi com um professor de História do cursinho, fiquei muito interessada naqueles pensamentos que não tinha tido contato ainda. Nesta época, a UFSJ divulgou uma lista de obras específicas para ingresso no curso de Filosofia. Dentre as obras havia a *Investigação sobre o entendimento humano* (1748) de David Hume e *Discurso sobre a origem da Desigualdade entre os Homens* (1755) de Jean Jacques Rousseau. Nunca havia lido nada como aquilo antes, nenhuma literatura, nenhum livro. Apesar de ter muita dificuldade, com o pouco que entendi, fiquei muito interessada. Após a aprovação em 2008, iniciei as aulas no curso de Filosofia da UFSJ sem saber muito bem do que se tratava. Já na primeira semana fiquei impressionada com as aulas, mas principalmente com a professora que lecionava a disciplina de Mito e Logos. Em suas explicações ela demonstrava a relação do pensamento atual com a mitologia grega e o nascimento do pensamento racional. Foi neste momento que decidi que era exatamente aquilo o que eu queria estudar.

¹ A Filosofia tornou-se disciplina obrigatória nas escolas públicas com o Parecer CNE/CEB 38/2006, aprovado em 07 de julho de 2006.

² O sistema de cotas para ingresso nas universidades federais no Brasil só foi aprovado com a lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, completando dez anos nesse ano de 2022.

Durante a graduação tive a oportunidade de participar como professora no cursinho popular oferecido pela universidade, onde reafirmei meu interesse pelos espaços educativos e o gosto pela sala de aula. Neste percurso, maravilhada com os pensadores e suas ideias, havia algo que me perturbava: como vou ensinar conceitos e reflexões tão complexas para adolescentes no ensino médio? Participei de grupos de pesquisa, do Programa de Educação Tutorial (PET), da organização de eventos e congressos do curso. No entanto, ouvi de alguns professores que o caminho bem sucedido na Filosofia era a docência no ensino superior, seguindo a carreira acadêmica, e que ensinar na educação básica era sinônimo de fracasso devido à baixa valorização de professores.

Isso me desestimulou muito, uma vez que o que vislumbrava era ser professora da educação básica, de preferência, nas escolas públicas. Neste ínterim, uma disciplina foi um marco na minha construção profissional: Didática do Ensino de Filosofia, ofertada pela impressionante Professora Maria José Netto. Ela nos apresentava propostas de aulas de Filosofia que partiam sempre de alguma experiência artística ou reflexiva, e caminhava para a discussão mediada pela professora. Este método docente, baseado na experiência filosófica sucedida da discussão, me fazia pensar que, desta forma, era possível ensinar filosofia nas escolas para adolescentes do ensino médio.

Logo comecei a lecionar nas escolas públicas da região de Lavras e Varginha. Neste percurso conheci diferentes realidades: escolas pequenas, modestas e de estudantes da zona rural e escolas maiores de cidades que são polo econômico e social para outras cidades menores. Acompanhando o método aprendido com a professora Maria José, as e os estudantes eram bem mais participativos, geralmente começávamos com algum assunto sobre o que gostavam de falar. À medida que o diálogo se desenvolvia, eu os trazia para a Filosofia, pincelava um conceito, uma ideia ou uma corrente filosófica. Nessas aulas, até estudantes mais dispersos ou distantes participavam, davam sua opinião ou queriam compartilhar experiências e ideias.

Contudo, percebi algo comum entre eles: de um modo geral, boa parte das e dos estudantes chegavam ao 1º Ano do Ensino Médio com dificuldades, ou timidez, insegurança, medo, conforme apresenta Paulo Freire na pedagogia do silêncio³, para abstrair, refletir, questionar e argumentar. Eu considero a adolescência como uma fase mágica, turbilhão de descobertas e ideias, muita vontade de viver e experimentar, ao passo que também é preparação para a vida adulta, cheia de responsabilidades e deveres.

³ Poetas gregos clássicos.

É importante que a adolescência seja entendida “como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (DAYRELL, 2003 p. 42), o que a caracteriza como uma fase muito importante da formação humana. Ela está a um passo da vida adulta, momento crucial para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes, com mais autonomia e criticidade, que serão lançados em um mundo e uma cultura que já existia previamente e são também considerados como sujeitos da construção do mundo.

Ao lecionar, fui orientada pelas escolas a seguir o Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBC MG). Entretanto, às vezes era necessário mudar o conteúdo programado para dialogar sobre qualquer assunto que as e os estudantes quisessem conversar, uma música que quisessem mostrar, ou relatar um filme que gostaram e, mediando sempre a conversa para que ela voltasse à Filosofia, percebi, na prática, que os diálogos são o primeiro instrumento para o processo ensino-aprendizagem.

Desde a Antiguidade clássica o diálogo é valorizado como caminho para a construção do conhecimento. Sócrates (PLATÃO, 1999) foi condenado à morte por ser acusado de corromper jovens por meio de seus diálogos, porém, os diálogos socráticos conduziam o interlocutor ao reconhecimento da sua própria ignorância.

Desta forma, com uma pequena carga horária no currículo do ensino médio, lecionar Filosofia parece uma tarefa um tanto quanto difícil para professoras e professores que encontram estudantes que, além das dificuldades mencionadas, apresentam também dificuldades de leitura. Desde então, comecei a refletir sobre a defasagem nestes aspectos, que são basilares para a construção de conhecimento em qualquer área, e buscar compreender o motivo pelo qual isso acontece com tanta frequência.

No ano de 2020 encerrei uma pós graduação em Supervisão Escolar e atuo desde então nesta função, o que me aproximou de docentes das diferentes áreas e níveis da Educação Básica. A partir desta trajetória e do diálogo com docentes, é possível levantar algumas questões sobre a experiência filosófica e a prática docente: Como a Filosofia é contemplada durante a formação docente? Como acontece a experiência filosófica na escola? Como professores e professoras regentes das mais variadas áreas do conhecimento poderiam contribuir para apurar e estimular a experiência filosófica se o currículo do Ensino Fundamental das escolas públicas ainda não contempla a disciplina de Filosofia?

Tomada por estas reflexões, busquei no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras aprofundar conhecimentos e aperfeiçoar estes questionamentos e, a partir de um diagnóstico, propor um conjunto de estudos teórico-práticos

que incentivem e contribuam com a construção de elementos para mudanças pedagógicas - pedagogia de projetos, interdisciplinaridade e transversalidades - Ética, Saúde, Ambiente, Diversidade Cultural, Trabalho e Consumo, Gênero e Sexualidade, dentre outras.

Com a pandemia de Covid-19⁴ e as medidas de isolamento social, as ideias iniciais deste estudo tiveram de ser repensadas e adaptadas, uma vez que dependiam do pleno funcionamento do espaço escolar. Ainda que o retorno presencial tenha se dado no ano de 2021, não foi possível considerá-lo como um funcionamento comum da escola, visto que nem todos os estudantes retornaram, a configuração da sala de aula teve de ser modificada para o rodízio de grupos de estudantes e professores e professoras com comorbidades tiveram que continuar as atividades remotamente.

Desse modo, escolhemos desenvolver uma pesquisa autobiográfica considerando as experiências que tive como docente e como Especialista em Educação Básica em diferentes escolas públicas desde 2012, para tentar compreender as relações entre a práxis de docentes e as experiências filosóficas no ensino fundamental sem que a Filosofia esteja como disciplina obrigatória de seu currículo. A partir de reflexões sobre estas experiências, passamos a analisar a postura filosófica de docentes e como ela pode refletir na sua prática e na sua práxis. Portanto, vi na pesquisa com base na narrativa autobiográfica uma possibilidade de representar outras pessoas que têm e terão experiências parecidas com a minha, nas escolas públicas desta região, com as possibilidades e limites que, como docentes, encontramos na construção de nossas práticas.

A narrativa autobiográfica tem ganhado cada vez mais espaço e legitimidade nas pesquisas relativas à Educação justamente porque “[...] relaciona-se com o resgate do valor da subjetividade, e a subjetividade pode tornar-se conhecimento científico justamente pela dupla dimensão da narração, individual e social” (MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 377).

Tendo a subjetividade como ponto de partida, comecei então a refletir sobre minhas experiências e observações, em um primeiro momento como docente e, posteriormente, como especialista em Educação Básica, em escolas públicas nas cidades de Carrancas, Varginha, Lavras, Luminárias, São Bento Abade e Ingaí⁵, desde o ano de 2012. Neste processo de rememorar a minha formação e prática no cotidiano escolar nestas diferentes realidades, e de leitura para construir o referencial teórico, questionei se ocorrem e como ocorrem experiências filosóficas na prática docente de professores e professoras. Desta maneira, delineamos o objetivo desta pesquisa em torno de conhecer e compreender aspectos sobre a

⁴ De acordo com a Resolução da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais nº 4310/2020.

⁵ Tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010.

prática e a formação docente, a partir de relato autobiográfico das experiências como docente e especialista em educação básica em escolas públicas no sul de Minas Gerais, e a relação com a Filosofia como práxis pedagógica.

Para tanto, é preciso conhecer e compreender o papel e o espaço da Filosofia na formação docente. Refletir sobre as experiências de docentes com a Filosofia durante a formação e na prática pedagógica. Pensar se elas existem, como acontecem e quais são as contribuições das experiências filosóficas para a práxis docente na educação básica.

Os tipos de abordagem e análise escolhidos estão inseridos em processos de pesquisa qualitativa, que tem sido amplamente utilizada para compreender e analisar fenômenos de características subjetivas, não calculáveis. Para desenvolver a pesquisa optamos pelo instrumento da narrativa autobiográfica, pela reunião de memórias que serão construídas na perspectiva de rizoma, raízes que fluem livremente, de Deleuze e Guattari (1995), entendendo que o pensamento é múltiplo e o rizoma é raiz que os cria e conecta, como uma rede. Nesta pesquisa, como narrativa particular que compõe uma narrativa social, em que personagens e sujeitos de todas as histórias variam, mas mantêm um conceito universal entre si, uma consciência atemporal dos fenômenos do mundo. À medida que construí o referencial teórico, as reflexões me trouxeram lembranças das minhas experiências nas escolas, que se encontram com conhecimentos da ciência da educação em busca de compreender a práxis docente. Apresentamos, em seguida, a síntese do referencial teórico que buscamos como referência para refletir sobre as experiências vividas.

A investigação será iniciada no capítulo três (3), intitulado “A educação, a Filosofia e o filosofar: as experiências que acontecem na escola”, fazendo a análise de aspectos gerais, a partir de Chauí (2000) e Saviani (2002), entre Filosofia e Educação. O primeiro objetivo é diferenciar a Filosofia do filosofar; compreender, de maneira geral, o que é o método filosófico, afirmando a complexidade da definição de Filosofia e a possibilidade do filosofar. Este capítulo é dividido em quatro seções: na seção 3.1 “Aspectos e relações entre Filosofia e Educação”, fazemos brevemente a exposição destes conceitos para introduzir a investigação; na seção 3.2 “A Filosofia e o filosofar: conceitos teóricos e experiências na sala de aula”, trazemos reflexões sobre as diferenças e relações destes conceitos, ambientando-os em experiências escolares; na seção 3.3 “A educação como formação humana”, estabelecemos a definição de educação sob a concepção de formação humana, sem desconsiderar que todo o seu desenvolvimento se dá de maneira situada em um espaço e tempo específicos; na seção 3.4 “A escola: memórias significativas”, enfocamos as reflexões sobre a escola, considerada como instituição principal que abriga as experiências aqui narradas. É necessário refletir sobre

as experiências de docentes com a Filosofia durante a formação continuada e na prática pedagógica escolar. Para tanto, é tomada a noção da influência do meio para o sujeito em desenvolvimento humano. Esta seção é dedicada a entender o conceito de experiência filosófica e a necessidade de uma didática que a estimule.

Para que a prática estimule a atividade filosófica é necessário que a docência tenha, durante toda a sua formação, conhecimentos advindos da Filosofia da Educação, como defende Saviani (2011). Então, no capítulo quatro (4) “A Filosofia da Educação”, buscamos compreender como se dá a formação docente no Brasil, o lugar da Filosofia nesta formação como currículo e como prática. Este capítulo está dividido em quatro seções: na primeira refletimos sobre a prática de docentes a partir das diferenças nas formações iniciais; na segunda expomos o que é a Filosofia da Educação e as suas contribuições para a prática docente; na terceira apresentamos como a Filosofia é oferecida nos cursos de formação docente; por fim, na quarta seção fazemos um estudo dos marcos históricos da formação inicial de professores e professoras da educação básica e do espaço da filosofia nos currículos.

O sistema educacional vigente apresenta a proposta de educação baseada na pedagogia das competências, que vem sendo implementada por meio da BNCC. Assim, no capítulo cinco (5), intitulado de “Crítica à pedagogia das competências: formação omnilateral como contraponto à formação unilateral”, temos por objetivo investigar a ideia de formação unilateral e sua fundamentação em valores impostos pelo modelo sócio-econômico do capitalismo e apresentando a formação omnilateral como uma proposta para uma educação que se pautar pela teoria histórico-crítica e que evidencie a formação integral, emancipadora e crítica.

Para que professores e professoras tenham práticas pedagógicas filosóficas, a postura filosófica docente é um critério básico, estas reflexões são trazidas no capítulo seis (6), “A postura filosófica como prática docente”. A pretensão é pensar se há, como acontecem e quais são as contribuições das experiências filosóficas para a práxis docente na educação básica, fundamentada em todo o estudo feito ao longo da pesquisa, sob a perspectiva de docência apresentada na obra “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire (1996).

Finalizamos no capítulo sete (7), “Postura filosófica como práxis docente”, com as reflexões sobre a prática em busca de uma práxis, o pensar para e sobre a prática e as contribuições para a docência na educação básica de se assumir uma postura filosófica no processo educativo.

Por fim, apresentamos as Referências e o Apêndice - sugestões para Oficinas de Filosofia durante as reuniões de módulo, como possibilidade, a partir da concepção de

experiência, para pensarmos e construirmos espaços significativos para a formação docente continuada.

2. A PESQUISA QUALITATIVA E O USO DA AUTOBIOGRAFIA COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa científica tem métodos que permitem a observação, compreensão e explicação de fenômenos. No caso da pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sociais, os dados para observar, compreender e analisar podem ser extraídos a partir de biografias, relatos, entrevistas, pesquisas documentais etc, por meio dos quais se pretende encontrar o sentido e os significados que as pessoas atribuem a esses fenômenos. As pesquisas qualitativas têm sido muito utilizadas, pois “a mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais” (FLICK, 2008, p. 21). Para fazer uma análise qualitativa de um fenômeno humano/social, é necessário fundamentá-la em teorias coerentes, reconhecer e analisar diferentes perspectivas e escolher as abordagens e métodos mais adequados (FLICK, 2008).

Para embasar a metodologia, escolhemos a abordagem da pesquisa qualitativa, conforme estudo de Alves (1991), André (2016; 2019) e Flick (2008), uma vez que analisamos conceitos subjetivos. É utilizada a ideia de subjetividade como categoria de investigação da formação e práxis de professores na perspectiva de Chené, Josso e Ferrarotti (2014), bem como toda a obra *O método (auto)biográfico* e a formação de Nóvoa e Finger (2014). O artigo de Bueno (2002) justifica a análise das diversas narrativas de experiência de sujeitos da docência e as críticas que recebeu da ciência tradicional. Oliveira e Satriano (2017) explicam como fazer da escrita autobiográfica um processo de passagem entre a experiência individual e a coletiva e para a construção do conhecimento da ciência da educação.

Flick (2008) explica que a pesquisa qualitativa considera como parte da produção do conhecimento a comunicação de pesquisadores, ou seja, a forma como sentem e interpretam os fenômenos que se apresentam. Freitas e Galvão (2007) explicam como o método deve caminhar junto à narrativa, ao observarem que,

A própria construção da metodologia de investigação se constitui em uma narrativa, na medida em que não se pode dissociar a fase de recolha de dados dos percursos singulares que foram sendo construídos por nós, investigadoras, no entrecruzamento de nossas histórias de professoras e formadoras de professores e pesquisadores (FREITAS; GALVÃO, 2007, p. 221).

Assim, por meio da narrativa autobiográfica de minhas experiências nas escolas como educadora, analiso, ao longo desta dissertação, aspectos sobre fenômenos que ocorrem na prática de docentes. Mas, por que e como utilizar a autobiografia como instrumento de pesquisa qualitativa?

2.1 Como e porque construir uma narrativa autobiográfica

*Não, meu coração não é maior que o mundo.
É muito menor.
Nele não cabem nem as minhas dores.
Por isso gosto tanto de me contar.
Por isso me dispo,
por isso me grito,
por isso freqüento os jornais, me exponho cruamente nas livrarias:
preciso de todos.*

Carlos Drummond de Andrade

Durante a minha graduação em Filosofia e participação no PET Filosofia, pude desenvolver algumas atividades de pesquisa, entretanto, todas eram pesquisas de estudos e revisão bibliográficas. Quando ingressei no Programa de Mestrado em Educação - PPGE na UFLA, inicialmente, a ideia desta pesquisa era que utilizássemos outros métodos de investigação, de abordagem qualitativa, com pesquisa de campo, e que ela fosse realizada em Escola/s de Educação Básica. Entretanto, aprender mais sobre a construção de autonarrativas como método científico, isto é, analisar e refletir sobre a relação entre conceitos filosóficos e científicos e as memórias da minha própria narrativa, abriu-se como uma oportunidade de refletir sobre a minha própria trajetória na educação. Tive um pouco de dificuldade em repensar a pesquisa para esta metodologia e receio de imaginar que talvez minha experiência como educadora não fosse significativa o suficiente para tornar-se um objeto de análise acadêmica. Ao me inteirar mais do que se tratava a narrativa autobiográfica como investigação científica, percebi justamente o oposto, pois a minha experiência poderia representar muitas outras pessoas que vivem a mesma realidade na educação básica em escolas públicas na minha região. Enfatizo que construir a narrativa não é apenas contar a sua própria história, mas narrar uma história por meio da qual analisamos pontos críticos, que seja reflexiva e ancorada em um referencial teórico que a sustente.

Comecei, então, a reunir memórias das minhas práticas e a registrá-las para serem a minha principal fonte de investigação, isto é, os diálogos, relações, reflexões que estabeleci com estudantes, com professoras e professores, com funcionárias e funcionários da escola e com o sistema educacional em que estou inserida desde o início de minha vida profissional. Todos estes elementos compõem a minha história de vida e, segundo Josso (2014), ao concebermos a educação como narratividade entre sujeitos, a subjetividade torna-se uma categoria de investigação, ampliando a concepção de mundo escolar. O processo de formação de sujeitos que atuam na educação é, também, constituído a partir da própria experiência e de suas reflexões sobre o percurso de vida.

A autobiografia é uma modalidade de pesquisa que surgiu em meados do século XX e que atualmente tem conquistado cada vez mais espaço dentro das pesquisas acadêmicas na área de Educação. A obra *O método (auto)biográfico e a formação*, de Nóvoa e Finger (2014), reúne vários textos de diferentes autores e autoras sobre a pesquisa (auto)biográfica, sendo um referencial para este tema. Os textos apontam a importância desta modalidade de pesquisa nas ciências humanas, pois, por meio dela, podemos analisar formas de trabalho e interação entre indivíduos e grupos sociais a partir das experiências de aprendizagens e, assim, produzir e registrar - biografar - conhecimentos sobre os movimentos que caracterizam a formação e as relações da pessoa. Todavia, estes estudos ainda enfrentam dificuldades de serem conceituados e reconhecidos como método científico pelas ciências humanas

Valorizando os processos de formação e assumindo a totalidade da história de vida de uma pessoa, o método biográfico facilita o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação, mais adequada à especificidade de cada indivíduo. Enquanto instrumento de investigação-formação, o método biográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores. O método biográfico permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador. (NÓVOA e FINGER, 2014, p. 2)

Esta metodologia de pesquisa ganhou maior adesão no século XX, segundo Bueno (2002), por conta da ascensão da Sociologia e Psicologia. A princípio, para se obter reconhecimento científico, as pesquisas na área de ciências humanas deveriam seguir os métodos da ciência clássica, tais como a Física e a Biologia. Entretanto, a complexidade e diversidade dos fenômenos investigados pelas ciências humanas trouxeram a necessidade de buscar novos métodos de investigação, que, mesmo assim, enfrentaram a resistência da ciência clássica. Bueno (2002) caracteriza essa busca como um movimento que

não se deu naturalmente de modo homogêneo, uma vez que cada disciplina, a seu tempo e em função de seus problemas e insatisfações, foi rompendo com os modelos estabelecidos de pesquisa e ousando construir modos próprios de enfrentar suas questões (BUENO, 2002, p. 14).

A valorização do método biográfico, utilizado inicialmente pela Sociologia, aconteceu, segundo Ferrarotti (2014), como consequência a dois fatores essenciais: a crítica à objetividade e à nomotética, pois não houve crescimento real no conhecimento sociológico, posto que os métodos científicos clássicos “não dissolviam o social em fragmentos heterogêneos e conservavam a plenitude concreta e a unidade sintética do seu objeto”

(FERRAROTTI, 2014, p. 30); e à exigência de uma “ciência das mediações que traduza as estruturas sociais em comportamentos individuais e microssociais” (Ibidem, p. 31). Como o método biográfico é subjetivo – ou seja, parte da concepção individual de mundo, de uma consciência situada, em processo de construção, que apreende e valora a objetividade e as relações que estabelece, qualitativo e fora do sistema epistemológico das ciências sociais, ele foi reduzido pelos seus críticos a um conjunto de materiais sem unidade sintética, instalado em um recorte, uma ilustração. O grande impasse para a biografia como modalidade de pesquisa é considerar que “apenas o que é comum a outros acontecimentos ou atos do mesmo ou de outro agente social é digno de ser conhecido cientificamente” (Ibidem, p.35).

A biografia não pode ser confundida com um relatório de acontecimentos. Bueno (2002) argumenta que ela é a totalidade de uma experiência de vida que se comunica, e a autobiografia seria uma forma de analisar as compreensões que homens e mulheres fazem do mundo. Bueno (2002) destaca uma citação de Clifford Geertz (1973) sobre esta análise:

Acreditando com Max Weber que o homem é um animal preso em teias de significações que ele mesmo teceu, considero a cultura com sendo essas teias, e sua análise há de ser, portanto, não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significações. O que busco é a explicação, interpretando expressões sociais que são enigmáticas em sua superfície (GEERTZ, 1973, p. 5 *apud* BUENO, 2002, p. 15).

Se concebermos a educação, tal como Severino (2006), como uma formação cultural, e que a cultura é criada por todos os sujeitos, as pesquisas autobiográficas podem ser essenciais para compreender, de diferentes perspectivas, as significações que damos ao mundo. Josso (2014, p. 60) afirma que, no caso da educação, “o trabalho biográfico implica fortemente o estudante que se compromete nesse processo de reflexão orientado pelo seu interesse, levando-o a definir e a compreender o seu processo de formação”. A escola é um espaço onde encontram-se e confrontam-se diferentes perspectivas de educação, é um coletivo de pessoas distintas que trabalham para a formação básica de crianças, jovens e adultos. Narrativas construídas a partir de educadoras e educadores que estão no cotidiano das escolas podem oferecer subsídios para sedimentar ou contrapor conceitos teóricos que às vezes são elaborados longe da realidade da educação básica.

Para tratar da pesquisa biográfica no campo da educação, Chené (2014) entende que a relação com o saber é mais importante que o próprio saber por ser capaz de recriá-lo e superá-lo. Então, no caso de formadoras e formadores, o percurso formativo é intrínseco ao espaço

pessoal e social em que atuam, conferindo sentido pessoal às suas aprendizagens. Em outras palavras,

[...] a prática de formação é reforçada por uma prática de comunicação. Portanto, se o formador torna possível que o autor da formação seja também autor de um discurso sobre a sua formação, este último terá acesso, pela sua palavra, ao sentido que dá à sua formação e, ainda mais, a si próprio (CHENÉ, 2014, p. 122).

Ou seja, é o próprio sujeito que cria e supera os saberes e, neste processo, dá o tom, a sua própria perspectiva daquilo que vive. Por outro lado, é justamente a subjetividade que é o alvo das críticas devotadas a este método.

Assim, a pesquisa biográfica ainda encontra dificuldade em ser reconhecida como método científico de investigação justamente pelo seu caráter subjetivo, que requer o entendimento do que seja a constituição da subjetividade, em um situar concreto em nossos tempos, em nossa sociedade. Ao citar Ferrarotti, Bueno (2002) explica que esta dificuldade da tradição científica vem pelo fato de que a pesquisa está sendo feita a partir da perspectiva de uma pessoa historicamente determinada que utiliza materiais que estão “sujeitos a deformações: se escritos, decorrem do fato de ser um ‘sujeito-objeto’ que se observa e se reencontra” (BUENO, 2002, p. 17).

Por outro lado, quanto a autobiografia como narrativa, Oliveira e Satriano (2017) a consideram como construção de um enunciado que expressa a realidade e a si mesmo - o sujeito que a apreende. Assim, o sujeito narra a sua identidade como um processo dinâmico inserido em um contexto no qual ela o molda, ao passo que também é moldada por ele. Esta investigação deve apresentar “a narrativa como experiência dialógica, interessadas nas experiências de significados” (OLIVEIRA; SATRIANO, 2014, p. 374). A narrativa não deve ser uma leitura fiel da realidade, mas, proporcionar, em sua análise, diferentes percepções emocionais, sociais, críticas e reflexivas, reconhecendo as suas limitações e complexidades éticas.

A importância da investigação pela autobiografia na educação se faz na compreensão do percurso de formação. Afirmamos isso considerando, com Chené, o fato de que a

narrativa de formação é a narrativa de um fragmento de vida. Além disso, na ficção da narrativa, o sujeito encontra-se já afastado de si próprio; com efeito, por mais que se conte a experiência, essa nunca cabe por inteiro na narrativa (CHENÉ, 2014, p. 127).

Portanto, ao afastar-se de si para construir uma narrativa de formação, o sujeito, no seu mundo interior, constrói uma passagem ao mundo exterior com o qual se relaciona, tomando uma postura crítica perante a sua formação e prática.

Oliveira e Satriano (2017) argumentam que esta criação discursiva de si mesmo é a ponte entre o mundo interior e exterior, que deve considerar tantos os aspectos individuais e coletivos para além de seus significados no uso prático da narrativa, isto é, “no que a pessoa pensou que fez, porque ela pensou que fazia alguma coisa, em que situação ela pensou que estava, como ela descreveu seus sentimentos e apreensões desta situação descrita” (OLIVEIRA; SATRIANO, 2017, p. 375). Deve haver um enredo para que se justifique e para que se abram possibilidades para novos desvelamentos e posicionamentos de mundo.

Os procedimentos fundamentais da narrativa são a descrição, reflexão e introspecção intelectual e emocional de quem narra, pautada pelo reconhecimento e estranhamento de si mesmo, de si mesma. A dimensão qualitativa da narrativa autobiográfica se faz valer na análise das categorias de repetição/frequência, relevância, intensidade ou estranheza a quem o discurso se apresenta. Enfim, carece de muita crítica e reflexão para que a construção da narrativa conduza ao questionamento e à conscientização e, assim, a mudanças internas no sujeito e nas suas relações (OLIVEIRA; SATRIANO, 2017).

Como já indicado na introdução deste texto, o ponto de vista da relação entre as memórias e as referências teóricas será o conceito de rizoma, isto é, elas não começam do começo, pois

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36)

Assim, os rizomas de pensamentos científicos serão entrelaçados com os rizomas das memórias significativas, configurando uma multiplicidade em busca de uma trama, sem pretensão de enraizar, mas de linhas que seguem “ uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (Ibidem, p. 36).

2.2 Rede de pensamentos

Na diferenciação da Filosofia e do filosofar, partimos das explicações de Chauí (2000) na tentativa de atribuir uma definição genérica e satisfatória para a Filosofia e do artigo de Bolzani Filho (2005) sobre esta distinção. Foram utilizadas obras clássicas de Platão (1999) e Descartes (1983) como exemplo de método filosófico. Renata Aspís (2004), sobre o ensino de filosofia, traz, a partir de uma breve discussão de concepções entre Kant e Hegel, a relação intrínseca entre Filosofia e filosofar.

Para definir educação, nos fundamentamos na ideia de Durkheim (1977) de transmissão de conceitos socioculturais de uma geração para outra, de adultos para jovens; na concepção de educação como formação humana, de Severino (2006; 2007); e na noção de Saviani (2002) sobre a educação brasileira para a subsistência. Para falar sobre a escola e a educação escolar, baseamo-nos nos conceitos sobre políticas, estrutura e organização escolar expostos na obra de Oliveira, Libâneo e Tochi (2017); de Severino (2006c); e de Saviani (2016b); e sobre concepções acerca da juventude e da escola como espaço de construção sócio-cultural, de Dayrell (1996).

A análise sobre o filosofar na escola teve como espectro os conceitos de interações e mediações no processo de desenvolvimento humano de Vygotsky (1996), a partir do artigo de Rabello e Passos (2010). Sobre a experiência, partiremos da concepção de experiência de Larrosa (2002) e do seu privilégio, de acordo com Adorno, no texto de Pucci (2016), que entende que a maioria da população não tem tempo e acesso para experiências verdadeiras, para a busca da verdade e à construção da objetividade/subjetividade.

Para elaborar considerações sobre a Filosofia da Educação e a formação docente, analisamos o Censo escolar de 2020 e as considerações de Gatti (2014) sobre os dados de Censos anteriores às diferentes modalidades de formação docente nos estudos de Diniz-Pereira (2015). A condição da filosofia na formação docente é trazida a partir das análises de Saviani (2007) e a definição de seus objetivos é feita com base em pensamentos de Mazzotti (1999) e de Gallo (2007), bem como na abordagem crítico-dialética de Severino (2001).

Quanto ao papel da Filosofia na formação docente, consideramos o artigo de Rodrigues, Gonçalves e Ferreira (2018) que faz parte de um estudo ainda em andamento sobre este tema. Para entender, conhecer e compreender os aspectos do papel e o espaço da Filosofia na formação de docentes foi feito um estudo de marcos históricos importantes da educação a partir dos estudos de Aranha (1996), Ribeiro (1993), Carvalho (2017), Tanuri (2000), Marchelli (2014), Assis (2006), Araújo (2004), Pereira (2009), Pimenta (2005), Trevisan (2011) e Gonçalves, Mota e Anadon (2020).

Após analisar as polêmicas em relação à implementação da chamada “pedagogia das competências”, empreendida pelo sistema educacional brasileiro, a análise e crítica da formação unilateral é baseada em Saviani (2007; 2016a) e nos artigos de Araújo (2004) e Ramos (2006). A proposta da teoria histórico-crítica para uma educação que se desvincule do ideal mercadológico é explicitada pelo conceito de formação omnilateral, exposta por Della Fonte (2014) e Duarte (2017).

Por fim, para compreender a postura ética e a formação docente como essenciais na superação de uma educação mercadológica e unilateral, são trazidos os critérios para uma docência que faça sentido na sociedade dividida pela luta de classes, por meio do pensamento de Paulo Freire (1996), e que proporcione experiências verdadeiras, como no entendimento de Larrosa (2002).

3 A EDUCAÇÃO, A FILOSOFIA E O FILOSOFAR: as experiências que acontecem na escola

Ao longo da carreira profissional na educação, educadoras e educadores, assim como eu, podem percorrer diferentes escolas e cidades, trabalhar com pessoas diferentes, sob diferentes gestões políticas, em instituições com estruturas físicas diversas e, nos coletivos das escolas, estas diversidades se encontram.

As questões sobre a educação foram presentes na minha vida desde a infância, entre uma brincadeira e outra, ouvia na cozinha da casa da minha avó cinco tias professoras fazerem seus desabafos, suas reflexões e planos profissionais. Desde então já sabia que o salário não equivalia ao trabalho, que elas sempre tinham trabalho extra para casa e, principalmente, que não se podia desistir da educação porque ela transformava a vida das pessoas, principalmente das mais pobres.

Durante a minha graduação, principalmente nos estudos das disciplinas da área de Educação, percebi o quanto a Filosofia e a Educação associam-se e, na prática docente, esta associação tornou-se ainda mais evidente para mim.

A exposição dos conceitos de Educação, Filosofia e filosofar é nosso ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa e a escola é o espaço de investigação. As minhas experiências emergem à medida que estes conceitos vão sendo expostos, buscando criar uma única estrutura entre memórias e conceitos.

3.1 Aspectos e relações entre Filosofia e Educação

O surgimento da Filosofia se dá com o pensamento humano. A Pitágoras é atribuída a invenção da palavra Filosofia (philosophia) que se refere ao amor, amizade e respeito pela sabedoria. Seu nascimento é considerado grego se a definirmos sob a ótica de uma aspiração e sistematização do conhecimento racional e lógico de origem natural e humana, bem como à origem, causas e transformações do mundo, das ações humanas e do próprio pensamento. Esta forma de pensar tornou-se predominante em todo o pensamento europeu e ocidental como um todo. Em suma, Filosofia é, salvo a complexidade de sua definição, “uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta” (SAVIANI, 2002, p. 20).

Chauí (2000) resume muito bem as diferentes concepções de Filosofia:

Platão definia a Filosofia como um saber verdadeiro que deve ser usado em benefício dos seres humanos. Descartes dizia que a Filosofia é o estudo da sabedoria, conhecimento perfeito de todas as coisas que os humanos podem alcançar para o uso da vida, a conservação da saúde e a invenção das técnicas e das artes. Kant afirmou que a Filosofia é o conhecimento que a razão adquire de si mesma para saber o que pode conhecer e o que pode fazer, tendo como finalidade a felicidade humana. Marx declarou que a Filosofia havia passado muito tempo apenas contemplando o mundo e que se tratava, agora, de conhecê-lo para transformá-lo, transformação que traria justiça, abundância e felicidade para todos. Merleau-Ponty escreveu que a Filosofia é um despertar para ver e mudar nosso mundo. Espinosa afirmou que a Filosofia é um caminho árduo e difícil, mas que pode ser percorrido por todos, se desejarem a liberdade e a felicidade (CHAUÍ, 2000, p. 17).

A Filosofia, como podemos observar, é investigada e pensada das mais diversas formas, é também uma atitude perante o mundo dado, isto é, não aceitarmos cotidianamente crenças e evidências sem questioná-las, sem refletir de maneira rigorosa sobre o mundo que se apresenta. Quando passamos a nos questionar por que e como cremos, sentimos, compreendemos desta ou daquela forma algo, quando buscamos o cerne das questões, assumimos, ainda que de maneira genérica, uma atitude filosófica. Isto ocorre quando duvidamos, questionamos os fenômenos e seguimos em busca de algo que se aproxime ao máximo da verdade, da essência. A própria definição de Filosofia é, por si só, uma questão filosófica, uma vez que o pensamento humano sempre esteve contextualizado em diferentes períodos históricos e que devemos considerar a superação de conhecimentos ao longo da história (CHAUÍ, 2000; SAVIANI, 2002).

Tanto a Filosofia como a Educação possuem definições complexas. Ambas estão intrinsecamente ligadas ao seu contexto histórico e social. Para delimitar o enfoque da pesquisa foi necessário estabelecer quais as melhores definições a serem utilizadas, nesta pesquisa, para estes conceitos e compreender a relação entre eles.

A educação ao longo da história se dedicou à formação humana em diferentes aspectos e o objetivo desta formação esteve sempre ligado a valores estabelecidos pelas sociedades. Ou seja, o ser humano se relaciona com o mundo em que está situado e estabelece relações que julga boas ou ruins, necessárias ou desnecessárias, atribuindo mais ou menos valor e criando uma hierarquia de valores. Na prática, Saviani (2002) exemplifica que

se vou educar; seja num bairro de elite, seja numa favela, sempre irei dar mais ênfase aos valores intelectuais do que aos econômicos. No entanto, a nossa experiência da valoração nos mostra que na favela os valores econômicos tornam-se prioritários, dadas as necessidades de sobrevivência, ao passo que num bairro de elite assumem prioridade os valores morais, dada a necessidade de se enfatizar a responsabilidade perante a sociedade como

um todo, a importância da pessoa humana e o direito de todos de participar igualmente dos progressos da humanidade (SAVIANI, 2002, p. 40).

A atribuição dos valores é um dos problemas que a Filosofia se incumbem, pois além de criar os conceitos a partir da experiência com o mundo objetivo, ela também os reformula, os repensa, atribuindo novos sentidos e transformando a situação estabelecida (BOAVIDA, 2010).

Assim, é a partir da valoração que o ser humano atribui ao mundo que se pode definir o valor da educação, uma das tarefas com que se ocupa a Filosofia da Educação. Esta hierarquização de valores é uma tarefa pedagógica, configurando o que Boavida (2010) define como uma relação de interdependência, nas suas palavras,

[...] a filosofia tem uma pedagogia própria, com a qual coincide e de algum modo se identifica e toda a pedagogia pressupõe, por um lado, e elabora, por outro, uma filosofia. Isto é, a filosofia está antes e depois da pedagogia (BOAVIDA, 2010, p.21).

Para criar conhecimentos na ciência da educação, é preciso estabelecer princípios para que se desenvolvam métodos de se ensinar e para que possa ser analisado aquilo que se aprendeu, estando a filosofia ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem.

3.2 A filosofia e o filosofar: conceitos teóricos e experiências na sala de aula

Lecionando Filosofia no Ensino Médio, percebi que havia, entre as atividades distribuídas aos estudantes e às estudantes, uma diferença: algumas estimulavam a aprendizagem da história da Filosofia e outras o filosofar. Havia a aula com o conteúdo programático, o currículo, que se distribuía em temas da Filosofia no livro didático e um resumo histórico, explanação de conceitos e trechos de textos de filósofos clássicos. Muitas vezes, estudantes apenas decoram passagens do livro ou do quadro para reproduzirem em atividades avaliativas.

Em alguns momentos dos cinquenta minutos, da única aula semanal, surgiam diálogos, trocas de indagações, reflexões, não necessariamente sobre o tema estudado – às vezes o conteúdo era sobre Filosofia Antiga, mas naquele dia a curiosidade era sobre buracos negros, fazendo com que as argumentações continuassem pelos corredores. Tais debates poderiam ser relacionados, dadas as reflexões dos primeiros filósofos gregos sobre o universo, todavia, carecia que eu tivesse mais conhecimento de Física para conduzir a discussão neste viés. Parece que o filosofar estava inserido nestes breves momentos que considero como

extraordinários, pois percebia nas expressões faciais dos e das estudantes, e nas suas atitudes, que algumas questões deixavam incômodos, estimulavam a pensar mais sobre o assunto para que pudessem participar da discussão e não apenas para se saírem bem nas avaliações.

Entretanto, nas aulas de temas ou história da Filosofia, nem todas as estudantes e nem todos os estudantes se destacavam, era necessário que tivessem uma base de leitura e interpretação, também uma escrita desenvolvida para responder às questões das atividades avaliativas e exercícios. Nas atividades do filosofar, sempre mediadas para evitar divagações, havia participação de mais alunos e alunas. Conheci muitos que não se destacavam nas atividades avaliativas mas tinham um ímpeto questionador, uma rebeldia propícia para filosofar. Também era perceptível que quanto mais as turmas conseguiam compreender os temas ou a história da Filosofia, melhor se desenvolvia a capacidade de filosofar, de participar das discussões e desenvolver a criatividade.

A Filosofia tem várias definições ao longo da construção do pensamento humano. Historiadores registram a existência de filósofos anteriores a Sócrates, por volta do século XI antes de Cristo nas colônias gregas, que se dedicavam às questões relativas à cosmologia, ou seja, um pensamento racional sobre a ordem da Natureza, do mundo (CHAUI, 2000). Todavia, o método socrático de investigação é a primeira forma estrutural da Filosofia, assim como relata em Diálogos o seu mais famoso discípulo, Platão (1999). Sócrates andava pelas ruas de Atenas questionando os cidadãos acerca daquilo que eles imaginavam ter algum tipo de conhecimento. Nas palavras de Bolzani Filho (2005), Sócrates

Foi então ter com vários indivíduos, entre políticos, poetas e artesãos, para invariavelmente descobrir, ao interrogá-los a respeito do saber que professavam, que sobre eles tinha uma vantagem: diferentemente deles, que imaginavam possuir um saber que de fato não possuíam, Sócrates sabia que nada sabia. Tais interrogações, denunciando aos interlocutores o vazio e infundado de suas pretensões de sabedoria, tiveram como consequência provocar o seu ódio, ódio que é o verdadeiro motivo das acusações lançadas sobre o filósofo (BOLZANI FILHO, 2005, p. 37).

O método socrático propunha o conhecimento de si mesmo como o ponto de partida. Chauí (2000, p. 44) explica que “o período socrático é conhecido como antropológico, isto é, voltado para o conhecimento do homem, particularmente de seu espírito e de sua capacidade para conhecer a verdade”. Utilizando da ironia, Sócrates indagava sobre os valores que os cidadãos atenienses julgavam ter conhecimento, o que despertava diferentes reações, como a raiva, quando não conseguiam responder o que estes conceitos eram e, ao esperarem de Sócrates uma resposta, ele também demonstrava desconhecimento. Assim, surgiu a célebre

frase “Só sei que nada sei”, quando aquele que inicia uma reflexão parte do princípio da ignorância, do não saber (Ibidem). No tribunal, quando foi acusado de corromper os jovens contra os deuses, justamente por sua postura indagadora, Sócrates descreve uma passagem com um indivíduo dito sábio:

[...] Mas enquanto eu estava analisando este - o nome não é necessário que eu vos revele, ó cidadãos; basta dizer que era um de nossos políticos -, enfim, este com que, analisando e raciocinando em conjunto, fiz a experiência que irei descrever-vos, e este homem aparentava ser sábio, no entender de muitas pessoas e especialmente de si mesmo, mas talvez não o fosse verdade. Procurei fazê-lo compreender que embora se julgasse sábio, não o era. Em vista disso, a partir daquele momento, não só ele passou a me odiar, como também muitos do que se encontravam presentes. Afastei-me dali e cheguei a conclusão de que era mais sábio que aquele homem, neste sentido, que nós, eu e ele, ou seja, porque não sei, nem acredito sabê-lo (PLATAÃO, 1999, p.71).

Em 2013 saí de Carrancas para Varginha para dar aulas e a primeira observação que fiz foi que havia uma diferença entre o comportamento de estudantes das duas cidades. Na realidade majoritariamente rural de Carrancas, poucos alunos tinham acesso a computadores e internet, a maioria das e dos estudantes dividia os estudos com os afazeres domésticos e rurais. A biblioteca também não tinha muitos exemplares, nem a escola contava com muitos equipamentos de mídia. Trazia muitos assuntos que alguns não estavam habituados a falar, como as diferentes religiões que existiam pelo mundo – já que quase a totalidade dos estudantes era católica –, as mais avançadas tecnologias que a humanidade já tinha alcançado e as suas produções e consequências ou sobre direitos e legislações. Em Varginha, adolescentes de 13 ou 14 anos atravessavam a cidade em suas bicicletas pelo trânsito ou pegavam transporte coletivo para chegar na escola. Boa parte tinha celulares e acessava a internet. As roupas, as gírias, os penteados eram muito diferentes, agora a sala de aula era repleta de *skates*, de *piercings*, tatuagens, cabelos coloridos, múltiplas religiões e culturas. Muitos também dividiam os estudos com o trabalho nos comércios para ajudar em casa. Alguns, mesmo sem idade para conduzir, chegavam de moto na escola, ou de bicicleta já com a mochila de entregas para trabalhar.

A minha primeira estratégia como professora em Carrancas foi o encantamento pelo novo, adoravam novas palavras, novos mistérios e segredos do mundo. Mas isso não funcionou em Varginha, grande parte do que eu trazia os alunos já tinham algum tipo de conhecimento, alguém sempre sabia falar alguma coisa sobre o assunto. Parecia que em Carrancas tinham mais dúvidas e em Varginha mais certezas. Então, pensei na estratégia socrática: questionar o óbvio, pôr em xeque aquilo que eles pareciam ter certeza conhecer.

Com o tempo, busquei na ironia socrática o caminho, sempre que alguém soltava uma certeza na aula, eu me voltava para os conceitos, as palavras, que eles estavam utilizando. Ao indagar sobre os significados e origens dos conceitos mais simples, as e os estudantes se sentiam desconfortáveis em não saber algo que parecia ser tão comum, o que, à minha vista, parecia ser uma outra forma de encantá-los.

Por sua ação investigativa, Sócrates foi acusado e condenado à morte, pena escolhida por ele mesmo, uma vez que preferia a morte a abdicar de sua postura questionadora. Em suma,

Pode-se ver no episódio de Sócrates, de sua vida, sua filosofia e sua morte um conjunto de situações e atitudes emblemáticas, representativas de características fundamentais do que se chamou aqui “filosofar”. E isso não é por acaso, visto que, como sabemos, Sócrates e sua história determinam em grande medida o sentido da filosofia para a posteridade, até mesmo, talvez, para nossos dias, posteridade que dele fez, seguindo a prescrição divina, o paradigma, o modelo do filósofo (BOLZANI, 2005, p. 39).

A prática de Sócrates implica, a todo momento, no desconforto do desconhecimento, da dificuldade de compreensão, isto é, da dúvida que conduzirá o filosofar. Assim, o objetivo de Sócrates não era tornar-se a si mesmo um sábio, uma vez que sua investigação era para com os outros. Sobre essa busca por Sócrates, Bolzani (2005) afirma que

Assim como sua procura o levou a investigar os outros e sua descoberta o conduziu a tentar comunicar a eles a sua verdade, ele agora evoca a *universalidade* dessa verdade e a conseqüente *necessidade* para todos de segui-la, sem as quais não veria sequer razão de ser para sua reflexão (BOLZANI, 2005, p. 40).

Portanto, o objetivo do filosofar socrático é, ainda que inicialmente, a universalização do saber, isto é, um saber fundamentado, totalizante, rigoroso e que persiga os caminhos do bem e da felicidade.

No século XVII, o filósofo francês René Descartes, em busca de um conhecimento inabalável, propôs, em suas *Meditações Metafísicas*, um método que pudesse chegar a uma verdade sólida. Assim, o filósofo submete todas as suas opiniões a um poderoso processo de duvidar, “uma espécie de imperativo filosófico que, originário da postura socrática, ganha com Descartes uma versão que determinará em medida importante o próprio sentido do filosofar” (BOLZANI, 2005, p. 43). Tal qual Sócrates, Descartes colocava em dúvida tudo o que já parecia óbvio, definido e consolidado:

[...] apresento todas as razões das quais é possível concluir a existência das coisas materiais: não que as julgue muito úteis para provar o que elas

provam, a saber, que há um mundo, que os homens têm corpos e outras coisas semelhantes, que nunca foram postas em dúvida por homem algum de bom senso [...] (DESCARTES, 1983, p. 12).

Neste sentido, o filosofar caracteriza-se então como um exame crítico das opiniões e concepções dos outros e, voluntariamente, de nós mesmos. Saviani (1996) explica que a filosofia não é qualquer tipo de reflexão dos problemas, pois ela deve investigar os fundamentos, as suas raízes, deve ser rigorosa, seguir métodos determinados e analisar o problema sob uma perspectiva de conjunto, isto é, analisar todo o panorama no qual está inserido.

Ambos, Sócrates e Descartes, põem em dúvida não só a seus interlocutores como também a si mesmos, fazendo da dúvida não só o ponto de partida, mas o elemento fundamental para todo o filosofar. Eles viveram em épocas distantes historicamente, diferentes contextos sociais, entretanto, suas questões são atemporais. Sobre isso, Bolzani (2005) reflete que

[...] filosofar não pode ser a instauração de um início absoluto: nossas questões pessoais são, afinal, nossa forma subjetiva de compartilhar de um conjunto de inquietações que, ao longo da história, vem definindo o humano. Filosofar é refazer, por nossa própria conta e risco, o trajeto histórico das questões que nos dispomos a pensar para daí retirar a verdadeira inspiração do pensamento. Isto não quer dizer que tudo seja igual, que as questões de uma época sejam exatamente as questões de todas as épocas, mas quer dizer que nunca se começa da estaca zero, como se pudessemos, afinal ignorar a nossa herança (BOLZANI, 2005, p. 47).

Portanto, desse ponto de vista, o filosofar é uma ação, uma postura que se assume, uma construção de questionamentos, um progresso qualitativo, uma posição possível e não verdade absoluta, porque está sempre aberta à discussão. Historicamente, a filosofia produz teses, constrói e desconstrói conceitos em uma retrospectiva constante que nos fornece subsídios e fundamentos essenciais para dar continuidade ao processo do filosofar (BOLZANI, 2005).

É preciso não confundir a Filosofia com outras ciências e tipos de conhecimento. Nas palavras de Chauí (2000, p. 16),

A Filosofia não é ciência: é uma reflexão crítica sobre os procedimentos e conceitos científicos. Não é religião: é uma reflexão crítica sobre as origens e formas das crenças religiosas. Não é arte: é uma interpretação crítica dos conteúdos, das formas, das significações das obras de arte e do trabalho artístico. Não é sociologia nem psicologia, mas a interpretação e avaliação crítica dos conceitos e métodos da sociologia e da psicologia. Não é política, mas interpretação, compreensão e reflexão sobre a origem, a natureza e as formas do poder. Não é história, mas interpretação do sentido dos

acontecimentos enquanto inseridos no tempo e compreensão do que seja o próprio tempo. Conhecimento do conhecimento e da ação humanos, conhecimento da transformação temporal dos princípios do saber e do agir, conhecimento da mudança das formas do real ou dos seres, a Filosofia sabe que está na História e que possui uma história.

Sobre esta discussão entre a Filosofia e o filosofar, Aspís (2004) cita as diferenças entre a perspectiva de Kant e Hegel. Kant afirma que não é possível ensinar a filosofia sem o filosofar e Hegel defende que ao conhecer o conteúdo da filosofia já se está filosofando. Logo, a autora conclui que

[...] não é possível desunir filosofia de filosofar pois os dois são uma mesma coisa. O filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. São indissociáveis. A matéria filosofia separada do ato de filosofar é matéria morta, recheio de livro de estante. Para ser filosofia ela tem que ser reativada, reoperada, assim reaparecendo a cada vez. Como a malha tricotada que só aparece se houver o ato do tricotar. O leigo desavisado não vê o tricotar na malha e não saberia refazer seu caminho. A tricoteira sabe cada passo dos pontos e ao ver o tricô pode ver o tricotar, pode, a partir do tricô, reativar o tricotar que vai produzir tricô e assim sucessivamente. O movimento da razão a que chamamos filosofar se dá por intermédio de conceitos filosóficos e estes só são criados e recriados por meio do filosofar. Não há como ficar com uma coisa e dispensar a outra já que não são duas coisas e sim uma só. Não há o dilema filosofia ou filosofar. Filosofia é filosofar e filosofar é filosofia (ASPIS, 2004, p. 308).

Esta é uma discussão que vai além deste texto por conta de sua complexidade. Com vistas a compreender a experiência filosófica na prática pedagógica, nos concentramos na relação entre o filosofar e a ação pedagógica.

3.3 A Educação como formação humana

Meu bisavô paterno veio ainda bebê num navio de imigrantes para o Brasil, morou e estudou em Ouro Preto e veio para Luminárias para lecionar, na chamada Escola de Instrução, se casar e criar os filhos. Minha avó, filha dele, também deu aulas nas escolas rurais mesmo sem nenhuma formação, já que na época havia poucas pessoas alfabetizadas na cidade. Durante todo o período que com ela convivi, me lembro da importância que ela dava aos estudos, sempre presente nas formaturas dos filhos, filhas, netas e netos. Bordando à mão peças de enxoval para ajudar nos custos dos filhos que cursaram o ensino superior, sempre dizia que, de seus treze filhos, só não estudou aquele que não queria.

Na minha família materna, minha avó era alfabetizada e estudou muito pouco, vivendo um relacionamento violento e abusivo, sua luta era pela sobrevivência. De seus três filhos,

apenas uma vez curso superior, tendo de mudar de cidade para trabalhar no serviço de casa durante o dia e fazer o normal superior a noite. Quando conseguiu voltar para dar aulas em Luminárias, por muito tempo caminhou mais de 20 quilômetros diariamente para trabalhar nas escolas rurais, com muita dificuldade pôde ajudar a melhorar as condições de vida da minha avó e sempre ajudar nos meus estudos e das minhas irmãs.

Portanto, na minha trajetória, a Educação sempre esteve ligada à transformação, à saída de uma condição de sobrevivência para uma vida mais digna e também sempre associada à autonomia, e liberdade, principalmente de mulheres. Atentarei-me agora ao conceito de educação.

A origem da palavra educação vem do latim, *educare*,

[...] cuja acepção primitiva era levar, conduzir, guiar. *Educare*, no latim, era um verbo que tinha o sentido de “criar (uma criança), nutrir, fazer crescer”. Etimologicamente, poderíamos afirmar que educação, do verbo educar, significa “trazer à luz a ideia” ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade. Possivelmente, este vocábulo deu entrada na língua no século XVII (MARTINS, 2005, p. 33).

Porém, a definição de Educação é muito ampla e ultrapassa a análise de sua etimologia, pois possui diferentes aspectos e está submetida aos contextos em que está inserida, portanto, existem várias definições de educação. Todavia, a intenção deste tópico não é fazer um estudo histórico, nem epistemológico das definições de educação, mas definir uma perspectiva de educação que tenha uma orientação filosófica. Severino (2006) faz uma boa definição do que é a educação, nesse sentido:

A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva (SEVERINO, 2006, p. 621).

Segundo Durkheim (1977), o sentido que se dá à palavra educação é amplo para determinar “o conjunto de influências que, sobre nossa inteligência ou sobre a nossa vontade, exercem os outros homens, ou, em seu conjunto, realiza a natureza” (DURKHEIM, 1977, p. 01). A educação elenca quais valores deverão formar o ser humano de acordo com a situação, isto é, com o que a sociedade naquele momento, naquele lugar, estabelece como sendo ideal para a formação humana, de acordo com os limites de possibilidades da situação.

Na Grécia Antiga, anteriormente ao período democrático, a educação se limitava às famílias nobres, dos aristocratas e o modelo desta educação era baseado no padrão do homem como guerreiro belo e bom, e a virtude era calcada na coragem em ação na guerra perante a

morte, conforme os poemas de Homero e Hesíodo⁶. Com a chegada da democracia, o ideal de educação também é modificado e passa a ser a formação do cidadão da pólis. Então, surgem os sofistas para ensinar aos cidadãos gregos técnicas de persuasão para as discussões da vida política de Atenas (CHAUÍ, 2000). No resumo de Severino (2006, p. 622),

[...] num primeiro momento histórico-teórico, identificável com os períodos da Antiguidade grega e da Medievalidade latina – que a ética prevaleceu como matriz paradigmática da formação humana, ou seja, o ideal humano era o aprimoramento ético-pessoal e esta era a finalidade essencial da educação. Já num segundo momento, historicamente situado na Era Moderna, esse ideal se delineava como uma adequada inserção da pessoa na sociedade. A política era a grande matriz. E agora, no momento histórico recente da contemporaneidade, a reflexão filosófica passa por uma inflexão nesse modo de se conceber a própria ideia da formação humana e, conseqüentemente, também se transforma o modo de se ver a educação.

Assim, a percepção e os objetivos da educação irão variar de acordo com diferentes aspectos: éticos, políticos, econômicos, sociais e culturais. Na perspectiva da sociologia da educação de Émile Durkheim (1977), os adultos são quem constroem a formação das crianças e jovens e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma comunidade está ligado ao processo educativo que a escola desempenha. A educação está extremamente submetida ao seu meio e tempo histórico, pois, conforme Durkheim (1977),

[...] cada sociedade considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitarmos, muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos com os quais não encontrarão harmonia. Que eles tenham sido educados, segundo ideias passadistas ou futuristas, não importa; num caso como noutro, não são de seu tempo e, por conseqüência, não estarão em condições de vida normal. Há, pois, a cada momento, um tipo regulador de educação do qual não nos podemos separar sem vivas resistências, e que restringem as veleidades dos dissidentes (DURKHEIM, 1977, p. 4).

Considerando o ser humano como um ser inacabado e em constante devir, Severino (2007) afirma que a educação é o processo de formação, de construção da humanidade e por isso “a interação docente é considerada mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem” (Ibidem, p. 621).

Na trajetória desta formação humana, a ética e a política sempre foram os pilares da educação, desde a Antiguidade. Entretanto, a partir das ideias de pensadores como Hegel e

⁶ Tem como base legal a Lei nº 9.394/1996 e o Projeto de Lei 7.552 de 2014.

Marx, e também, mais adiante, com a Escola de Frankfurt⁷, a educação passa a ser concebida não como formação ética ou política, mas como formação cultural, isto é, a formação é o próprio objeto de investigação da educação. Para Severino (2006, p. 632),

Na perspectiva da Teoria Crítica, o papel da educação é o de assegurar a sobrevivência da formação cultural numa sociedade que a privou de suas bases. É que a industrialização cultural comprometeu essa formação. Cabe aos processos educativos investir na transformação da razão instrumental em razão emancipatória. Por sua vez, a educação pode viabilizar-se, garantindo-se sua fecundidade formativa, se se constituir como exercício da auto-reflexão crítica. Trata-se, para a educação, de produzir uma consciência verdadeira.

Nas relações com meus pares profissionais percebo que existem diferentes concepções de educação que estão ligadas aos conceitos éticos e morais que estes indivíduos compreendem. As opiniões destes docentes variam, o objetivo da educação pode ser para autonomia, para a vida, para entrar no mercado de trabalho, para ganhar dinheiro, para ser aprovado no ENEM e ainda há aqueles que nem tentam se arriscar a definir. Ainda este ano, como especialista em educação básica, tive que lidar com situações de três professores na mesma escola que emitiram o discurso na aula no sentido: “você tem que estudar para ser alguém na vida, para ter dinheiro, eu não preciso porque já tenho carro e casa”. Essa situação chamou ainda mais minha atenção, pois em um destes casos um aluno perguntou ao professor por que ele continuava pobre mesmo tendo estudado. O próprio aluno demonstrou ao professor que seu discurso não fazia sentido, o fazendo reconhecer que entender o objetivo da educação como sucesso financeiro não faz muito sentido. Ao refletir sobre essas passagens, me lembrei de há mais de quinze anos atrás já ter ouvido isso de professores enquanto aluna da educação básica, o que me levou a indagar o porquê deste discurso, já tão defasado, ainda ser recorrente nas salas de aula.

Podem existir diversos motivos para a discrepância de concepções sobre Educação entre trabalhadores e trabalhadoras da educação, como é possível analisar na própria história da educação brasileira, uma vez que o sistema educacional no Brasil tem início com os jesuítas e se baseou na concepção cristã da educação, inserida em uma “sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa” (RIBEIRO, 1993, p. 16). A trajetória da educação no Brasil foi marcada por interesses das classes dominantes, forte influência dos ideais cristãos,

⁷ Dados do Censo da Educação 2020.

regimes ditatoriais e por métodos pedagógicos importados de países com realidades muito diferentes da brasileira.

Na busca de valores que fundamentam a educação brasileira, Saviani (2002) sugere alguns, a começar pela educação para subsistência, pois como o brasileiro vive em situações adversas, é necessário que ele saiba tirar proveito dela. Ela também deve ser para libertação, isto é, intervindo na situação estabelecida para aumentar suas possibilidades de escolha e ampliar suas opções. A educação necessita também ser consciente de suas possibilidades, portanto, para a comunicação, melhorando os seus instrumentos. Por fim, ela deve ser para a transformação, ou seja, para a superação da situação na qual o sujeito se encontra.

Ao analisar a educação ofertada durante a pandemia e o isolamento social aos estudantes de escolas públicas, principalmente os que não tinham acesso a internet, é perceptível como foram muito prejudicados, uma vez que as atividades escolares passaram a ser por meio de apostilas e as explicações dos conteúdos eram transmitidas, ou por um programa na televisão ou por aplicativos de mensagem no celular⁸. Em lugares onde havia dificuldade de acesso a internet, esses jovens ficaram bastante isolados e praticamente não conseguiram participar das atividades. Estudantes que não tinham acesso ao aplicativo desenvolvido pela Secretaria de Educação, se perdessem a explicação das vídeoaulas na televisão, não conseguiam acessá-las de outra forma. Por falta de conhecimento e escolaridade, muitas famílias não conseguiam ajudar as adolescentes e os adolescentes que também não tinham condições de fazerem as atividades sem apoio.

A educação está sempre situada em um tempo histórico, uma mesma geração que compartilha conhecimentos, alegrias e tristezas frente às situações que vivenciam em uma época. Também situada num espaço, estrutura física, geográfica, social, com suas possibilidades e limitações. Então, o sujeito humano – o elemento essencial da educação – também é um ser situado, limitado ou impulsionado por elementos do contexto em que está inserido. Nesse entendimento, Saviani (2002) estabelece que a tarefa da educação é “ [...] tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens” (SAVIANI, 2002, p. 38). A educação acontece em vários

⁸ As Avaliações Diagnósticas e Formativas são fruto de parceria entre o Ministério da Educação – MEC e o CAEd/UFJF com o objetivo de apoiar as redes de ensino na retomada das aulas presenciais e na recomposição das aprendizagens. E as Avaliações Trimestrais, com aplicação de acordo com a Resolução nº 4.524, de março de 2021 expedida pela Secretaria de Educação de Minas Gerais.

ambientes e espaços, pautada por formas e metodologia diferentes. A educação escolar é sistematizada e institucionalizada na escola .

Tenho escutado das famílias, dos colegas de trabalho e estudantes uma frase recorrente: “A escola fez falta!”. Muito além dos conteúdos, a escola é o espaço do acontecimento. As festas, as gincanas, os teatros, as feiras e festivais, os desfiles, as danças, os jogos e todas as relações que estabelecemos neste espaço fazem parte do que Dayrell (1996, p. 26) entende como espaço sócio-cultural, nas suas palavras

Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas podem contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sócio-cultural, e no aprimoramento de sua vida social.

O autor fala da escola como espaço de encontro, que dentro de si tem outros espaços de encontros com significações próprias como a sala de aula, a sala de professores, o pátio, a biblioteca etc. O espaço escolar deve propiciar experiências às estudantes e aos estudantes, uma vez que buscamos uma formação ética, cultural e humana.

3.4 A escola: memórias significativas

Desde 2012 até agora, trabalhei em seis escolas públicas muito diferentes na mesma região. Cada uma com um perfil, com a sua própria dinâmica de trabalho e com características singulares. O cotidiano escolar também tem muitas variações, às vezes acolhedor e estimulante, outras vezes hostil e ameaçador. Se analisarmos a escola sob uma perspectiva crítica, ela pode ser

[...] vista como uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos. Vale destacar, todavia, que ela não é o único espaço em que ocorre a educação. Esta já existia antes mesmo da escola. A vida social implica a vivência da educação pelo convívio, pela interação entre pessoas, pela socialização das práticas, hábitos e valores que produzem a vida humana em sociedade (OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2017, p. 235).

Conforme explica Severino (2006c, p. 289), “todos os agrupamentos sociais, quanto mais se tornaram complexos, mais desenvolveram práticas formais de educação, institucionalizando-as sistematicamente”. Assim, as escolas surgem para formalizar a memória cultural humana por meio de suas práticas sistematizadas e intencionais.

Reforçando esta ideia, a escola é “a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna” (SAVIANI, 2016b, p. 61). Neste sentido, a escola é a forma dominante de acesso à educação, sendo então a educação escolar predominante na sociedade brasileira. A educação ofertada nas escolas brasileiras tem como base um currículo que prevê conteúdos a serem ensinados e aprendidos nas escolas, e estes conteúdos são selecionados de acordo com as necessidades sociais (SAVIANI, 2016b).

Neste caminhar por escolas diferentes, conheci realidades também muito distintas, ainda que as escolas estivessem situadas na mesma região. Nestas pequenas cidades, as escolas públicas são as únicas, o número de estudantes matriculados é pequeno e a equipe docente conhece de perto cada realidade. Costumamos ter muitos estudantes vindos da zona rural, que trabalham pesado para contribuir com as atividades da família e, na maioria das vezes, a escola é o principal espaço de socialização destes jovens e de acesso à cultura. O perfil desses adolescentes, sem generalizá-los ou estereotipá-los, costuma ser de meninas e meninos mais tímidos, de realidade econômica mais modesta e com a forte presença de religiões cristãs em sua formação cultural. Nas escolas que não oferecem a Educação para Jovens e Adultos, é muito comum que tenha um número significativo de estudantes com idade superior a dos demais colegas nas salas.

Para Dayrell (1996. p. 1), “Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição”. Em outro sentido, a escola também é o espaço para trabalhadoras e trabalhadores da educação, sujeitos também inseridos em contextos específicos, com múltiplos aspectos sociais e culturais, capazes de agir.

Na busca de superar o determinismo social e a relação de dualismo entre o sujeito e o mundo objetivo, compreendendo o sujeito como ator e não apenas como ser passivo, Dayrell (1996) afirma que é necessário analisar a escola como espaço de construção sócio-cultural, que acontece no fazer cotidiano, em um processo contínuo de alianças e conflitos, transgressões e acordos, apropriação de saberes e normas, na reprodução do velho e construção do novo, analisando processos reais que ocorrem com os sujeitos atores da vida escolar e social.

Quando me formei na universidade saí ansiosa para começar a lecionar, pôr minhas ideias e tudo aquilo que eu havia aprendido em prática. Contudo, já nos primeiros quatro anos de experiência percebi que, para que todas aquelas ideias pudessem ser colocadas em prática, era necessário toda uma estrutura. Por exemplo, com apenas três aulas de Filosofia no Ensino

Médio nas escolas públicas, para ganhar um valor salarial que garanta o mínimo para sobreviver, é preciso, no mínimo, um cargo com dezesseis aulas. Então, na maioria das vezes, é preciso “pegar” aulas em duas escolas. Isso dificulta muito, pois aumentam os gastos com transporte, a parte “burocrática”, os registros. No caso das atividades, é difícil trazer um filme, já que ele terá que ser parcelado em três ou mais aulas semanais, este tipo de atividade e outras como pesquisa na internet, diferentes materiais didáticos etc, também dependerão da estrutura física da escola. Portanto, a distribuição de aulas nos currículos da Educação Básica não tem muito espaço para a Filosofia e a construção curricular das escolas públicas está submetida ao sistema governamental vigente.

Segundo estudos de Oliveira, Libâneo e Toschi (2017), a Constituição Federal de 1988 estabeleceu normas e critérios para a organização escolar brasileira. Entretanto, desde sua promulgação, não houve mudanças significativas na organização escolar, mesmo com a implementação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996). Como órgão responsável pela execução de tais leis e políticas públicas para a Educação, o Conselho Nacional de Educação - CNE - que deveria representar os anseios da sociedade civil em relação às normas educacionais, não tem tido representatividade, acabando por ser uma extensão do governo federal.

No entanto, a instituição escolar pública vai além do currículo e de práticas educacionais, pois depende substancialmente do financiamento de órgãos públicos que devem ser bem distribuídos e fiscalizados. A distribuição destes investimentos está assegurada pela atual LDB (BRASIL, 1996) que define a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Assim, “quanto mais educadores, pais, alunos e administradores tiverem este conhecimento, maiores serão as possibilidades de intervir e cobrar transparência no uso dos fundos públicos” (OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2017, p. 373).

Nas cidades maiores o número de escolas públicas é maior e há também as escolas particulares. Os estudantes e as estudantes têm a possibilidade de mudarem de escola estando na mesma cidade. A equipe docente conhece a realidade de alunos e alunas que estão há mais tempo na instituição, entretanto, o fluxo de alunos é maior do que nas cidades pequenas e faz com que a equipe não consiga conhecer profundamente a realidade de muitos e muitas adolescentes. Em um contexto mais geral, são cidades maiores que têm fontes de cultura como eventos culturais, cinema, bibliotecas maiores e universidades. Há mais diversidade de religiões e o perfil destes jovens também é muito diversificado, posto que as escolas públicas das cidades maiores recebem alunos e alunas do centro, das periferias e também da zona rural. Na pandemia, a equipe docente foi orientada a fazer um longo e extenuante processo de busca

ativa de estudantes sem participação nas atividades, entretanto, apesar de terem mais opção de acesso a internet, o desempenho desses estudantes também foi prejudicado, já que grande parte das famílias continuou a exercer as funções remuneradas presencialmente; e esses adolescentes, em muitos casos, ficaram sozinhos em casa ou tiveram que conseguir algum trabalho para ajudar na renda da família.

Até aqui, é possível compreender que as experiências de sujeitos dos processos educacionais são diversas e essenciais para que construam suas identidades e atuem na realidade em que se inserem, no caso, as escolas. Entretanto, nem todo acontecimento é experiência, e ainda, nem sempre se constitui como experiência filosófica. Como, então, identificá-las e promovê-las nas atividades escolares?

3.5 O filosofar e as experiências que acontecem na escola

Após dois anos lecionando Filosofia no Ensino Médio em escolas de Carrancas e Varginha, percebi duas dificuldades enfrentadas por grande parte de estudantes: de abstração e de leitura. Por exemplo, ensinar sobre a diferença entre conhecimentos e os seus aspectos levava muito mais tempo na prática do que eu imaginava enquanto era estudante na graduação e fazia planejamentos de aula para as atividades da disciplina de estágio. Quando trabalhava os trechos dos textos de filósofos na aula, a leitura sempre precisava ser mediada por mim, pois se eu solicitasse que fizessem a leitura em casa, encontrava pouca responsividade. Se eu os orientasse a ler individualmente, em silêncio, muitos e muitas liam, embora, já ao findar os primeiros parágrafos, dissessem não entender o que haviam lido.

Quando fazia perguntas que pareciam óbvias e simples, como: O que é a justiça? Como conhecemos as coisas? Como criamos a linguagem? – é claro que existem muitos estudantes que se propõem a fazer uma linha de raciocínio para responder esta pergunta e, neste caminho, surgem várias outras dúvidas que são a matéria prima das aulas de Filosofia; porém, nas turmas que lecionei, para perguntas como essas, grande parte dos adolescentes e das adolescentes não conseguia formular suas dúvidas individualmente, alguns estudantes chegavam a reclamar por “ter que pensar demais” ou questionar a necessidade de se pensar sobre essas coisas.

Nesse sentido, penso na ideia de Vygotsky (1996) sobre o desenvolvimento humano por meio de processos de interação e mediação. Vygotsky observou que o processo de humanização de indivíduos se dá pela socialização e que as interações e mediações sociais são fundamentais para a construção de aprendizagens significativas na escola. Essas relações com

o outro, consigo mesmo e com o mundo, pelo processo de mediação, contribuem para a aquisição de conhecimentos. Para Vygotsky (apud RABELLO e PASSOS, 2010), a construção do indivíduo se dá nas trocas com o coletivo, portanto, os processos de aprendizagem também estão submetidos a esta relação .

⁹Posteriormente, ao lecionar aulas de Arte e Patrimônio Cultural em uma turma da educação integral do ensino fundamental na escola em Luminárias, surgiram outras reflexões. Como aqueles estudantes poderiam compreender os temas, os conceitos, os filósofos e os textos quando chegassem ao ensino médio se não há aula de Filosofia durante o ensino fundamental? Então, pensei que seria excelente se a Filosofia fosse trabalhada desde o ensino fundamental a fim de desenvolver primeiro a reflexão, a argumentação e a análise crítica dos problemas antes de ter acesso à história da Filosofia. Todavia, acrescentar ou substituir algum conteúdo do currículo para dar espaço à Filosofia é algo que o sistema educacional brasileiro público parece considerar oneroso e dispensável.

Essa turma do integral era bastante heterogênea, havia estudantes do 6º ao 9º anos do ensino fundamental reunidos na mesma sala e, além de mim, trabalhavam outros dois professores, um educador físico e uma professora de Matemática. Não tinham notas ou avaliações para as disciplinas da educação integral, portanto, as estudantes e os estudantes não tinham a necessidade de ter ou não aprovação. Este fato me levou a indagar como iríamos despertar a motivação para participarem das atividades.

A professora que fazia o reforço de Matemática com essa turma estava conseguindo excelentes resultados e, ao observar a sua prática, notei que ela fazia muitas atividades diferenciadas, com jogos, com exemplos da matemática na vida, com troca de conhecimento entre estudantes de diferentes salas, materiais didáticos criados por ela etc. Em suas aulas havia um clima de descontração, de despreocupação em fazer perguntas consideradas de simples respostas e que geravam discussão entre estudantes de diferentes turmas regulares para resolver os problemas propostos por ela.

¹⁰Isso me levou a pensar sobre a diferença das aulas de Matemática desta professora e das aulas que eu recebi ao longo da minha formação na educação básica que seguiam uma metodologia totalmente diferente: tradicional e bancária. Logo, pensei a respeito da diferença entre a formação desta professora e dos professores que tive, em quais contextos se formaram,

⁹ No item 5 desta dissertação.

¹⁰ De acordo com Karl Marx, na obra *Manuscritos Econômicos-filosóficos* de 1844, este conceito refere-se ao mecanismo social criado pelo modelo de produção capitalista, que transforma o trabalhador – sujeito que produz – em consumidor – objeto do mercado, distanciando-o daquilo que ele mesmo produz e garantindo a exploração do trabalho.

quais fundamentos receberam para embasar suas práticas pedagógicas e como compreenderam a filosofia da educação durante a graduação.

Ao analisar a experiência filosófica no processo educacional, Pucci (2006, p. 4) afirma que

As condições sócio-culturais em que as crianças são educadas – na família, na escola, na sociedade, particularmente em grande parte dos países latino-americanos –, de um lado não favorecem o desenvolvimento de indivíduos que, com autonomia e persuasão, constroem sua maioria crítica; de outro lado, o próprio sistema dominante, através dos meios de comunicação de massas, – nos dias de hoje, através das mídias digitais –, se encarrega de manter as pessoas ocupadas e submissas aos desígnios dominantes. Os jovens estão sendo educados para o mercado, para se adaptarem continuamente às exigências das mudanças tecnológicas.

Como, então, pensar a Filosofia nesse panorama? Ao invés de estimulá-la, o sistema educacional brasileiro costuma reduzi-la, dissolvê-la em princípios educacionais e não a implementa como atividade essencialmente humana, como instrumento de liberdade e autonomia e nem a valoriza com mais espaço nas “grades” curriculares da educação e da formação de professoras e professores.

A partir das minhas experiências como docente e agora como especialista, observo que quando alguns professores planejam uma atividade de discussão sem antes apresentar muitos elementos sobre o tema para seus alunos, ou garantir que eles sejam realmente provocados, o debate não se desenvolve ou fica somente entre os mesmos estudantes mais participativos. Portanto, quanto mais estudantes têm experiências do mundo objetivo em que se relacionam, mais possibilidade têm de se distanciar e analisá-lo criticamente, desenvolvendo sua criticidade e curiosidade e potencializando sua capacidade de relacionar conhecimentos.

Porém, é preciso refletir sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas com estudantes dos anos finais do ensino fundamental, que compreende do 6º ano ao 9º ano, período do qual, atualmente, a Filosofia não faz parte, seja como disciplina oferecida como componente obrigatório, seja como vivência de prática filosófica, nas turmas do ensino regular de escolas públicas em Minas Gerais. As disciplinas que compõem o currículo comum destas turmas são Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Física, Artes e Ensino Religioso. Nosso interesse se volta, então, a entender se nas atividades, nos diálogos e nas aulas destes professores acontece a experiência filosófica, o filosofar.

Baseada no conceito de experiência filosófica definido no aforismo sobre o privilégio da experiência, escrito por Adorno, Pucci (2016) afirma que a experiência, isto é, a relação

estabelecida entre sujeito e objeto, foi considerada pelos positivistas um privilégio, uma vez que as condições biopsicológicas e histórico-culturais às quais o sujeito está submetido possibilitam que apenas alguns tenham de fato uma experiência filosófica. Adorno, citado por Pucci, não discorda dessa ideia dos positivistas, ao afirmar que nem todos têm experiências filosóficas na mesma medida. O sujeito adquire o conhecimento nas suas experiências com o mundo objetivo e o transforma em conceitos, porém, este processo não é o suficiente para representar tudo aquilo que o mundo objetivo é. Portanto, por esse ponto de vista, aqueles que conseguem construir experiências filosóficas e se contrapor ao mundo estabelecido são privilegiados, então, “é nessa tensão entre o integrar-se e o ser autônomo que o educando vai construindo sua formação cultural” (PUCCI, 2006, p. 5). Como explica o autor,

[...] o esforço necessário, doloroso e persistente, desenvolvido no exercício de se aproximar do não-idêntico, exige a presença e a ação de um sujeito forte e persistente; trata-se da construção da objetividade do conhecimento dialético; trata-se da construção de experiências filosóficas (Ibidem, p. 2).

Para que haja o filosofar, é necessário que o sujeito esteja em um constante processo de experimentar filosoficamente o mundo, contrapondo-o, sendo provocado por suas contradições. A juventude é o momento propício para as inquietações, para as discordâncias, pois estão construindo suas significações de mundo, buscando respostas e compreensões para a realidade, logo, é tempo oportuno para a experiência filosófica. Desse modo, Dayrell (2003, p. 42) concebe a adolescência não

[...] como um tempo que termina, como a fase da crise ou de trânsito entre a infância e a vida adulta, entendida como a última meta da maturidade. Mas representa o momento do início da juventude, um momento cujo núcleo central é constituído de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais. Um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida.

Portanto, parece imprescindível que a formação de adolescentes estimule a diversidade de compreensões do mundo e dos fenômenos, oportunizando questionamentos e oferecendo bases para que possam se relacionar com este mundo de maneira autônoma, livre e crítica. É nesse sentido que Aspis (2004, p. 310) afirma que

Não há razão para pensarmos ensino de filosofia se não for da filosofia viva e vivificante que pode ser construída a partir das aflições tão humanas, do estranhamento e incômodo com a ordem vigente da vida como ela se nos aparece [...]. As questões filosóficas são universais, são humanas.

Destaco e relato uma memória que considero significativa sobre a Filosofia viva no trabalho de professores e que me traz questionamentos até hoje sobre como se dão as experiências com estudantes nas aulas. Lembro-me de uma boa professora de Artes, experiente, que chegou muito triste na sala de professores¹¹ com um aparelho de som. Ela me relatava que havia levado a música *Panis et Circenses*, da banda de rock Os Mutantes, da década de 70. Ela estava decepcionada, os alunos mal a deixaram colocar a música, disseram que o som era ruim, era velho. Eu compreendi profundamente a decepção dela, já que considero a música que ela havia levado uma excelente narrativa crítica de aspectos sociais e políticos da sociedade, podendo ser trabalhada em diversas outras disciplinas escolares, como História, Sociologia, Português, Filosofia, Educação Física, dentre outras. Mas os alunos e as alunas não foram tocados, não aconteceu, na linguagem que uso no meu cotidiano de trabalho, não houve conexão. Ela me disse que desligou e conversou com eles, descobriu que o problema era a qualidade do som, não queriam ouvir um som com ruídos, uma gravação antiga. Se ela tivesse levado a mesma música em uma gravação moderna teria acontecido a experiência, a conexão? Será que é por que não entenderam a linguagem? O que existia no mundo simbólico daquela sala de aula que ela poderia utilizar como material pedagógico com a intenção de criar experiências verdadeiras? – no conceito de “aquilo que nos passa”, como nos traz Larrosa (2002, p. 21).

Uma forma que encontro de estabelecer esta “conexão” com as estudantes e os estudantes é tentando entendê-los. Ouvir a música que ouvem, os significados das suas linguagens, o que postam nas redes sociais, como atribuem valores às coisas, por que não querem fazer isto e querem fazer aquilo... Dentre essas análises, sempre é possível “pescar” algo para utilizar como um elemento desencadeador, que desperte a curiosidade e o pensamento por eles e elas. Não que não possa apresentar coisas que considerem antigas e desinteressantes, mas preciso sempre analisar, inicialmente, os sujeitos em suas tantas dimensões, que são muito complexas, para então criar conexões verdadeiras no processo de ensino-aprendizagem.

¹¹ Baseado em lições, oferecendo dados sensíveis, com investigações do particular ao geral, do concreto ao abstrato.

4 A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO PARA A PRÁTICA DO FILOSOFAR

Dois sujeitos principais do processo ensino-aprendizagem que ocorre nas escolas são docentes e estudantes. Para que se possa desempenhar uma prática docente sob a luz da Filosofia, com objetivo de chegar ao filosofar, é necessário que aquele que provocará experiências filosóficas - neste caso, o corpo docente - , estimule e faça a mediação de reflexões filosóficas para adolescentes com idades entre 11 a 14 anos, tenha uma base filosófica, pois, como vimos¹², a história da Filosofia é intrínseca à prática do filosofar e vice-versa.

4.1 Docentes e as diferenças de práticas: reflexões a partir da formação inicial

A equipe docente das escolas é bem variada, existem docentes formados presencialmente e à distância, em universidades federais e particulares e alguns casos de pessoas que haviam se graduado como bacharel e feito a complementação pedagógica¹³ para atuar na docência. A diferença entre as épocas e os currículos de formação inicial dos docentes também parece refletir bastante na prática de professores e professoras. Tenho conhecimento de histórias sobre formações que dizem muito sobre qualidade do trabalho destas e destes profissionais, como, por exemplo, pessoas que pagaram outras para fazerem todas as atividades e avaliações na graduação à distância ou os cursos de formação que ofereciam em três anos uma formação em três ou mais disciplinas. Nas práticas destes professores e destas professoras é possível notar algumas diferenças, tendo como base a constituição desses cursos de licenciatura.

Ao analisar os planejamentos de docentes que vêm das universidades federais, principalmente os que tiveram alguma experiência com programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹⁴ e a Residência Pedagógica¹⁵, percebo que estes, na maioria das vezes recém chegados à escola, elaboram bons planejamentos, mais criativos, desenvolvem mais atividades que inserem as estudantes e os estudantes como protagonistas na construção do conhecimento. Estão também mais abertos e preparados para trabalhar interdisciplinarmente e com temáticas transversais, além de compreender melhor conceitos teóricos didático-pedagógicos.

¹² Lei nº 5.540/1968 e Lei nº 692/1971.

¹³ Formação de professores e trabalho docente: disputas políticas na BNC-Formação.

¹⁴ Leis de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9131/95.

¹⁵ Leis de Diretrizes e Bases da Educação, lei 13415/2017.

Acredito que esta não seja uma regra, entretanto, observo que a maioria dos profissionais formados em “cursos rápidos” ou em modalidade à distância têm mais dificuldades para ousar nos planejamentos e para trabalhar com projetos, bem como para fundamentarem suas prática em bases teóricas e conseguirem aprovação em concursos do sistema público de educação. O planejamento de suas atividades concentram-se mais na exposição de conteúdos do que em atividades reflexivas.

Sobre isso, e baseada nas pesquisas do Censo Escolar de 2009, Gatti (2014) pontua que as universidades particulares detêm a maior parte de matrículas e cursos de licenciatura. No período de 2001 a 2011 houve um aumento significativo da migração dos cursos de licenciatura presenciais para a modalidade à distância, recebendo estudantes com mais idade e, em grande parte dos casos, já inseridos no mercado de trabalho.

Atualmente¹⁶, estudantes do sexo feminino representam a maioria de matrículas na licenciatura e a modalidade à distância ainda é predominante com 59,3%, sendo 33,6% dos cursos de licenciatura nas instituições públicas e 66,4% nas particulares. Como analisou Gatti (2014, p. 37),

A inquietação que vem se revelando entre os educadores diante desse quadro é que a inserção, nos moldes propostos, de uma modalidade de formação docente que é oferecida ainda de maneira mais precária que a dos cursos presenciais, em vez de contribuir para a solução da crise dos processos de formação de professores, poderá torná-los mais frágeis e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação através dessa modalidade, já experimentada no país em iniciativas públicas diversas, por exemplo, nos estados de Mato Grosso, Minas Gerais e São Paulo.

Portanto, ainda que na modalidade presencial também se tenha muitas críticas a serem feitas, o problema do programa de formação a distância não é por sua modalidade, mas pela forma como tem sido executado, uma vez que demanda toda uma estrutura pedagógica e tecnológica, complexa e específica. A formação à distância exige habilidades de leitura e interpretação, disciplina para o estudo solitário e, além disso, não oferece o convívio com a cultura acadêmica (GATTI, 2014).

A formação docente inicial no Brasil está em sua maioria sob a iniciativa privada, que viu na educação um mercado muito rentável e em constante expansão, o que explica o surgimento das chamadas “universidades de massa” e principalmente com a modalidade à distância. Ao reduzir os custos e aumentar a possibilidade de matrículas, esta modalidade possibilita cobrar mensalidades mais baixas, facilitando a formação superior para um público

¹⁶ Vide Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96.

de poder econômico mais baixo e que não tem condições de frequentar universidades particulares mais elitizadas, nem as públicas. Além disso, existem severas críticas sobre a qualidade destes cursos, a formação de seus professores, com metas educacionais pautadas em ideias como a “busca pela rentabilidade” (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 277). Para Diniz-Pereira, contudo, por outro lado, existe

a necessidade de formar/certificar um enorme número de professores no Brasil, ou seja, há um déficit de profissionais da educação básica (especialmente, em algumas áreas do conhecimento e, particularmente, em algumas regiões do país). Por outro lado, existe uma baixa ocupação de vagas nos cursos já existentes (e, por via de consequência, há cursos de licenciatura sendo fechados em várias instituições de ensino superior no país) e um número relativamente baixo de graduandos em relação ao número de vagas oferecidas. A dificuldade dos alunos manterem o seu sustento durante a graduação, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do status social da docência fizeram que os cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas como privadas, convivessem com altíssimas taxas de evasão e, conseqüentemente, permanecessem em constante crise (Ibidem, p. 278).

Então, se esta é a modalidade que mais forma docentes, isso tem reflexo direto, principalmente nas equipes de professores, nas escolas públicas. Nessa perspectiva mercadológica da formação de licenciaturas, que visa um currículo rápido, para abreviar a inserção no mercado de trabalho, que mais se preocupa em número de diplomas expedidos do que com a qualidade dos profissionais que serão formados, a Filosofia da Educação e a prática filosófica parecem fazer-se ainda mais urgente.

Há um outro aspecto para refletir: as escolas dispõem de órgãos e planejamentos participativos que contribuem para as tomadas de decisões do coletivo. Em relação a isso, qual a participação política efetiva de docentes nos colegiados, na construção de planejamentos, nas reflexões sobre os fundamentos éticos e pedagógicos? Os planejamentos são construídos a partir de reflexões e discussões entre a equipe docente e outros elementos do coletivo escolar, ou é apenas para cumprimento de demandas? De que forma a Filosofia da Educação contribui para a participação política e pedagógica de docentes?

Poucas vezes vi essas decisões serem realmente tomadas pelo coletivo. Muitos professores não gostam de participar de colegiados, já que devem participar de reuniões e se inteirar das legislações. Somente professores efetivos podem participar de colegiados, não tendo participação de professores contratados. As reuniões, que deveriam ter participação da comunidade escolar, costumam ter somente membros que constituem o colegiado. Para a

construção do PPP, algumas escolas costumam reproduzir algo já feito por outra, com pequenas alterações.

4.2 A Filosofia da Educação

Se a Filosofia é uma reflexão rigorosa, radical e de conjunto sobre os problemas e fenômenos da realidade, a Filosofia da Educação é a reflexão dos problemas da educação (SAVIANI, 1996), e nesse sentido, sua função é

[...] oferecer aos educadores um método de reflexão que lhes permita encarar os problemas educacionais, penetrando na sua complexidade e encaminhando a solução de questões tais como o conflito entre ‘filosofia de vida’ e ‘ideologia’ na atividade do educador; a necessidade da opção ideológica e suas implicações; o caráter parcial, fragmentário e superável das ideologias e o conflito entre diferentes ideologias; a possibilidade, a legitimidade, valor e limites da educação; a relação entre meios e fins na educação [...]; a relação entre teoria e prática (Ibidem, p, 23).

Os cursos de licenciatura geralmente oferecem a disciplina de Filosofia da Educação em um semestre, às vezes constituída juntamente com História da Educação, que tem outro conteúdo programático, e há uma ênfase na Filosofia em detrimento da Educação. O objetivo da Filosofia da Educação para seus estudantes seria, então, que eles concluíssem a disciplina assumindo uma atitude filosófica perante os problemas educacionais que enfrentam e enfrentarão em suas práticas (SAVIANI, 2007).

Segundo Mazzotti (1999), também é tarefa da Filosofia da Educação o reconhecimento dos valores das diversas culturas, embora esta função tenha sido abalada pelo capitalismo e o desenvolvimento dos meios de produção que afetaram diretamente os valores. Ela pode ser classificada como meta pedagógica, uma vez que analisa os conhecimentos científicos, filosóficos e práticos que fundamentam as teorias da educação. A Filosofia da Educação também é uma Filosofia das ciências da educação. Como bem esclarecido pelo autor, “a filosofia da educação parece ter uma tarefa central: a de elucidar o conhecimento educacional, particularmente as teorias pedagógicas, por meio das análises lógicas, dialéticas e retóricas” (MAZZOTTI, 1999, p. 18).

Gallo (2007) explica que na constituição dos cursos de licenciatura no Brasil, a disciplina de Filosofia da Educação – incluída nos currículos de formação docente do Brasil com as reformas de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo – está inserida na área denominada “Fundamentos da Educação”. Todavia, se antes nas décadas de 1970 e 1980 esta disciplina era fonte de pesquisas e investigações inspiradas pelas ideias de Karl Marx, na

década de 1990 ela passa por uma crise e tem sua carga horária reduzida e as produções acadêmicas da área passam a se concentrar nos estudos sobre os filósofos e correntes filosóficas. Para mais, citando Antônio Joaquim Severino (2000), o autor conclui que a disciplina acabou por se tornar apenas um elemento de ensino, justificando que a tradição filosófica brasileira é mais autoritária do que crítica, o que não contribui para uma cultura investigativa na área.

Compreendendo a Filosofia sob o olhar de Deleuze e Guattari (1992), Gallo (2007) explica que ela não é apenas “refletir sobre”, mas deve fazer o movimento, que, no caso da Filosofia da Educação, é estabelecer a Filosofia como fundamento e reflexão da Educação, e não apenas como resgate de velhos conceitos descontextualizados, mas “é preciso que a realização seja criativa e potencializadora, que os conceitos, deslocados para o campo da Educação sejam novos e produzam novas dimensões e cenários, antes insuspeitos” (GALLO, 2007, p. 280).

Analisando esta questão, vem-me à tona o que estamos vivendo agora nas escolas com o retorno presencial. As equipes estão trabalhando sob extrema pressão com estudantes que voltaram muito mais ansiosos, depressivos, agressivos e dependentes. Não houve nenhum programa de acolhimento com a equipe de trabalhadores da escola nem com as estudantes e com os estudantes. As orientações encaminhadas pela secretaria de educação visam, como ponto de partida, os resultados das avaliações externas¹⁷ que o conjunto de estudantes fez no ano passado. Entretanto, as avaliações que foram feitas online não revelam um resultado real, já que estudantes têm a opção de buscar as respostas em sites especializados. Então, as orientações para a resolução do problema na escola em que atuo não são satisfatórias. A defasagem na aprendizagem é notória e bem maior do que os gráficos dos resultados das avaliações expressam. Nas conversas com professoras e professores de algumas escolas, em especial naquelas onde trabalho, temos estudantes em todos os anos do ensino fundamental que não sabem ler e escrever totalmente e não compreendem operações matemáticas simples.

Então, sinto-me como se estivesse em um mergulho no escuro, a escola não parece ser mais a mesma depois dos dois anos de isolamento social. Vivemos um momento totalmente desconhecido e a necessidade de rever nossas práticas e o funcionamento do cotidiano escolar é urgente. As cidades desta pequena região, que tentaram amenizar este problema, recorreram a parcerias com o município na contratação de psicólogos para atendimento a alunos e professores, já que o Estado também não ofereceu subsídios neste aspecto.

¹⁷Considerando a verdadeira luta para que as disciplinas de Filosofia e Sociologia se tornem obrigatórias no currículo da educação básica.

Percebo que meus pares, assim como eu, estão perdidos. As orientações que recebemos da Secretaria de Educação não parecem fazer sentido para o que estamos vivendo na prática. Faz-se urgente refazer as reflexões, repensar e contextualizar os velhos conceitos, (re)conhecer o mundo em que estamos inseridos e os estudantes que reencontramos.

Os problemas que estamos enfrentando agora somam-se aos problemas anteriores. Severino (2007) afirma que, mesmo com a reformulação proposta para a formação docente, regulamentada pela LDB, ela ainda apresenta deficiências. Ele expõe que esta insuficiência conta com a desvalorização salarial e de carreira, com a forma com que os conteúdos são ensinados e aprendidos, com a precariedade de atividades de prática de docência, com a falta de recursos para conhecer de forma crítica e profunda o contexto do processo educacional dos níveis em que irão atuar e, por fim, com a carência de se entender, planejar e desenvolver processos educativos referenciados na interdisciplinaridade e transversalidade.

As futuras educadoras e os futuros educadores devem perceber as relações situacionais, isto é, é importante que estejamos preparados para educar estudantes para "o trabalho, para a sociabilidade e para a cultura simbólica, sem degradá-los, sem submetê-los à opressão social e sem aliená-los" (SEVERINO, 2007, p. 124). Um projeto de formação docente é aquele que articula essas dimensões, que consolida seus saberes por meio do domínio dos conteúdos, das habilidades técnicas e das relações situacionais. É preciso que esses sujeitos da educação tenham compreensão de si mesmas e de si mesmos, que sejam objetivos no plano da aprendizagem e subjetivos no plano da valoração, com subsídios de outras ciências e conhecimentos e, sobretudo, que desenvolvam uma abordagem filosófica na sua prática pedagógica, tendo o cuidado de investigar os conhecimentos que serão ensinados e aprendidos. Para Severino (2007),

Assim, se componentes filosóficos são imprescindíveis na formação do educador para fornecer-lhe referências para a elaboração de uma síntese antropológica abrangente, na qual ganham um mínimo de clareza as relações situacionais, os componentes científicos das ciências humanas constituem referência indispensável para a reflexão filosófica sobre a condição humana. Só assim a filosofia poderá contribuir para a elucidação do sentido da pertença dos sujeitos, educadores e educandos, à espécie humana em sua "essencialidade" e na sua expressão sob as diferentes dimensões mediadoras de sua existência real: as dimensões histórica, social, cultural, política, econômica e psíquica. Não podem, pois, estar ausentes do currículo de um curso de formação de educadores componentes de cunho filosófico que sirvam de mediadores para a elucidação desse sentido da pertença dos sujeitos/educandos à espécie humana, em sua especificidade (SEVERINO, 2007, p. 127).

Vejo essa afirmação de Severino (2007) nas observações que faço do cotidiano das professoras e dos professores dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas em que atuei e atuo. Aquelas e aqueles docentes que possuem um arcabouço maior de conhecimentos conseguem fazer mais relações com os conteúdos que estão trabalhando. Essas e esses docentes também costumam desenvolver mais atividades criativas e envolventes com suas e seus estudantes. No caso de projetos com temas transversais e interdisciplinares, costumam também se destacar e demonstram mais disposição para executá-los.

Em um dia na escola de Ingaí, atuando como supervisora, uma professora de História do 7º Ano me disse que não conseguia fazer “atividades diferenciadas” porque seus alunos só tinham interesse por futebol. Ora, não poderia o futebol ser matéria prima para aulas sobre vários assuntos? Ela estava ensinando sobre o golpe de Getúlio Vargas, nos anos de 1930. Então, questionei se ela não conseguiria relacionar o tema com o futebol, o contexto do esporte nesta época, a diferença da valorização de jogadores, manifestações políticas em estádios na época. Ela justificou que não tinha muito conhecimento do assunto e não demonstrou disponibilidade para investigá-lo. Essa mesma professora tem sido alvo de reclamação dos estudantes que pontuam que todas as aulas e atividades são baseadas apenas no livro didático. Portanto, se a professora ou o professor tem um repertório de conhecimentos limitado, suas práticas pedagógicas serão também limitadas, para criar é necessário ter elementos. Nesta reflexão, como a escola, sua equipe pedagógica, acolhe essas dificuldades e dão suporte à sua superação?

O meu retorno para a resposta da professora foi para que ela pesquisasse sobre este assunto e que construísse, junto aos estudantes, uma lista de dúvidas sobre isso, incentivando-os a também pesquisarem. Ela não fez nada neste sentido, passou para o próximo tema a ser estudado. Entretanto, notei que ela tem feito um esforço para mudar um pouco a metodologia de trabalho com suas turmas.

Como docente, logo entendi que a aula vai muito além do planejamento, caso se limite aos conteúdos do currículo. Precisamos entender as gírias, os interesses, os sonhos, as realidades e os significados que nossos estudantes estão atribuindo ao mundo, ou como conceitua Severino (2007), o mundo simbólico. Em alguns momentos percebo que é importante ser criativa e estudar sobre os assuntos que estão “na boca” dos alunos, para estabelecer conexões entre os conteúdos que quero ensinar e aquilo que eles querem aprender.

Neste sentido, Severino (2007) defende que os processos de ensino e aprendizagem devem ser desenvolvidos com competência, criatividade e criticidade, ou seja, capacidade para superar o amadorismo, o domínio de técnicas e o uso de instrumentos objetivos com

finalidades subjetivas e a capacidade de compreender o conhecimento situado para além de seu contexto. Segundo o autor, essa base tríplice, necessária à docência, prevê que é preciso que as docentes e os docentes tenham conhecimento sobre a prática profissional, sobre os processos de gestão, organização e ensino aprendizagem, sobre as teorias e processos educacionais, sobre os conteúdos específicos que irão ensinar e sobre o mundo simbólico, a cultura em geral, os conhecimentos produzidos por outras ciências e os infinitos significados que os sujeitos atribuem ao mundo. Tudo isso sob uma perspectiva filosófica, isto é, sempre em busca do conhecimento, desviando-se dos preconceitos e opiniões infundadas, buscando sempre submeter nossa forma de pensar a um procedimento rigoroso e radical.

Portanto, para que a prática docente possa ser desenvolvida sob uma abordagem filosófica é necessário que a Filosofia esteja além de uma disciplina de formação acadêmica, ela deve ser a sua postura, ser sua própria ação pedagógica, deve fundamentar toda a sua reflexão sobre os problemas educacionais e orientar quanto aos objetivos da educação.

4.3 A Filosofia no currículo de formação inicial de professores e professoras

Nas experiências em diferentes escolas públicas da região, pude dialogar com docentes de diversas disciplinas e com variadas formações. Nessas conversas, muitas e muitos profissionais não demonstravam conhecimento ou interesse sobre a História da Filosofia, conceitos filosóficos e filósofos conhecidos. Algumas professoras e alguns professores até disseram ficar aliviados quando se formaram por não ter que ler os textos de Filosofia. Quando questionados sobre a experiência acadêmica com a Filosofia, muitos responderam que tiveram muitas dificuldades com disciplinas da formação docente como Introdução à Filosofia, Filosofia da Educação e Lógica. Sobre essas dificuldades, muitos professores e professoras disseram que não entendiam muito bem o propósito dessas disciplinas, ou que não lembravam o que haviam aprendido, pois, ou tinham sido ofertadas no início da formação com breve carga horária, ou eram consideradas como “disciplinas que todos serão aprovados”.

Ao refletir sobre esses diálogos, lembrei-me que, durante a minha formação universitária, as minhas colegas e os meus colegas de outros cursos de licenciatura não se empenhavam nessas disciplinas como o faziam com as outras dos conteúdos específicos, também eram essas aulas as escolhidas quando queriam ou precisavam faltar. Os textos recomendados pelas professoras e pelos professores dessas disciplinas não eram lidos e, geralmente, por serem ofertadas no início do curso, não havia oportunidades para retornar

àqueles conhecimentos e diálogos filosóficos disponíveis nas disciplinas de Filosofia. Deste modo, as disciplinas que compõem o currículo da formação inicial docente e a disposição da carga horária tem muita influência na atuação profissional de docentes. Sobre isso, como a Filosofia se insere neste currículo?

A palavra currículo vem do latim *curriculum*, que significa “pista de corrida” e tem a mesma raiz das expressões gregas *cursus* ou *currere*. O termo era utilizado na Roma Antiga para designar carreira, percurso e ali concentrar os conhecimentos acumulados durante a vida de professores e estudantes. Segundo Sacristán (2013, p. 17),

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos elementos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada.

Entretanto, a escolha de quais conhecimentos constituirão o percurso formativo de docentes sempre esteve submetida aos interesses da classe dominante. Sacristán (2013) afirma que o resultado da concentração destes conteúdos acabou por determinar a organização total do ensino, uma vez que o controle externo determina a concretização destes conteúdos.

Para pensar a importância e o espaço da Filosofia nos currículos de formação docente é necessário ir além da disposição da disciplina nos cursos, uma vez que ela se refere ao uso da razão que tem sido convertida em racionalidade tecnicista em um ambiente acadêmico que prioriza a busca de resultados e oferta de produtos econômicos do conhecimento. Rodrigues, Gonçalves e Ferreira (2018), em estudo sobre o assunto, afirmam que

Assim como acontece no ensino médio, a filosofia que é apresentada aos nossos estudantes dos cursos de Licenciatura é uma filosofia majoritariamente acadêmica, universitária, “superior”, cujo acesso demanda, por exemplo, uma necessária base escolar que a maior parte da população não possui, na forma de competências de leitura, interpretação e escrita, além de alguns conhecimentos prévios, como, por exemplo, no campo da História e da Geografia. Todavia, o maior problema está em tornar o ensino de filosofia em uma transcrição adaptada do tipo de ensino ofertado na universidade, fortemente voltada à transmissão de conteúdos “filosóficos”, quer sejam temáticos quer sejam históricos e que acaba por dar continuidade àquilo que Foucault chamou de “formalização do pensamento” (RODRIGUES; GONÇALVES; FERREIRA, 1999, p. 480).

Nesse ponto de vista, qual o objetivo das universidades na formação de docentes da educação básica? Se a resposta a essa pergunta for a formação de profissionais para o mercado de trabalho, qual o lugar da Filosofia? Sobre esta reflexão, relaciono com o apontamento de Severino:

[...] a finalidade da educação superior não pode exaurir-se nesse perfil de profissionalização técnica. É que, além desse obviamente necessário preparo técnico dos profissionais e da fundamentação científica que deve servir-lhe de lastro, a educação superior precisa investir profundamente na formação humana dos estudantes (SEVERINO, 2001, p. 34).

Ou seja, pensar o lugar da Filosofia nos currículos de formação docente vai muito além de pensá-la apenas como disciplina acadêmica obrigatória, uma vez que pensar essa formação humana é pensar sobre a forma de existir em seus determinados contextos e perceber a função do conhecimento no processo histórico de construção social e humana.

Para uma melhor compreensão de como a formação inicial reflete na prática de docentes, faz-se necessária uma breve contextualização da formação docente no Brasil e análise de alguns marcos históricos importantes para constituição dos currículos da formação de professoras e professores da educação básica brasileira.

4.4 Revisitando alguns marcos históricos da formação docente

A docência se inicia informalmente no Brasil com a chegada dos jesuítas portugueses em suas missões para catequizar a população indígena, de grande diversidade em nosso território. Durante esse período colonial, a formação docente se confundia com a formação sacerdotal, bem como a prática pedagógica era associada ao catecismo (ARANHA, 1996). A sociedade viveu por muito tempo sob herança medieval europeia, era escravocrata e, portanto, era de interesse da corte ter uma massa submissa. Deste modo,

Este tipo de educação em muito se adequava ao momento e sobreviveu todo o período colonial, imperial e republicano, sem sofrer modificações estruturais em suas bases. Tanta foi a influência jesuítica, que, no período colonial media-se a posição social do indivíduo pela quantidade de terras, número de escravos e títulos que o indivíduo recebera dos colégios católicos. Concluímos, então, que este tipo de educação sobreviveu e permaneceu, porque reforçava o sistema sócio político e econômico da época (RIBEIRO, 1993, p. 16).

Desta forma, ao longo desse breve percurso histórico, vemos como o interesse das classes dominantes influenciaram e continuam influenciando, com muito poder, a formação docente no país.

Ao investigar sobre a formação docente brasileira, dois pontos me despertam muitas reflexões porque consigo percebê-los ainda hoje nas escolas públicas em que trabalhei e

trabalho: a forte influência da religião cristã e as consequências da ditadura militar para a concepção de educação.

A disciplina de Ensino Religioso ainda está presente no currículo das escolas de educação básica. Como estudante do Ensino Fundamental, me lembro que esta aula era exatamente como o catecismo da igreja católica. Poucos estudantes eram de outras religiões nesta época, alguns ficavam na biblioteca durante esta aula. Atualmente, com a implementação da BNCC, os conteúdos abordados são relativos à ética e valores, aos direitos humanos, à diversidade cultural e religiosa. Entretanto, ainda vemos muitas atividades exclusivamente católicas serem distribuídas aos alunos. Esta influência católica na educação brasileira teve início na colonização.

Segundo Carvalho (2017), a visão cristã do mundo estava inculcada na Filosofia e nos princípios e ideologia que regiam a educação brasileira com o objetivo de formar o “bom cristão”. Posteriormente, a educação das elites brasileiras ganhava o que era considerado como um modelo civilizatório europeu e acrescentava os estudos em “Humanidades”, este que compreendia a lógica, a retórica e a literatura como objetos de estudo. No Brasil, durante a educação jesuíta e colonial, a formação docente era a formação sacerdotal, portanto, não havia um currículo didático-pedagógico. Contudo, pensando com Severino (1986), Margutti (2013) e Carvalho (2017), destacamos que este modelo de educação era distante da realidade brasileira, aumentando o abismo entre população e elite, desprezando e deformando a multiplicidade de culturas e conhecimentos advindos de povos indígenas e africanos e que reverberam em nossa sociedade até os dias atuais.

Ribeiro (1993) afirma que, no século XVIII, o país estava sob forte influência das reformas educacionais de Marquês de Pombal. A mais significativa foi a retirada do poder educacional das igrejas, que foi entregue ao Estado. Entretanto, os métodos pedagógicos continuaram tradicionais e disciplinadores e conservando a maioria de professores que lecionava nos colégios jesuítas, resultando em “queda no nível do ensino e os reflexos desta reforma são sentidos até hoje, visto que temos uma educação voltada para o Estado e seus interesses” (RIBEIRO, 1993, p. 16). O pensamento iluminista influencia a educação, trazendo ideais como evolucionismo e positivismo, inaugurando um processo de transição de um pensamento pessimista para um pensamento mais otimista e progressista. Entretanto, este novo modelo de educação republicana surge, de acordo com Carvalho,

num contexto de altos índices de analfabetismo, grande número de professores leigos e diante de um aprofundamento do elitismo educacional

com forte carência de ensino superior para atender os interessados e formar para as diversas profissões (CARVALHO, 2017, p. 20).

Essa contradição entre ideais de uma sociedade moderna, empregados em uma sociedade com muitos problemas de desenvolvimento, se refletirá fortemente nos períodos que se seguem.

Em 15 de outubro de 1827 foi estipulada a lei que ordenava a criação de escolas em todos os lugares mais populosos do Império e testes para mestres e mestras. Contudo, as primeiras escolas normais, dedicadas à formação de professoras e professores, só foram estabelecidas em 1834 pelas províncias. De acordo com Moacyr (1939), citado por Tanuri (2000), nestes primeiros modelos de Escolas Normais a organização do

curso teria a duração de três anos, compreendendo o seguinte programa: língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia (primeira cadeira); aritmética, inclusive metrologia, álgebra até equações do segundo grau, noções gerais de geometria teórica e prática (segunda cadeira); elementos de cosmografia e noções de geografia e história, principalmente do Brasil (MOACYR, 1939 a, p. 232, apud TANURI, 2000, p. 64).

A sociedade aristocrata-rural entra em declínio com o aumento das cidades e acentuação das classes sociais. A necessidade de uma transformação e da criação de escolas normais para formar mestres profissionais vem a partir do século XIX. Segundo Saviani (2005), a formação docente no Brasil, influenciada pelas ideias europeias, se instaurou na Escola Normal em 1827 e orientou as práticas pedagógicas a partir do método de ensino mútuo - ou método Lancaster.

As primeiras Escolas Normais tinham uma infraestrutura precária, didática simples, reduzido número de docentes, baixíssima frequência de alunas e alunos. A carreira docente não era atraente, não era valorizada, portanto, não havia interesse da população. Quanto ao currículo, esse “era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo” (TANURI, 2000, p. 65).

Havia um interesse da burguesia ascendente na criação das escolas normais, como explica Tanuri (2000, p. 63), “as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político”. Contudo, estas escolas não formaram muitos professores e não tiveram muita duração, e a Escola Normal só foi consolidada em 1870, observando então que

Tratava-se de uma escola bastante simples, regida por um diretor que era também um professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da própria escola elementar, sem prever sequer os rudimentos relativos à formação didático-pedagógica (SAVIANI, 2005, p. 12).

A partir de 1870, seguindo interesses políticos, e agora com o apoio do Poder Central, houve uma valorização das Escolas Normais. Segundo Tanuri (2000), diferentemente das primeiras escolas normais que eram dedicadas ao ensino dos homens, agora há uma abertura para mulheres na docência, o que aumentou a frequência nessas escolas, já que a carreira não parecia tão interessante financeiramente aos homens. O currículo, agora mais enriquecido e complexo, passou a abranger mais conteúdos.

¹⁸No final do Império e início da Primeira República, a difusão do ensino, concomitantemente com o deslocamento da capital do país do Nordeste para o Sudeste, instalava-se uma discrepância também nas determinações que geriam o sistema de ensino. Impulsionados pelo movimento nacionalista, surge a necessidade de centralizar a formação de professores, que não foi suprida, já que os estados se organizaram independentemente. Neste momento, o currículo ganha inspiração de filosofias científicas, valorizando a experiência sensorial e preconizando o método intuitivo de Pestalozzi. Nas escolas normais foram criados, em anexo, cursos superiores destinados à formação de professoras e professores para as Escolas normais e ginásios. Com aumento da duração, agora de quatro anos, o curso tinha o currículo que enfatizava as matérias científicas e, por meio de exames, exigiam uma cultura enciclopédica (TANURI, 2000).

Com a divisão do ensino em graus (secundário e primário), houve também uma divisão na formação de professoras e professores - processo que teria início em 1920 mas que só atingiria a maioria dos Estados na segunda metade do século XX. Essa divisão consiste nos cursos complementares - um curso primário, geral, básico e preparatório para a escola normal - e nos cursos secundários na Escola Normal. Quanto ao currículo estimulado pela reforma escolanovista, Wachowicz (1984), citada por Tanuri (2000) explica que

A preocupação dessa reforma com a formação técnico-profissional fica evidente na diferenciação da disciplina Metodologia de Ensino, que se distribui pelas várias especialidades: metodologia da leitura e da escrita, do vernáculo, da aritmética, do ensino intuitivo, das ciências naturais, do desenho, da geografia, da música, dos exercícios físicos, dos trabalhos manuais (WACHOWICZ, 1984, p. 319, apud TANURI, 2000, p. 70).

¹⁸Paulo Freire, na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, utiliza a expressão *educação bancária* para designar a prática docente que compreende o professor como detentor dos conhecimentos que são transferidos a estudantes que nada sabem.

O resultado final dos anos de 20 é o aumento das escolas normais por todo o país, a ampliação da duração e nível de estudos. Influenciados pela Escola Nova, os problemas educacionais são vistos por uma perspectiva científica e o ensino baseado na psicologia experimental.

Inspirados em ideias europeias neoliberais, a burguesia, para atender o novo mundo capitalista em ascensão que previa a produção em massa, o aumento do consumo e os valores mercantis, influencia o surgimento do movimento da Escola Nova. Passam, a partir de 1930, a profissionalizar os professores fundamentados na experimentação pedagógica com base científica. Assim, “a ‘nova’ orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo” (TANURI, 2000, p. 70). A ciência passa a ser a base de todos os conhecimentos e de reconstrução do país, portanto, o currículo de formação docente passa a privilegiar disciplinas como “Fisiologia aplicada à higiene e ao trabalho; Pedagogia geral e história da educação; Psicologia e suas aplicações à educação; e Sociologia” (MONARCHA, 1999, p. 333 apud SAVIANI, 2007, p. 16).

Com o golpe militar de Getúlio Vargas em 1930, a escola se dividiu em ensino primário e secundário, com um caráter profissionalizante, destacando o surgimento do Magistério. Neste momento, surge uma contraposição ao movimento da Escola Nova,

[...] é o pensamento conservador católico que procura impedir as inovações propostas pelos pioneiros e que estão ligadas à burguesia em ascensão, enquanto que os conservadores representam a aristocracia rural (RIBEIRO, 1993, p. 20).

Os educadores da época acabam pendendo aos valores cristãos e buscando, na ideia do afastamento de Deus, a resposta para os fracassos das instituições. O modelo nacional-desenvolvimentista e a instalação do Estado Novo trouxeram, segundo Ribeiro (1993, p. 23),

a Reforma Capanema, de cunho nazi-fascista cuja ideologia era voltada para o patriotismo e o nacionalismo, difundindo disciplina e ordem através dos cursos de moral e civismo e de educação militar para os alunos do sexo masculino nas escolas secundárias. O ensino secundário passou a ser ministrado em dois ciclos de quatro e três anos. Os primeiros quatro anos correspondiam ao curso ginásial e os três últimos ao curso colegial, que apresentava duas opções: o clássico e o científico. O ensino continuou a ter caráter humanístico, enciclopédico e aristocrático, e os cursos clássico e científico não apresentavam diferenças substanciais, a ponto de serem considerados opções diferentes. Havia ainda o ensino industrial e o comercial.

De 1930 a 1940 a escola normal visa excluir do currículo os conteúdos propedêuticos a fim de tornar-se especificamente profissional. Este processo acabou por começar a incorporar os cursos de formação docente nas Universidades e valorizar a educação como área técnica. O currículo tornou-se mais pedagógico que conteudista, isto é

deslocava-se dos “conteúdos” a serem ensinados o que caracterizou os primórdios da instituição – para os métodos e processos de ensino, valorizando-se as chamadas “Ciências da Educação”, especialmente as contribuições da Psicologia e da Biologia (TANURI, 2000, p. 74).

Desse modo, fundamentados na ótica escolanovista e na bio-psicologia, os cursos de formação docente nas escolas normais promulgavam “uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da ‘descoberta’ das diferenças individuais” (SAVIANI, 1999, p. 20), a valorização dos processos intuitivos e a consideração do meio social - este último fator, justaposto à influência do movimento ruralista, foi o apoio para a disseminação de Escolas Normais rurais, que visavam fixar o homem no campo.

Na tentativa de regulamentar a organização educacional do país, a política educacional promulgou as Leis Orgânicas do Ensino e decretos-leis federais ao longo da década de 40. Desta forma, o curso de formação docente continuava dualista: o primeiro nível para regentes do ensino primário e o segundo nível, após conclusão do primeiro ou do ginásio, para formar mestres primários e ainda nas Escolas Normais Regionais para professores de escolas rurais (TANURI, 2000). Assim,

O currículo do curso de primeiro ciclo incorria nas velhas falhas que motivaram críticas às escolas normais, ou seja, contemplava predominantemente disciplinas de cultura geral, restringindo a formação profissional tão somente à presença de duas disciplinas na série final: psicologia e pedagogia, bem como didática e prática de ensino. Já a escola normal de segundo ciclo, de par com algumas disciplinas de formação geral, introduzidas na série inicial, contemplava todos os “fundamentos da educação” que já haviam conquistado um lugar no currículo, acrescidos da metodologia e da prática de ensino (TANURI, 2000, p. 76).

Após a saída de Getúlio, a década de 50 traz o conflito entre escolas particulares e públicas. Estas últimas, receberam críticas por parte da Igreja Católica que defendia a ideia de

subvenção pública às escolas particulares, o direito das famílias na formação integral de seus filhos e baseavam-se na doutrina católica do papa Pio XII, além de considerarem os defensores da escola pública como comunistas, e, portanto, inimigos de Deus, da família e da Pátria (RIBEIRO, 1993, p. 25).

Neste período, podemos destacar a inspiração e influência dos ideais da sociedade estadunidense na sociedade brasileira, uma vez que o golpe militar foi fortemente auxiliado

pelo governo dos Estados Unidos. Ao longo das décadas de 50 e de 60, surgiu o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Estado Elementar (PABAE) que tinha por objetivo central auxiliar na instrução de professores de escolas normais, trazendo inovações nas metodologias de ensino que contribuíssem para a perspectiva tecnicista, a fim de adaptá-las à realidade brasileira.

Com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, no governo de João Goulart, houve uma descentralização administrativa e mais flexibilidade curricular. Nesta edição, foi criado o Conselho Federal de Educação (CFE) que estabeleceu um currículo mínimo para os cursos superiores. Deste modo, com o aumento da procura pelos estudos e a elevação do nível de formação, surgiram então iniciativas favoráveis à formação em nível superior do professor primário. A própria LDB/1961 deixava a critério dos professores e estabelecimentos de ensino a formação da sua base curricular, como entende-se pela leitura do artigo 71 que estabelece que “O programa de cada disciplina sob forma de plano de ensino, será organizado pelo respectivo professor, e aprovado pela congregação do estabelecimento” (BRASIL, 1961, Art. 71). Podemos entender a construção da estrutura curricular deste momento com o apoio do texto de Marchelli, que expõe:

Destacam-se quatro elementos sobre os quais essa estrutura se alicerça, tais sejam as disciplinas obrigatórias, as disciplinas optativas, o currículo mínimo e a base comum. As disciplinas obrigatórias e optativas são isoladas dentro da estrutura e o tipo de concepção de currículo por elas engendrado propicia que uma relação linear e paralela se estabeleça como um caminho natural para as práticas escolares (MARCHELLI, 2014, p. 18).

¹⁹No período pós 1964, caracterizado pela ditadura militar, o foco da organização educacional passa a ser a “modernização” da prática docente, a fim de torná-la eficiente e produtiva para atender a necessidade do mercado de trabalho e o desenvolvimento econômico do país (TANURI, 2000). Com novas leis, o ensino primário e médio tornaram-se ensino de primeiro e segundo grau e o ensino superior, para atender as demandas contraditórias, “proclamou a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, aboliu a cátedra e elegeu a instituição universitária como forma prioritária de organização do ensino superior” (SAVIANI, 2005, p. 36), para atender a professores e estudantes e, para atender aos interesses militares, “instituiu o regime de crédito, a matrícula por disciplina, os cursos semestrais, de curta duração e a organização fundacional” (Ibidem, p. 36). Esse período é demarcado pela tortura, censura e exílio daqueles que lutavam por um país livre e

¹⁹ Este conceito é definido primeiramente por Aristóteles na obra *Ética a Nicômaco* como prática e ação.

democrático. No campo educacional, minou a autonomia de professores e estudantes que muito resistiram às imposições políticas da época. Nas palavras de Chiavenato (2004),

Procurou-se evidenciar que a política do governo militar empenhou-se na destruição cultural das forças que poderiam resistir à barbárie. Ao se impor pela força, adotando um modelo conseqüente e coerente com a Doutrina de Segurança Nacional, a ditadura mostrou a sua verdadeira natureza em termos culturais (CHIAVENATO, 2004, p. 149 apud ASSIS, 2006, p. 66).

Portanto, a cultura letrada não era prioridade, pelo contrário, era indesejada pelo grupo de militares que ocupava o poder. Inspirados e subservientes aos métodos pedagógicos estadunidenses, o sistema educacional brasileiro foi submetido a este grupo de militares que “desenvolveram um método de ensino centrado em formar pessoas, não para a vida social, mas para o mercado de trabalho” (ASSIS, 2006, p. 67).

Analisando estes marcos históricos, e pensando nos professores que tive na escola, percebo que, ainda que muitos tenham sido formados já na década de 80, a metodologia e concepção de educação de alguns traziam muito da influência das ditaduras militares brasileiras, como, por exemplo, poucas ou nenhuma atividades além das provas tradicionais, a exigência do silêncio completo e da disciplina, a educação com objetivo profissionalizante, a inspiração e valorização de ideais e produções americanas e européias. Como aluna, eu sempre tinha a impressão de que eu não sabia nada e os professores sabiam tudo.

Em 1980 emergem, de modo mais evidente, no Brasil, as teorias críticas, que foram da base da educação - História, Filosofia, Psicologia e Sociologia - à didática e habilitações pedagógicas (SAVIANI, 2007). Os anos de 1990 são caracterizados pelo advento da informática, logo, se a ciência foi a característica fundamental da modernidade, passamos agora ao momento da pós modernidade e à definição de um pensamento pedagógico peculiar à época que é, um tanto quanto, confusa, ou ainda, como explica Saviani (2007, p. 21),

[...] essa nova fase é marcada pela desconfiança na razão. Daí a percepção de que também não se pode confiar na ciência, um tipo de conhecimento que não merece maior crédito do que os demais. Já que foi posta de lado a razão como faculdade capaz de captar o real, de pôr ordem no caos, de estabelecer princípios explicativos que nos permitiriam compreender como o mundo está constituído, entende-se a dificuldade de caracterizar o tipo de pensamento pedagógico próprio da época que estamos atravessando.

Em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a lei 9.394 - nossa atual LDB que, dentre outras modificações, expandiu a educação em nível superior no Brasil por meio da flexibilização das formas organizacionais da educação superior. Então, a formação de

docentes para a educação básica passa a ser feita obrigatoriamente em instituições de ensino superior. Contudo, na redação da lei houve erros e brechas e, segundo Saviani (2005, p. 23),

[...] começaram a surgir interpretações, provindas geralmente dos empresários do ensino que mantinham cursos de magistério de nível médio, dando conta que, juridicamente, as disposições transitórias não podiam prevalecer no corpo da lei. E como a formação mínima em nível médio estava no corpo da lei, isso significava que se tratava de uma disposição permanente. Portanto, as escolas de formação do magistério em nível médio poderiam continuar existindo, sem problema algum.

Assim, a formação docente deixou de ser mais especializada para uma formação mais ampla e complexa, evidenciando o contexto social, a criticidade, ou ainda, como acredita Ribeiro (2010, p. 110), “a experiência docente tem tomado um papel de mais destaque e tem sido estudada como elemento renovador da prática educativa: trata-se da descoberta do papel do saber de experiência no conjunto dos outros saberes docentes”.

No fim do ensino fundamental e início do Médio, meus colegas e eu percebemos a diferença das práticas e métodos de professores mais velhos – formados na década de 1970 – e os novatos – formados a partir da década de 1990. Os mais novos traziam elementos diferentes, tiravam as carteiras das filas para formar círculos, faziam jogos, traziam músicas, variavam a forma de avaliar e ofereciam mais chances de recuperação. Essas mudanças podem muito ter sido influenciadas pela maior participação de docentes nas decisões do sistema educacional e pela reformulação dos cursos de formação docente.

A partir de fóruns de discussão entre professores, iniciados na década de 1990, surgiram propostas para a reformulação desses cursos a fim de constituir uma base nacional comum para a formação de professores. No X Encontro Nacional da Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) de 2000, foi elaborado um documento em que se estabeleciam princípios para a formação de profissionais da educação. Em suma, estes princípios estabelecidos são: sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, gestão democrática da escola, compromisso social do profissional da educação na superação das injustiças sociais, trabalho coletivo e interdisciplinar e integração da concepção de educação continuada como direito dos profissionais da educação (ANFOPE, 2000).

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou o Parecer 009, em maio, e o Parecer 28, em outubro, do mesmo ano, que estabeleciam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, Graduação Plena bem como a duração e a carga horária destes cursos. Scheibe

(2003) afirma que já havia vários instrumentos legais determinando a direção e, apesar de várias audiências públicas e reuniões com diversas entidades educacionais do país, não possibilitaram uma verdadeira discussão da proposta apresentada pelo Ministério da Educação (MEC), apenas dando continuidade às políticas educacionais já estabelecidas. No parecer do CNE 009/2001, lê-se no relatório:

A proposta inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças. Sendo assim, é suficientemente flexível para abrigar diferentes desenhos institucionais, ou seja, as Diretrizes constantes deste documento aplicar-se-ão a todos os cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o locus institucional - Universidade ou ISE - áreas de conhecimento e/ou etapas da escolaridade básica (BRASIL, 2001, p. 6).

Baseada em uma concepção behaviorista, aparece a ideia de competências, que, segundo Saviani (2011), foram identificadas como objetivos operacionais e, posteriormente, sob a luz da teoria construtivista, passou-se a identificar as competências como “os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos, na interação com o ambiente” (SAVIANI, 2011, p. 12). Sob forte influência do racionalismo, o conceito de competência tem seu cerne na tríade dos saberes: saber, saber-fazer e saber-ser (ARAÚJO, 2004). Surge a necessidade de fragmentar as competências, já que havia uma dificuldade de encontrar uma competência geral. Esta fragmentação do processo formativo tem seu início no taylorismo que se utilizava (e ainda utiliza) desta concepção para o trabalho.

Araújo (2004) explica a noção de competências aplicada à educação como

Necessidades empresariais e de governos por informações mais objetivas que permitissem o maior planejamento e controle dos processos formativos, de um lado, e o advento da informática e de novas tecnologias, de outro, foram elementos que contribuíram decisivamente para tentativas de racionalização dos processos formativos. Governos e empresas se viram necessitados de informações mais objetivas que pudessem revelar não o nível de qualificação, escolaridade ou de domínio de conteúdos dos egressos do sistema formativo, mas capacidades efetivas que facilitassem planejamentos e desenhos produtivos que passam a ter características mais flexíveis (ARAÚJO, 2004, p. 502).

²⁰²¹De 1995 a 2018 todos os níveis da educação básica tiveram currículos oficiais estabelecidos - denominados como Bases Curriculares Comuns. O objetivo das ações pedagógicas passa, então, a ser a formação da educação básica a partir dos conceitos de

²⁰ Expressão que se refere às informações falsas.

²¹ Termo usado no cotidiano docente para a sala destinada aos momentos de intervalo entre as aulas.

competências e habilidades, bem como a formação profissional com o Novo Ensino Médio. Deste modo, segundo Scheibe (2003), a institucionalização das licenciaturas estabelece que a formação docente seja feita em institutos de educação, não na ambiência universitária, o que, de certo modo, diferencia a formação docente de outras graduações, associando-a a um caráter técnico-profissional, estabelecendo uma diferença entre universidade de ensino e universidade de pesquisa, gerando uma hierarquia no ensino superior, reservando à docência o nível mais baixo. A consequência disso é a descaracterização profissional do docente pela redução do conhecimento na formação do professor e precárias condições de trabalho.

²²A formação docente no Brasil, de acordo com as legislações vigentes estabelecidas pelos órgãos e instituições educacionais, corresponde a uma necessidade do mundo do trabalho que, por sua vez, atende à demanda do neoliberalismo. Este último prevê no currículo a aprendizagem de competências, isto é, a meta do ensino é que seus estudantes dominem um “saber fazer” para ocuparem as vagas do mercado de trabalho. De acordo com Pereira (2009), o sistema capitalista quer que

a escola tenha capacidade de garantir uma educação básica que possibilite ao educando e futuro trabalhador, apropriar-se de novos conhecimentos e ajustar-se, da melhor forma possível, à flexibilidade do novo padrão de produção, para o que se faz necessário professores “competentes”, cujos saberes da prática e da experiência são o seu fundamento (PEREIRA, 2009, p. 75).

Isso se reflete bastante no processo de construção dos currículos de licenciaturas. Há uma questão clássica sobre a formação docente: o dilema entre teoria e prática. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) sobre a formação de professores no Brasil, o currículo é construído a partir da ideia de competências:

[...] o referencial básico da proposta objetiva o efetivo desenvolvimento de competências docentes que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional de seu magistério, como exigido para uma educação integral de qualidade, democrática, solidária e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Quando cheguei ao Ensino Médio em 2004, docentes recém formados tinham como meta de educação: formar para garantir resultados em concursos municipais, no Enem e nos vestibulares. O objetivo era ensinar e aprender para conseguir boas oportunidades no mercado de trabalho, principalmente em outras cidades. Surgiram nas aulas os primeiros simulados, as atividades avaliativas tinham mais questões objetivas, os livros didáticos do Ensino Médio –

²² Cidades localizadas na micro região ao sul do estado de Minas Gerais.

antes comprados – começaram a ser distribuídos gratuitamente e toda a comunidade da zona rural estudava na escola da cidade. Apesar de haver muitas críticas a este período na formação de docentes, parecia bem melhor do que os docentes na época dos meus pais que relembram métodos pedagógicos terríveis, como o uso da palmatória, falta de oportunidades de recuperação e a falta de formação em licenciatura ou pedagogia. Percebo que, na minha formação inicial docente, existiram muitas diferenças das formações que os meus professores da escola receberam.

Este processo contínuo de formação docente atual prevê que a atuação do professor no processo de humanização da sociedade tem a função de tornar os indivíduos capazes de participarem do processo civilizatório pelo trabalho coletivo e interdisciplinar, relacionando os educandos com os conhecimentos. Este acontecimento se dá nas escolas e tem como finalidade

[...] possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de ‘cidadania mundial’ (PIMENTA, 2005, p. 23).

Assim, como afirma Trevisan (2011), apesar dos esforços dos cursos de licenciatura para diminuir o espaço entre o currículo e realidade, o foco deixa de ser nos conteúdos para voltar-se à relação entre a formação teórica e a formação prática, isto é, aproximando a formação docente do professor à sua realidade profissional e atendendo às necessidades da sociedade moderna.

Após percorrer alguns fatos importantes sobre a formação docente no Brasil, nota-se que ela sempre atendeu aquilo que a Educação preconizava naquele determinado momento, e, estando a educação sob os desígnios da classe dominante, logo, a formação docente também sempre se encontrou submetida a esta classe. Atualmente, a formação docente vem sofrendo alterações que foram muito criticadas pelas principais instituições de formação de professores por conta da implementação da Base Nacional Comum de Formação.

Na resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação - CP em julho de 2015 foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, vinculando a formação inicial com a formação continuada (Art. 1º, § 2º) e conferindo às instituições autonomia para criação dos seus próprios projetos de formação de docentes (Art. 1º, §3º). Nesta resolução, se define a educação como

[...] processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura (BRASIL, 2015, Art. 3º, §1).

Em 20 de dezembro de 2019, o MEC publica a resolução 02 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação), tendo como base as resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 que instituíram a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). Esta resolução prevê que os professores sejam formados na perspectiva das competências (Art. 3) que são classificadas em três dimensões fundamentais: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (Art. 4).

Ao compararmos as resoluções de 2015 e 2019, podemos notar que os princípios que regem a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica são bem divergentes quanto ao discurso. Na resolução 02 de 2015 no capítulo I, o artigo nº 5 sobre os princípios da formação já se inicia com os tópicos, enquanto na resolução nº 02 de 2019 no capítulo II, o artigo 6º, que trata dos princípios da política de formação docente, define que está em consonância com os marcos regulatórios, especialmente a BNCC, reforçando a opção pela pedagogia das competências. A resolução de 2015 assegura no capítulo I, parágrafo 7 do artigo 3º, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola, garantindo o “ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (BRASIL, 2015, Art 3.), considerando a diversidade étnico-cultural de cada comunidade. Entretanto, no capítulo II da resolução de 2019 que trata dos fundamentos e das políticas de formação docente, não há especificidade sobre a educação quilombola ou indígena.

Segundo estudos de Gonçalves, Mota e Anadon (2020), a resolução de 2015 sobre a formação de professores teve apoio das entidades que representam a educação, pretendia romper com a lógica das competências, estabelecer as atividades consideradas como formação continuada – entendendo a própria prática educativa como tal – e a valorização dos profissionais do magistério da educação básica, configurando-se como uma verdadeira vitória. Entretanto, a resolução 02/2019 revoga a de 2015, retirando a formação continuada e reduzindo o texto sobre a valorização de professores, restabelecendo a dimensão de competências para a formação docente. Em suma,

as Diretrizes de 2019 representam um movimento de padronização dos processos de formação de professores, incidindo fortemente em como o saber deve ser administrado em detalhes, de forma a produzir currículos mínimos que estão pautados em competências e habilidades (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 370).

²³No ano 2020, em pleno estado de calamidade e distanciamento social, devido à pandemia de Covid-19 no mundo e no Brasil, o MEC promulga a resolução 1 de 27 de outubro do CNE institui a BNC - Formação Continuada, que recebeu críticas por parte de representantes dos Departamentos/Faculdades de Educação de diversas universidades brasileiras. Estas diretrizes têm como objetivo principal a implementação da BNCC e pauta a ação docente em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional. No Anexo I desta resolução são apresentadas as competências e habilidades, gerais e específicas, para a docência. As polêmicas em torno destas últimas resoluções sobre a formação de professores são complexas e ainda estão efervescentes, não cabendo aqui estendê-las.

Na minha prática, desde que iniciei o trabalho na educação no ano de 2012, tenho visto a BNCC ser implementada avidamente no sistema educacional público. No início da minha carreira, a implementação era feita por meio de reuniões pedagógicas pautadas no conhecimento da BNCC; desde então, só se intensificou com cursos rápidos oferecidos pelas superintendências e que poderiam ser descontados na carga horária extra que nós docentes precisamos fazer. Atualmente, o Estado visa aparelhar ao máximo a prática escolar e pedagógica à BNCC, com a criação de sistemas informatizados que concentram os resultados das avaliações externas e com os quais se produzem gráficos baseados em erros e acertos de habilidades e competências. Como especialista em educação básica, passei o ano de 2022 inteiro fazendo cursos de gestão e de mentoria, com o objetivo de organizar e planejar as atividades pedagógicas em consonância com a BNCC.

²³ Segundo Freire, a cultura do silêncio é a opressão político-cultural imposta pelas classes dominantes que impedem o sujeito de protagonizar sua práxis e de atuar como cidadão político, suprimindo seus espaços de fala.

5 CRÍTICA À PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: formação omnilateral como contraponto à formação unilateral

Nesta proposta atual de educação que se pauta na ideia de competências, é necessário compreender quais são os valores que fundamentam essa concepção de educação e, a partir deste entendimento, refletir sobre o espaço e o papel da Filosofia.

A noção de competência tem sido fortemente defendida nas atuais políticas para a educação no Brasil, expressa em propostas de currículo oficial para formação inicial e continuada de docentes. Desse modo, as instituições formativas deverão seguir o currículo comum estabelecido, que traz como princípio basilar a noção de competências. Araújo (2004) afirma que a denominada Pedagogia das Competências teve o seu início baseado na

[...] crise do modelo de acumulação do capital de produção em massa para consumo em massa, baseado nos princípios do taylorismo e do fordismo; a resistência operária ao trabalho fragmentado e repetitivo; a globalização da economia; o progresso das tecnologias de produção e de processamento das informações e o avanço das políticas neoliberais no mundo (ARAÚJO, 2004, p. 498).

O autor afirma, ainda, que apesar dos fatores econômicos e sociais, a Pedagogia das Competências não é apenas um resultado desta realidade, mas mais um dos seus componentes.

Tendo como raiz teórica o neo-constructivismo, Saviani (2007) explica que a ideia de competência vem das teorias de Piaget, que a define como um processo adaptativo de equilíbrio e acomodação, isto é, o sujeito se adapta ao mundo material e natural por meio de competências cognitivas e ao mundo social por meio de competências afetivo-emocionais.

Segundo Ramos (2006), esta mudança de base pedagógica estreita a relação entre educação e trabalho à luz da ideia de que trabalhadores e trabalhadoras necessitam acompanhar as transformações do “mercado”, estando cada vez mais com capacidades, atualização e com altos níveis de estudo. Deste ponto de vista, a escola seria o instrumento formador desses trabalhadores, redefinindo os conteúdos a serem ensinados e atribuindo um caráter prático aos saberes escolares.

Então, o Estado articula as suas políticas públicas a fim de suprir aquilo que ele e o mercado interpretam como necessários. É por meio dessa justificativa, em particular, que o “modelo de competência” é implementado. Araújo (2004, p. 500) afirma que “a literatura da área tem destacado o racionalismo e o individualismo como idéias que têm servido para moldar uma Pedagogia das Competências”.

No aspecto pedagógico quanto à organização, Ramos (2006, p. 221) afirma que há uma “passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas”. Araújo (2004) explica que, apesar de haver divergências entre o conceito de competências, há um consenso sobre os três aspectos das competências, quais sejam: saberes, saber-fazer e saber-ser.

Ramos (2006, p. 221) explica que a noção de competência na escola “seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego”, verificando situações e tarefas específicas que as estudantes e os estudantes devam saber, saber-fazer e saber-ser. O modelo pedagógico que delineia a estrutura das atividades escolares pautadas em competências tem seu cerne no ensino técnico e profissionalizante (TANGUY, 1997 *apud* RAMOS, 2006), que tem como objetivo abrir-se ao mundo econômico por meio dos processos de produção e não pela socialização e reflexão acerca de um patrimônio histórico-cultural. Para Ramos (2006),

A afirmação desse modelo no ensino técnico e profissionalizante é resultado de um conjunto de fatores que expressam seu comprometimento direto com os processos de produção, impondo-lhe a necessidade de justificar a validade de suas ações e seus resultados. Além disso, espera-se que seus agentes não mantenham a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas têm, de modo que a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços (RAMOS, 2006, p. 222).

Então, a pedagogia das competências visa racionalizar os atos humanos no trabalho a partir de uma sequência que tem por objetivo gerar performance e eficácia. Contudo, a subjetividade humana contém elementos como a imaginação, a criatividade e a transgressão, escapando à perspectiva das competências (STROOBANTS, 1997 *apud* ARAÚJO, 2004).

Araújo explica que os principais problemas dessas teorias é que elas

a) reduzem os comportamentos humanos às suas aparências observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; c) consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade (ARAÚJO, 2004, p. 227).

Qual a finalidade de implementar a Pedagogia das Competências? Ao definir e compreender sua origem, Saviani (2007, p. 29) resume que o objetivo é “dotar indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que suas próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”. De que forma tem

sido implementada na formação docente e, por conseguinte, na prática das escolas públicas? Qual o impacto para a formação de professores e de estudantes da Educação Básica?

O que apreendo da BNCC no cotidiano escolar é que todos parecem estar em uma corrida para garantir os melhores espaços do mercado de trabalho. Docentes precisam preparar seus estudantes para isso e o mercado sempre quer novidades, exigindo a atualização contínua de docentes e estudantes. No meio profissional encontramos pessoas que tiveram formações iniciais muito precárias ou pagaram outras para fazer, como já dito, e mesmo com os cursos, as reuniões de módulo e material explicativo da BNCC sendo exaustivamente disseminados, não fazem a menor ideia do que se trata e quais são os objetivos.

Duas experiências me vieram à memória ao refletir sobre isso: a dos irmãos gêmeos que são alunos do 6º ano da escola de Ingaí: eles não são alfabetizados, não conversam com os outros colegas, somente entre si; sempre que falam comigo ou com os professores estão de cabeça baixa. Descobrimos que eles estavam chegando com fome e que as condições de trabalho dos pais na fazenda eram muito precárias. Outra lembrança tive de Lavras, em 2021, de um pedido de transferência de escola, quando observamos que a menina, ainda sem completar quinze anos, pela foto do perfil do aplicativo de conversa, mantinha um relacionamento com um homem de mais de quarenta anos. O homem foi à escola para solicitar e a matrícula foi negada com a justificativa de que a solicitação deveria ser feita pelos responsáveis legais. A mãe retornou a escola, conseguiu a matrícula e nos disse, na saída do portão, que estava esperando a filha completar os quinze anos para emancipá-la para casar com aquele homem.

Ambas as situações envolvem necessidades de sobrevivência que precisam do trabalho de outras instituições públicas além da escola. No primeiro caso de Ingaí, foi feita a denúncia para avaliar as condições de trabalho dos pais e o encaminhamento dos nomes para a assistência social. No segundo, em Lavras, era ainda mais complicado porque era uma relação entre uma criança e um adulto, tinha a aceitação da família e ela ia mudar de cidade depois que se casasse. Entramos em contato com a outra escola para qual a menina ia ser transferida e pedimos para que observassem a situação e encaminhassem aos órgãos responsáveis. O que quero dizer é que para que situações compreendidas como primárias na formação humana, como ter condições dignas de viver e ter liberdade, direitos e segurança garantidos para ser criança e adolescente, que precisam ser asseguradas a todas e a todos, dependemos do trabalho de outras pessoas e instituições, como os sistemas de governo, a assistência social, o sistema de justiça e de saúde etc. Ou seja, os comportamentos e os processos de aprendizagem

de crianças e adolescentes não podem ser padronizados e avaliados, principalmente, se as crianças e adolescentes estiverem em situação de vulnerabilidade e insegurança.

Saviani (2016a), fundamentado em Marx e Engels, denuncia o mundo tomado pelo capitalismo, os problemas gerados por seus modos de produção e a necessidade de uma revolução que cause transformação nestes modos de produção. Após a Revolução Industrial, o mundo é mais fortemente dividido em classes, aquela que detém os meios de produção e aquela que detém a força de trabalho, mantendo-se uma relação de opressor e oprimido, respectivamente. O mercado de trabalho é onde essas classes fazem a troca, isto é, os trabalhadores vendem seu trabalho aos capitalistas. Aquilo que é produzido pelos trabalhadores é transformado em mercadoria pelo capitalismo, ou seja, uma produção do mercado, não do trabalhador, escondendo seus aspectos subjetivos, tornando-se misterioso, que é o que Marx define como “fetichismo”. Esta é a ideologia liberal, sua função é “mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados” (SAVIANI, 2016a, p. 37). Em suma, na sociedade burguesa, o trabalho é um elemento que escraviza e degrada trabalhadores, os alienando em relação àquilo que é produzido por eles mesmos. No caso da educação, na sociedade capitalista, ela também serve ao mercado, sendo dividida em educação para a elite e em educação para trabalhadores, sendo esses processos definidos, respectivamente, como:

aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2016, p. 40).

Nesta perspectiva, quando pensamos na utilidade instrumental da Filosofia inserida neste modelo de sociedade, já que ela não produz bens materiais, não tem rentabilidade econômica, nos questionamos: qual a sua necessidade? Pedagogicamente, em uma educação pautada por competências e habilidades, qual o lugar da Filosofia?

A pedagogia histórico-crítica rejeita a formação unilateral, foco de reflexão sobre a educação no pensamento de Karl Marx, pois ela é produzida pela alienação²⁴ que degrada a humanidade de seres humanos, degenerando suas paixões, sensações e pensamentos,

²⁴ O pensamento e conseqüentemente a educação adquirem outras perspectivas a partir da incorporação feita por Marx da dialeticidade do processo histórico real de Hegel que se realiza na história da sociedade humana. E da Teoria Crítica formulada pelos pensadores da Escola de Frankfurt que tiveram a iniciativa de “fazer o balanço inaugural de toda a produção filosófico-científica da modernidade, deslançando um acerto de contas que ainda não terminou e que ainda continua sendo retomado e prolongado na atualidade” (SEVERINO, 2006, p. 630).

tornando-os vis, fazendo com que as pessoas se projetem em objetos, construindo uma realidade externa (DELLA FONTE, 2014). No aspecto educacional, a formação unilateral é aquela que, resumidamente, “forma” para o mercado de trabalho, “treina” para fazer uma função, desprezando aspectos que transcendem a técnica - a imaginação, a transgressão, a criatividade, a arte.

Com o intuito de regradar, por meio dessa noção de competências, a formação da juventude na educação formal, foi implementada a nova Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2019), que tem colocado o “novo ensino médio”, reforçando a modalidade de ensino profissional e técnico. Ao observar as escolhas de matérias eletivas pelas escolas aqui na minha região, percebo que as escolas públicas tendem a escolher o que as famílias querem. As famílias da classe menos favorecida precisam que os filhos trabalhem logo para ajudar a família, então, preferem e apoiam a formação técnica e profissional. A maioria das escolas públicas da região escolheram disciplinas eletivas relacionadas ao Enem e ao mundo do trabalho para compor o itinerário formativo. Ao conversar com professores que trabalham na iniciativa privada e em escolas públicas em cidades vizinhas, perguntei quais eram as eletivas elencadas pelas escolas privadas. Algumas das respostas foram: Investigação Forense, Energias Sustentáveis e Viagens Intergalácticas.

Ainda há a questão da estrutura material das escolas para receberem esta formação. Enquanto as particulares inauguram variados laboratórios e espaços de criação modernos e equipados, as escolas públicas não têm internet banda larga de qualidade e computadores funcionando. As escolhas das disciplinas podem revelar os valores que fundamentam a intenção da educação para a elite e para a classe trabalhadora.

A pedagogia das competências atrela qualidade de ensino à formação profissional, pela competitividade e individualização, o trabalho “emprego” como princípio da educação, ignorando interesses humanos em detrimento das necessidades do “mercado”. Della Fonte (2014) explica a concepção de formação omnilateral, isto é, atentar a todos os aspectos da formação humana, desenvolvendo os seus sentidos e valorizando igualmente todos os conhecimentos.

Retorno ao discurso recorrente entre alguns docentes: “estude para ter um bom emprego, ganhar dinheiro e não ser pobre” e acho que ele não faz mais sentido porque as crianças e adolescentes estão vendo que o estudo não é essencial para ter sucesso financeiro no mundo onde *youtubers* e *influencers* tem mais dinheiro do que docentes e pesquisadores com pós-doutorado na universidade. Esse discurso limita a formação humana, condicionando-a a funções exclusivamente profissionais.

Segundo Duarte (2017), a pedagogia histórico-crítica tem a formação omnilateral como contraposição à formação unilateral e como superação de limites impostos pelo capitalismo. Esta formação é parte da revolução socialista, entendendo que o socialismo visa lutar contra o capital e a favor da sobrevivência humana, dos outros seres vivos e do planeta, garantindo condições dignas de vida. O autor explica que

O desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar. Mas isso não diminui a importância da educação escolar para esse desenvolvimento pleno de todos os seres humanos. Alguns questionamentos sobre as possibilidades e os limites das contribuições da educação escolar para a transformação revolucionária da sociedade, embora contenham uma preocupação relevante adotam, por vezes, uma premissa equivocada, a de que a escola seria um local privilegiado de difusão da alienação por meio dos conteúdos que ela veicula e das relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos nas atividades escolares. Entretanto, a verdade é que a classe dominante não faz da escola uma instituição de difusão de algo que alguns chamam de “cultura burguesa”. Da mesma forma que o capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, a assim chamada cultura burguesa é riqueza intelectual humana posta a serviço dos interesses de uma classe social. A luta de classes, no que se refere à produção e à apropriação da riqueza material e ideativa, põe para a classe dominada o desafio de colocar essa riqueza a serviço da emancipação de toda a humanidade (DUARTE, 2016, p. 104).

É importante que a escola funcione como socializadora de conhecimentos sistematizados ao longo da história da humanidade, não como somatória de diferentes conhecimentos, mas uma formação ética e comprometida com a verdade (SAVIANI, 2011). Sua função é ser mais coletiva e menos individualizada, é socializar conhecimentos com todos e todas, garantindo qualidade. Duarte (2016) chama atenção para a questão do caráter superável da formação. Ao refletir sobre suas análises, diz:

Não estou negando, de forma alguma, que a educação escolar esteja inserida na reprodução da alienação, o que seria impossível pelo simples fato de que, em se tratando de uma sociedade dividida em classes antagônicas, nenhuma prática social, institucionalizada ou não, transcorre à margem da alienação. Mas a reprodução da alienação é um processo contraditório e, portanto, dialético, contendo em seu bojo tanto as forças que a mantêm quanto as forças que podem gerar sua superação (DUARTE, 2016, p. 106).

Esta compreensão é essencial para partirmos para o próximo capítulo, pois, para uma práxis que visa uma educação omnilateral, é preciso que o processo de ensinar seja dedicado à socialização e reflexão de conhecimentos produzidos ao longo do tempo e em diferentes contextos sócio-econômicos/político/cultural, que não seja apenas de transmissão de

informações, e que tenhamos, enquanto educadores-pesquisadores, uma postura filosófica para apreender e comunicar os conhecimentos com uma coletividade docente e de estudantes.

6 A POSTURA FILOSÓFICA COMO PRÁTICA DOCENTE

Durante os anos da pandemia e isolamento social, o funcionamento das escolas estaduais de Minas Gerais se deu por meio do uso de um aplicativo para celular, disponibilizado pela Secretaria de Educação que reunia as vídeo-aulas, transmitidas também pela televisão, seguindo o Programa de Estudos Tutorados. As apostilas do programa ficavam disponíveis em formato virtual no aplicativo e para estudantes que não tinham acesso à internet, as apostilas eram impressas e entregues para estudantes. Professoras e professores também utilizaram um aplicativo de conversas para se comunicarem com as estudantes e com os estudantes, já que o aplicativo criado pela Secretaria de Educação não teve alta adesão de estudantes. A defasagem de aprendizagem que estamos diagnosticando agora se reflete na importância do trabalho da docência na sociedade. Como nos apresenta Severino (2007, p. 129),

A escola se faz necessária para abrigar e mediatizar o projeto educacional, imprescindível para uma sociedade autenticamente moderna. A especificidade do trabalho pedagógico exige uma institucionalização de meios que vinculem educadores e educandos. A escola não pode ser substituída pelos meios de comunicação de massa, toda relação pedagógica depende de um relacionamento humano direto. Toda situação de aprendizagem, para ser educacional, não basta ser tecnicamente operativa, precisa ser pedagógica, ou seja, relacionar pessoas diretamente entre si. Aliás, a fecundidade didática dos meios técnicos já é dependente da incorporação de significados valorativos pessoais.

Portanto, sendo imprescindível a atuação docente no processo ensino-aprendizagem, uma vez que a formação docente no Brasil, além de outros dilemas expostos por Saviani (2011), é carente de uma filosofia da educação que supere a revisão de conceitos e que faça sentido na práxis docente. Como é possível que professores e professoras tenham uma abordagem filosófica para sua didática?

Uma passagem muito marcante na minha formação continuada foi o trabalho feito por uma diretora de uma escola lavrense. Ela leva com seriedade a concepção de uma educação pública emancipadora e humana. Como não havia estudantes na escola durante a pandemia, a verba para a merenda escolar foi convertida em cestas básicas distribuídas mensalmente. Nestas cestas, eram entregues às famílias vários produtos como frutas, legumes, leite, bolachas, macarrão e outros. No final do ano de 2021, algumas famílias viram que em algumas escolas a cesta vinha com mais alimentos. Alguns pais e mães reclamaram no grupo virtual da escola sobre a diferença da quantidade de alimentos distribuídos. Instantaneamente, eu, outras professoras e outros professores, criticamos a reclamação dessas famílias, já que a

escola seguia a legislação financeira para a distribuição destas cestas e não podia oferecer mais porque não havia essa possibilidade. A diretora chamou a atenção para a falta de conhecimento das famílias sobre as legislações e distribuição de financiamentos públicos, pois, as escolas que distribuíram mais alimentos nas cestas receberam verbas maiores para alimentação porque oferecem a modalidade de educação integral. Ela então indagou sobre o papel da escola e nosso, enquanto educadoras e educadores, já que a reclamação vinha por falta de conhecimento das famílias sobre processos formais da escola.

Com isso, repensei o meu papel como educadora, que o trabalho de profissionais da educação vai além daquele didático, realizado diretamente com estudantes. Refleti sobre a postura filosófica que devemos ter em relação a todo e qualquer acontecimento que envolva a educação, não só na sala de aula ou ao criar os planejamentos, pois, em um mundo dividido em classes sócio-econômicas, devemos educar para emancipar, para libertar da relação de opressão, trazendo conhecimento às famílias sobre a dinâmica escolar, o financiamento público da educação e outros temas, o que é fundamental para construir uma sociedade que visa superar seus problemas, desigualdade e dificuldades.

Em sua obra *A Pedagogia da Autonomia*, dedicada aos professores e às professoras de todo o Brasil, Paulo Freire (1996, p. 11) afirma que “o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética”, assumindo que é necessário uma série de critérios para que se exerça a docência de maneira ética. Ele resume estes critérios em

Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar (Ibidem, p. 11).

Estes critérios fazem parte de um conjunto de valores que estabelecem uma ética para a docência, uma prática constante de ações que estimulam a postura filosófica de docentes. A ética universal, que compreende o ser humano como presença no mundo, consigo mesmo e com os outros, capaz de interferir, pensá-lo, significá-lo e transformá-lo, é a base desta obra de Freire (1996). Ele admite a transgressão desta ética, não como virtude, mas como possibilidade e da responsabilidade dos indivíduos em relação às suas ações, reconhecendo que somos seres condicionados, porém, não determinados. Freire faz uma crítica à concepção neoliberal fatalista e determinista que ainda está impregnada até hoje no sistema educacional. Ao considerar o docente como sujeito e objeto do seu próprio processo de formação, Freire

(1996) admite que a construção de uma práxis²⁵ docente é constante, pois, ao passo que ensina, aprende.

Em grande parte das aulas no Ensino Fundamental que observei, muitas delas costumam seguir uma ordem previsível e pré-determinada, onde a professora e o professor explicam os conteúdos e fazem perguntas aos alunos que, ou respondem a resposta que professoras e professores esperam, ou aguardam em silêncio a resposta correta que a professora/o professor já sabia antes de perguntar. Freire (1996) estabelece um conceito importante: a “curiosidade epistemológica”, que se refere ao incômodo que o aprendiz sente ao ser despertado por uma aprendizagem crítica e que o torna capaz de comparar, constatar e duvidar. Portanto, se não há esta perturbação, que surge com a reflexão filosófica do mundo, não existem mais perguntas, nem dúvidas, e a prática pedagógica se limita aos conteúdos que deverão ser expostos para serem decorados pelos alunos. Larrosa (2002, p. 23) explica que “nos convertemos em sujeitos competentes para responder como Deus manda as perguntas dos professores que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião”.

Durante o isolamento, era necessário que estudantes respondessem às atividades das apostilas. Rapidamente, já havia vários sites que disponibilizavam as respostas dessas atividades, fazendo com que a grande maioria destes estudantes apenas copiasse as respostas e encaminhasse aos professores. A audiência das vídeo-aulas também não foi satisfatória, nem sempre seguiam a ordem da apostila e não havia interatividade. Alguns entregavam a apostila totalmente em branco e outros nem a devolviam. Não houve aprendizagem, processo de reflexão, de pensamento e, agora, temos estudantes que não conseguem fazer raciocínios considerados simples e básicos, não sabem como iniciar uma pesquisa, onde buscar fontes seguras de conhecimento.

Sobre isso, penso na fala de Freire (1996) sobre a importância de ensinar a pensar de maneira metodológica e crítica, partindo das dúvidas ingênuas do senso comum em direção a um pensamento filosófico. Nas palavras do autor,

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênuo, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência

²⁵ De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2 de 1997, a formação de professores para nível básico da educação se dá em cursos de licenciatura e em programas especiais para suprir a falta de professores nas escolas.

feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 1996, p. 14).

Estudantes só irão, de fato, aprender, se a forma com o que está sendo ensinado fizer esse movimento, que Saviani (2002, p. 2) define como “[...] passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”. Na visão de Freire (1996) sobre esse movimento, não há uma ruptura entre o ponto de partida e onde se quer chegar, mas uma superação de processos, sendo importante em qualquer uma de suas etapas, portanto, é crucial que as docentes e os docentes não desprezem as perguntas ingênuas de seus estudantes. Pelo contrário, devemos estimular a curiosidade indagadora.

Para que a prática pedagógica seja filosófica, é necessário que os docentes tenham uma postura filosófica. Severino (2012, p. 32) afirma que

No caso da formação para a atividade profissional do educador, ela não pode ser realizada desvinculadamente da formação integral da personalidade humana do educador. Daí a maior complexidade dessa função social, já que ela implica muito mais, em termos de condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica do profissional tem certa autonomia em relação à sua própria qualificação pessoal. Sem dúvida, espera-se de todo e qualquer profissional que tenha todas as qualidades específicas exigidas pelo convívio social, tecido de respeito pela dignidade das outras pessoas. Esse é teoricamente e em princípio o perfil que deveria ser realizado por todas as pessoas que atuam profissionalmente. Mas, no caso do profissional educador, para que sua atividade educativa seja fecunda, sua personalidade, sua condição pessoal exigem esse perfil, pois caso contrário, os objetivos de sua intervenção técnica não se efetivarão.

Docentes e estudantes precisam ser participantes da construção do conhecimento e não meros espectadores. Uma prática pedagógica filosófica é aquela em que os conhecimentos não são apenas transferidos, como critica Freire (1996), pois não podem ser considerados como produtos que devem ser repassados e, na formação de professores e se

O curso não lhe fornece recursos para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico-sociais do processo educacional concreto em que vai atuar, o que o acaba levando a uma prática docente puramente técnica, mecânica, quanto não tecnicista, que não toma em conta os complicadores de ordem antropológica, política, social e cultural que atravessam a educação e o ensino em seu contexto histórico concreto (SEVERINO, 1996, p. 33).

Como docente em Filosofia, uma passagem me marcou muito em uma escola periférica da cidade de Lavras. Havia um estudante que sempre se sentava no fundo da sala, não participava de nenhuma aula, não fazia as atividades, sempre se debruçava na carteira com o capuz do moletom escondendo o rosto. Um dia, trabalhando conteúdos relativos à ética, em algum exemplo me referi à violência policial. Este estudante levantou o rosto e ficou atento ao que eu falava, ele disse que havia sido revistado recentemente e que a polícia o agrediu, mostrou as marcas nas costas para toda a sala. Na sequência, outro estudante também falou sobre suas experiências com abordagens policiais truculentas, chamei atenção para a questão do racismo, uma vez que ambos eram estudantes negros. A sala efervesceu em uma discussão sobre pautas importantes. Uma estudante sugeriu ações para amenizar a violência destas abordagens. A discussão correu pelos vinte minutos finais da aula. Eu não consegui explicar todo o conteúdo que eu havia programado, os conceitos da ética, os filósofos que abordam este tema, porque, naquele momento, o mais importante era que os estudantes fossem protagonistas do entendimento de questões éticas tão profundas e existentes em suas realidades.

Portanto, quando um professor interrompe um momento em que seus estudantes estão interessados em uma discussão, trocando experiências e conhecimentos, construindo suas identidades dentro de seu próprio grupo, para seguir o conteúdo programático, ele está fazendo uma prática mecanicista, determinista, unilateral, quando sua postura deveria ser mediadora, filosófica, omnilateral, despertando ainda mais inquietações. Conheço professores de Filosofia do ensino médio que têm práticas completamente mecânicas, passam textos no quadro com conceitos, nomes de filósofos e “provas” com todas as questões retiradas da internet para adolescentes, nada filosófico.

Os docentes devem refletir sobre a razão de ser da educação, se suas práticas estão contribuindo para integração e criticidade destes indivíduos nos aspectos que constituem suas existências. Para que se produzam os conhecimentos, é necessário que seus sujeitos saibam os métodos de como produzi-lo. Como sugere Severino (2012, p. 35),

[...] do professor de cada área do conhecimento, há de se esperar um saber sólido e consistente dos conteúdos desse campo, aliando ao domínio da metodologia de investigação científica, tanto empírica quanto teórica, habilitando à análise de todas as fontes pertinentes.

A postura filosófica do docente também é construída na sua própria prática, na sua formação continuada que se dá, não só por cursos e atualizações, mas no seu próprio cotidiano profissional. Entretanto, segundo Gatti (2003), os programas e cursos de formação continuada

costumam ter como objetivo, ao trazer a necessidade imperativa do domínio de novos conhecimentos e informações, a mudança nas ações e na postura destes profissionais, porém, não alcançam o resultado esperado, porque concentram-se no processo cognitivo e desprezam as representações sociais na qual estes docentes estão inseridos. A autora afirma que os docentes são indivíduos sociais, inseridos em grupos, em uma cultura com suas próprias representações e estas relações são o que determinam as concepções de educação e as práticas, delimitadas pela forma com que essas pessoas entendem a si mesmas, às outras e a sociedade. Para solucionar este problema, Gatti (2003, p. 197) sugere que

ações sociais ou educacionais que tem por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar enfrentadas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem. Metaforicamente diríamos que a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover.

Assim, é necessário criar um elo, uma integração entre a vida e o trabalho, e pensar a formação continuada a partir de uma análise profunda sobre o meio social, de negociações sociais, de investigação de conceitos e práticas que constituem o mundo de representações criado pelas próprias relações que estes indivíduos estabelecem entre si e com o mundo (GATTI, 2003).

Percebo isso quando o professor trabalha em duas ou mais escolas. Sua prática pode variar de acordo com o grupo social em que está inserido. Pode ser que em uma escola sua atuação seja mais rígida em relação à disciplina ou aos métodos avaliativos e em outra mais flexível. Também pode variar em relação ao trabalho didático e pedagógico, em relação ao exercido na instituição particular e na pública, de uma cidade pequena para uma grande etc. Entretanto, a postura ética e filosófica deve ser a mesma, um professor/uma professora pode desenvolver atividades, usar linguagens, técnicas de avaliação muito diferentes umas das outras, entretanto, sua postura deve ser a mesma em toda e qualquer situação: guiar sua prática a partir de princípios éticos e submetê-la constantemente à análise filosófica.

Uma abordagem docente pedagógica e filosófica é aquela que busca a experiência e não a informação. Larrosa (2002) define a experiência como aquilo que nos passa, que nos acontece, que nos toca. Como educadora, acho que este exato momento é o mais especial da vida docente: quando acontece a experiência, os olhos brilham, o estudante é tocado, passado por algo. Eu costumo brincar que é como quando acende uma lampadazinha em cima da cabeça, como nos desenhos animados. Ao citar Walter Benjamin (1994), Larrosa (2002) diz que estes momentos são raros, sobre o que concordo plenamente, já que a informação

atrapalha a noção que temos de conhecimento. Adolescentes vivem no mundo das redes sociais e da internet, são bombardeados por informações, *fake news*²⁶ e publicidade o tempo todo.

Na concepção de Larrosa (2002), o sujeito moderno reage às informações que capta do mundo ao emitir opiniões, pois ele também quer dominar o mundo natural e social por meio do trabalho. Sobre isso, o autor considera que

Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece (LARROSA, 2002, p. 24).

Isso me fez pensar no automatismo do dia a dia na escola. Todos estão sempre “correndo” com tudo, o tempo todo. Correndo para dar conta dos conteúdos curriculares, das “burocracias”, para atender às demandas do sistema educacional, para trabalhar em duas ou mais escolas, para continuar os estudos, para cuidar da família, afazeres domésticos e infinitas atividades. Alguns professores e algumas professoras não se conformam de que talvez seja preciso o semestre inteiro para ensinar uma ou duas coisas, de que uma atividade bem elaborada, com intenção de estimular, com as estudantes e os estudantes, o pensamento crítico e filosófico, proporciona mais experiência do que muitas outras atividades para decorar e memorizar respostas.

Uma práxis docente que proporcione experiências filosóficas é aquela em que professoras e professores, primeiramente, tenham uma postura ética, não só profissional mas pessoal, como sugere Freire (1996), que tenha profundo conhecimento das três dimensões de sua formação: profissional, social e simbólica, como preconiza Severino (2006a), também que busquem, por meio do processo ensino-aprendizagem, elevar o pensamento da condição de senso comum à consciência filosófica, como elabora Saviani (2002).

²⁶ No ano de 2019, na China, surgiram vários casos de uma síndrome respiratória aguda, em decorrência do novo vírus Sars-CoV-2. Pelo alto potencial de propagação, em 11 de março de 2020, a doença provocada por esse vírus, Covid-19, foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde como uma pandemia.

7 DA PRÁTICA À PRÁXIS

Dada toda a dificuldade já relatada de realizar esta pesquisa, considero muito importante, antes de mais nada, a aprendizagem que obtive ao conhecer o conceito e a importância da pesquisa autobiográfica no campo de pesquisa em Educação. Existem aprendizagens que virão com o saber da prática, mas que só serão apreendidas se estivermos, primeiramente, à disposição da experiência, desenvolvendo uma postura filosófica perante o conhecimento que adquirimos da prática educativa. A prática deve estar sempre alicerçada nas bases teóricas que fundamentam o trabalho pedagógico, o que requer constante leitura e estudo, devemos buscar compreender e tocar o estudante com a provocação, sem o crivo de nosso julgamento moral, devemos estudar os estudantes com seriedade, entendendo sua situação no mundo e tempo dados, com humildade de reconhecer os saberes dos estudantes e a superação dos conhecimentos.

O processo ensino-aprendizagem em uma perspectiva filosófica possibilita que docentes de todas as disciplinas do ensino fundamental e médio desenvolvam como prática didática as reflexões filosóficas, o método filosófico de pensar, uma vez que a filosofia é a estrutura destes conhecimentos. Construimos todos os dias nossa identidade profissional, a partir da análise de erros e acertos, de testes infinitos de didática, de discurso, de ação e de envolvimento nas lutas pela valorização profissional docente.

Ao fazer um retrospecto das minhas experiências nas escolas, novas questões se insurgiram, foi possível pensar nas experiências que considero bem ou mal sucedidas, no que entendia e no que entendo agora como formação continuada e nas razões que levam as docentes e os docentes a optarem por uma ou outra prática pedagógica. Talvez as reflexões, as inseguranças ou convicções sobre as minhas experiências como educadora representem e colaborem com outros educadores que se sentirem representados, uma linha do grande livro em que escrevemos a história da docência.

Investigar sobre formação inicial e continuada de docentes no Brasil me fez compreender muito mais sobre as práticas e escolhas didáticas minhas e dos meus pares. Entendi que a maneira como professores e professoras se formam inicialmente é muito precária em relação aos conceitos e teorias filosóficas e às discussões sobre os valores éticos que embasam a educação. Pela análise de marcos históricos da formação docente, pude entender como e o quanto a educação que é oferecida atualmente nas escolas públicas brasileiras e suas políticas públicas, principalmente nas experiências que tive e tenho, têm herança da influência cristã e militar, em um movimento histórico não linear de avanços e recuos, de conquistas e derrotas.

Ao analisar sobre a implementação da BNCC na educação básica brasileira e compará-la com o que temos vivido nas escolas, entendi como seus reais objetivos têm sido omitidos sutilmente e como a lógica do mercado, o desejo do capital, estão envolvidos na pedagogia das competências, com apoio de vários docentes e a falta de conhecimento e questionamento de outros. Tais processos também me levaram a questionar a “nova” formação de professores que está sendo pautada por esta compreensão de educação.

A postura filosófica de uma professora ou professor é aquela que possibilita despertar a curiosidade das estudantes e dos estudantes, a fim de alimentar suas reflexões sobre problemas que se apresentam, independentemente dos conteúdos que ensina, quando sua metodologia é filosófica seus estudantes participam ativamente do raciocínio, refutando, confirmando, considerando, refletindo e propondo. Entendi que, para que um professor possa ter uma abordagem filosófica na sua prática, é necessário que compreenda que deve ter uma postura ética a respeito de tudo o que será ensinado, com o objetivo de contribuir para formar estudantes emancipados, livres, críticos e curiosos.

Dentre aquelas professoras e professores que conheci até aqui, como aluna ou colega de trabalho, considero melhores os que têm uma postura ética como pessoas, geralmente são os que participam dos colegiados, que respeitam os conhecimentos dos estudantes e que estão envolvidos em causas importantes. Não é possível que estudantes tenham experiências verdadeiras se não forem provocadas, ensinadas e vivenciadas as formas de pensar e expressar, de conhecer de forma crítica o mundo em que estão situados para poder intervir e superar as diversas situações que não são éticas e que não promovem a igualdade e a convivência na diversidade.

Quanto à atividade filosófica de professores, é difícil encontrar uma brecha no mundo repleto de atividades, demandas, necessidades, obstáculos e ocupado pelo trabalho, para se ter tempo, calma, ócio e espaço para reflexões e estudos e, mais difícil ainda, para criar e promover atividades que proporcionem experiências filosóficas. Também, será que estes profissionais estão abertos às mudanças de paradigmas? Será que aprendem a fazer de outra forma?

Pensando no que podemos fazer para melhorar a formação filosófica e estimular a práxis de professores da escola onde trabalho, considerando as dificuldades e limitações que enfrentamos cotidianamente, imagino que, se em cada reunião de módulo, nós professores tivermos um espaço para refletir nossa prática, conhecermos novos conceitos e retornarmos aos antigos, poderemos ter bons resultados. Assim, produzir pequenas oficinas, que ocupem parte do tempo na reunião de módulo, explorando trechos de textos, artigos acadêmicos,

filmes e músicas, estimulando, por meio de perguntas, reflexões e diálogos sobre a nossa prática.

O que se consolida aqui, para mim, não é uma cartilha que ensina, por exemplo, o professor de matemática a utilizar na sua prática mais a lógica do que fórmulas prontas, o professor de geografia a usar mais debates sobre os espaços geográficos e os seus impactos na constituição das sociedades do que a memorização de países e suas capitais, ou ainda o professor de educação física a trabalhar mais sobre a diversidade de corpos do que o futebol. Para isso, é necessário e fundamental uma gama de reflexões e trabalhos conjuntos sobre os conhecimentos, suas relações e práticas.

Relegada, a Filosofia se espreme nos currículos de formação docente, dissolvida com outras ciências e com carga horária reduzidíssima. Na escola, limitada a dois anos no ensino médio, cada vez mais vem sendo suprimida por conteúdos que evidenciam a formação profissional de jovens e adolescentes e omitindo a formação crítica de pré-adolescentes do ensino fundamental.

Nesse sentido, me abriram novas ideias sobre o que é possível fazer enquanto supervisora pedagógica no espaço e tempo que temos, considerando a desvalorização da carreira docente, a desmotivação de professores, os déficits de suas formações, os vícios que nos impedem de mudar para novas práticas, a sobrecarga de trabalho e outros fatores que empobrecem a práxis docente.

A Filosofia pode funcionar como um óculos para enxergarmos melhor o mundo e os fenômenos. Como instrumento pedagógico, pode ajudar na formação omnilateral que, para mim, se apresenta como a melhor possibilidade de encarar e questionar as imposições do sistema educacional que atende ao mundo capitalista.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, 1991. Recuperado de: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042> . Acesso em: 29 mar. 2022.
- ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. 17-34. In: ANDRÉ, Marli (org.) **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2016.
- _____. O que é um estudo de caso qualitativo na Educação?. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 16 out. 2019. Disponível em: [10.21879/faeaba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103](https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103) . Acesso em: 23 fev. 2022.
- ANFOPE, **Documento Final - X Encontro Nacional**, Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação (BRASÍLIA), 2000. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/10%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2000.pdf> . Acesso em: 14 abr. 2022.
- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P.. **Filosofia da educação**. 2. ed. rev. e aum., São Paulo: Moderna, 1996.
- _____. **Filosofando**: introdução à filosofia. 3. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002. 255 p.
- ARAÚJO, R. M. de L. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 497-524, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- ASPIS, R. P. L. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cadernos Cedes**, v. 24, p. 305-320, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000300004>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- ASSIS, L. A. O. de. Rupturas e permanências na história da educação brasileira: do regime militar à LDB/96. **Seleção de textos sobre a História da Educação no Brasil República**, p. 65, 2006. Disponível em: www.revistas.unijorge.edu.br/praxis/praxis_04/documentos/ensaio_02.pdf. Acesso em: 07 maio 2022.
- BOAVIDA, J. Educação filosófica: sete ensaios. **Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press**, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0185-4>. Acesso em: 23 abr. 2022.
- BOLZANI FILHO, R. Sobre filosofia e filosofar. **Discurso**, n. 35, p. 29-60, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.2005.62569>. Acesso em: 13 maio 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 fev. 2022.

_____, **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores para a Educação Básica**, Ministério da Educação, 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 25 abr. 2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 19 ago. 2022.

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer 009 - Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 01 maio 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 03 abr. 2022.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, v. 28, p. 11-30, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>. Acesso em: 24 fev. 2022.

CARVALHO, F. Educação filosófica como resistência: considerações iniciais sobre a pedagogia da imaginação como contraconduta. In: ALENCAR, M. V. et al. **Filosofar e ensinar a filosofar**. São Paulo: ANPOF, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7443/problemata.v9i3.41673>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2ª ed. Natal: EDUFRRN, 2014, p. 121-132.

DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social**. **Revista Brasileira de Educação**. 2003, n. 24, p. 40-52. Epub 25 out. 2006. ISSN 1809-449X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em: 19 ago. 2021.

_____. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.): **Múltiplos olhares: sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs 1: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELLA FONTE, S. S. A formação humana em debate. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 379-395, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200003>. Acesso em: 23 fev. 2022.

DESCARTES, R. Meditações. In: CIVITA, Victor (Org.). **Os pensadores**: Descartes. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Jr. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355>. Acesso em: 14 mar. 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DURKHEIM, É. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade**, v. 8, 1977.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

FERRETTI, Celso João. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 299-306, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100016>. Acesso em: 4 fev. 2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, D. de; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**, v. 12, 2007. Recuperado de: <http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/648>. Acesso em: 30 mar. 2022.

GALLO, S. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. **EccoS Revista Científica**, v. 9, n. 2, p. 261-284, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71590202>. Acesso em: 18 fev. 2022.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. p. 191-204, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200010>. Acesso em: 3 maio 2022.

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>. Acesso em: 7 abr. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil**. Brasília: Unesco, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.v22.n40>. Acesso em: 22 mar. 2022.

GONÇALVES, S. da R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: [v. 2 n. 4 \(2020\): Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas](#). Acesso em: 27 mar. 2022.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação (1978). In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02>. Acesso em: 17 maio 2022.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n. 03, p. 1480-1511 out./dez. 2014 ISSN: 1809 -3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 26 abr. 2022.

MARTINS, E. S. A etimologia de alguns vocabulários referentes à educação. **Olhares & Trilhas**, v. 6, n. 1, 2005. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/3475>. Acesso em: 11 mar. 2022.

MAZZOTTI, T. B. Filosofia da educação: uma outra filosofia?. **Perspectiva**, v. 17, n. 32, p. 16-32, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10520/10066>. Acesso em: 12 fev. 2022.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2ª ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

OLIVEIRA, J. F. de; LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez, 2017. Disponível em: <http://www.josesilveira.com>. Acesso em: 3 mar. 2022.

OLIVEIRA, V. M. de; SATRIANO, C. R. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 51, p. 369-386, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v23i51.8231>. Acesso em: 20 abr. 2022

PIMENTA, S. G. P. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLATÃO, **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PUCCI, B. O privilégio da experiência filosófica no processo educacional. **ACTAS**, v. 3, 2016. Disponível em: <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/70>. Acesso em: 14 fev. 2022.

RABELLO, E. T.; PASSOS, j. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. **Portal Brasileiro de Análise Transacional**, p. 1-10, 2010.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, L. T. F. **A formação docente no Brasil: uma coletânea de artigos**. Fortaleza: UFC, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/45749>. Acesso em: 15 abr. 2022.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**. Ribeirão Preto, p. 15-30, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>. Acesso em: 27 maio 2022.

RODRIGUES, V. F.; GONCALVES, M. D. de S.; FERREIRA, A. R. O lugar e a importância da filosofia na formação docente. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, v. 9, n. 3, p. 286-293, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v9i3.41673>. Acesso em: 29 mar. 2022.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SAVIANI, D. et al. **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol III: século XX**/ Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos (orgs). Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: LOMBARDI, J. C. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016a.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016b. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Acesso em: 20 fev. 2022.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poésis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272851534_FORMACAO_DE_PROFESSORES_NO_BRASIL_DILEMAS_E_PERSPECTIVAS. Acesso em: 11 mar. 2022.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação** 30.2 (2005): 11-26. Recuperado de: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 26 mar. 2022.

_____. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, v. 21, n. 42, p. 13-35, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v21n42a2007-463>. Acesso em: 08 abr. 2022.

SCHEIBE, L. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003, p. 171-183.

SEVERINO, A. J. Formação Docente: desafio para as licenciaturas. **Espaço Plural**, v. 13, n. 26, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=445944368004>. Acesso em: 29 maio 2022.

_____. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e pesquisa**, v. 32, p. 619-634, 2006a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>. Acesso em: 14 abr. 2022.

_____. **A busca do sentido da formação humana**: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa* [online]. 2006b, v. 32, n. 3, pp. 619-634. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>. Acesso em: 19 ago. 2021.

_____. A filosofia na formação universitária. **Páginas de Filosofia**, v. 2, n. 1, p. 31-45, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.15603/2175-7747/pf.v2n1p31-45>. Acesso em: 30 jan. 2022.

_____. A Pesquisa em Educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Revista de Educação da Univali**. Itajaí: Contrapontos, ano I. n. 1, jan/jun 2001.

_____. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, EPSJV, p. 289-320, 2006c. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Acesso em: 15 jan. 2022.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, p. 61-88, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Acesso em: 13 abr. 2022.

TREVISAN, A. L. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. **Educar em Revista**. n. 42. p. 195-212. Curitiba: Editora UFPR, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500013>. Acesso em: 27 mar. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**. V. 2, No 3, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/rde.v2i3.3541>. Acesso em: 16 maio 2022.

APÊNDICE A

Oficinas de práxis pedagógica: abordagens filosóficas

Baseada nos conhecimentos adquiridos ao longo desta pesquisa e durante as aulas do mestrado, dentre as várias questões que me provocaram, uma delas é: como utilizar tudo o que aprendi no programa, no processo de investigação, de estudo dos textos, da produção da escrita acadêmica, na minha prática como supervisora pedagógica?

Então, pensando nas reuniões de módulo que acontecem quinzenalmente e tem duração de três horas, no caso desta escola pública em que atuo como supervisora, e a fim de transformar este momento para além de avisos e recados, então, me veio a ideia de elaborar oficinas de práxis pedagógicas com o objetivo de estimular a atividade filosófica com o coletivo de professores e professoras, tanto nas suas práticas pedagógicas, quanto nas suas participações nas tomadas de decisões da escola e na luta pelos anseios da categoria docente e pela educação pública.

Dentre as dificuldades que se apresentam estão: equipe docente acostumada a reuniões resumidas e breves; dividir o tempo das oficinas com as pautas da escola e com o repasse de orientações da superintendência de educação; mobilizar nossa atenção e o despertar do interesse e curiosidade com uma equipe já cansada do dia de trabalho.

A expectativa com essas oficinas é que possamos exercitar reflexão filosófica sobre nossas práticas e que possamos contribuir para o desenvolvimento da postura ética e crítica, fundamentais ao trabalho docente. Outras oficinas poderão ser desencadeadas a partir destas, à medida que as inquietações e os problemas decorrentes da prática surjam, provocadas pela reflexão que ocupa novo lugar nessa dinâmica do trabalho coletivo. O objetivo é que seja exercitada a práxis que nos permite ressignificar, compreender, superar e criar.

Estrutura de oficinas

Primeiramente, é necessário saber de antemão que estas oficinas foram pensadas para a realidade escolar em que estou inserida. Portanto, os temas iniciais levam em consideração o perfil heterogêneo de docentes que compõem a equipe. O tempo planejado será em torno de uma hora, ao final da reunião de módulo que acontece quinzenalmente.

Oficina 1: A experiência e o saber da experiência

I. Mapa mental:

Inicialmente, os professores e as professoras serão convidados a construir juntos e juntas um mapa mental (que pode ser virtual ou material), a partir do entendimento de experiência.

II. 1º momento de discussão:

Posteriormente, serão estimulados a discutirem os conceitos de experiência que apareceram no mapa.

III. Estudo teórico:

Serão distribuídos aos docentes alguns trechos mais relevantes para leitura do texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, de Jorge Larrosa Bondía (2002). O texto completo pode ser entregue ou enviado ao final da oficina.

IV. 2º momento de discussão:

Após a leitura, as e os docentes serão convidados a falarem de suas práticas pedagógicas sob a perspectiva do conceito de experiência exposto no texto, compartilhando suas práticas e trocando ideias sobre as experiências que acontecem na escola.

Oficina 2:

I. Quadro das práticas:

As orientações às e aos docentes serão para que montem um quadro que aponte quais práticas executadas eles e elas julgam como verdadeiras experiências e quais práticas estimulam a informação em detrimento do conhecimento.

II. Relação de práticas:

Serão analisados e discutidos os quadros juntamente com a equipe docente a fim de elencar pontos em comum nas práticas que eles e elas consideraram como estimulantes ou não a experiências de conhecimento.

Produto das oficinas 1 e 2: Construção de um material pedagógico de referências de práticas criadas pela própria equipe.