



4923 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT08 - Formação de Professores

A FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: TRANSFORMANDO SABERES E PRÁTICAS
Liliane Barreira Sanchez - UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

A FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: TRANSFORMANDO SABERES E PRÁTICAS

Resumo:

Este trabalho é fruto de uma pesquisa sobre formação docente inicial e continuada através da experimentação de um projeto de extensão de oficinas filosóficas, desenvolvido em parceria entre uma universidade federal e uma escola da rede pública municipal. Trata-se da investigação acerca da influência desse projeto na formação dos licenciandos e docentes nele envolvidos, considerando o potencial reflexivo-crítico da filosofia e as características democráticas, dialógicas e criativas do programa "filosofia para crianças", idealizado pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman. Tal pesquisa foi realizada através de entrevistas com os sujeitos investigados, submetidas à análise categorial, cujas respostas e conclusões foram aqui apresentadas sinteticamente, com foco na temática da formação docente a partir dos pressupostos da "comunidade de investigação", metodologia utilizada para o desenvolvimento das oficinas do referido projeto. Ressaltamos que foi mantido o anonimato dos sujeitos investigados e o respeito às normas éticas de pesquisa com seres humanos.

Palavras-chave: Formação docente, Filosofia, Comunidade de investigação.

A partir de meados da década de 1980, o processo de redemocratização política brasileira e de reorganização da sociedade civil possibilitou a emergência de diversos movimentos sociais que, dentre variadas pautas, visavam transformações institucionais, como as que ocorreram no sistema educacional. O foco daqueles que se dedicaram à causa era o estabelecimento de uma escola pública plural, visando um ensino equânime, com reivindicações pelo acesso e a permanência de todos na escola e pela valorização dos professores.

Tratava-se de uma contraposição ao que foi imposto pelo regime da ditadura militar desde o golpe de 1964, que instituiu um excessivo centralismo administrativo como forma de controle e uma rigidez hierárquica no desempenho dos papéis dos profissionais que atuavam nos sistemas de ensino. Uma das consequências disso foi o enfraquecimento da autonomia das escolas e dos profissionais da educação, em especial, através da separação de papéis atribuídos entre agentes responsáveis pelo planejamento e os responsáveis pela execução das atividades educacionais, excluindo esses últimos dos processos decisórios.

É nesse cenário de transformações sociais que aponta no Brasil, ainda na década de 1980, a proposta de "ensino de filosofia para crianças", fundamentada nas ideias de Matthew Lipman. Esse filósofo norte-americano, na década de 1960, sistematizou um programa com materiais e métodos específicos para trabalhar temáticas filosóficas com as crianças nas escolas, nos níveis do ensino fundamental, ensino médio e também da educação infantil. Com o tempo, sua proposta se espalhou por diversos países e tem sido estudada e analisada por diversos pesquisadores, recebendo críticas e adaptações.

Uma dessas adaptações constitui-se em um projeto de extensão universitária intitulado "Os filósofos-mirins - oficinas de filosofia na educação básica", que vem sendo realizado com alunos do 2º, 3º, 4º e 5º. anos do ensino fundamental de uma escola pública do município de Seropédica, no estado do Rio de Janeiro. Tais oficinas pretendem ser atividades integradoras do currículo escolar, que contribuem para "dar voz e vez" às crianças, à criatividade infantil, estimulando reflexões, questionamentos e a busca de soluções para situações e problemas do dia-a-dia, relacionados ao convívio e ao cotidiano escolar, partindo de temáticas caras à filosofia, adequadas a estas faixas etárias. Tem como principal objetivo desenvolver o raciocínio crítico e criativo das crianças, através da formação de "comunidades de diálogo e investigação filosófica", nas quais são questionados e discutidos diversos temas pertinentes à realidade e ao interesse das próprias crianças, estimulando o desenvolvimento de suas "habilidades cognitivas" e o exercício da participação cidadã.

Este artigo é fruto de uma pesquisa sobre o desenvolvimento deste projeto e seu impacto nas práticas e saberes dos docentes que dele participaram no período de 2015 a 2017, tanto no tocante à formação inicial dos licenciandos nele envolvidos, como à formação continuada dos professores da referida escola. Trata-se de um projeto que teve início em maio de 2015 e, durante o período investigado, contou com uma equipe composta por uma professora coordenadora, docente de uma universidade federal do Rio de Janeiro, quatro estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Filosofia da mesma universidade, uma coordenadora pedagógica lotada na escola-lócus e 6 professores regentes das turmas participantes do ensino fundamental dessa mesma escola.

As turmas escolhidas para o desenvolvimento deste projeto contavam com 25 alunos aproximadamente em cada uma, sendo duas turmas contempladas por ano. Inicialmente, os alunos escolhidos para iniciar a experiência-piloto estavam no 3º. ano e possuíam idades que variavam dos 9 aos 11 anos. Por ser uma experiência ainda em andamento, mas já considerada bem-sucedida no cumprimento dos seus objetivos pelos agentes avaliadores^[1] após os dois primeiros anos de sua realização, se decidiu ampliar a oferta para os alunos dos 2º. aos 5º. anos do ensino fundamental da mesma escola. Todos os alunos das turmas envolvidas no projeto estudavam na referida escola em período integral, cursando disciplinas da grade curricular no período da manhã e, à tarde, realizavam atividades físicas, artísticas e culturais. As oficinas filosóficas foram oferecidas no período da tarde, uma vez por semana em cada turma, com duração de uma hora e meia cada oficina.

Por se tratar de um projeto que aborda questões relacionadas às realidades dos alunos, bem como relacionadas às temáticas da atualidade, as oficinas filosóficas pretendem auxiliar a escola a lidar com a complexidade das relações interpessoais que se desenvolvem no ambiente escolar, em geral, bastante influenciadas por problemáticas de bullying,

violência, preconceitos raciais e outras formas de discriminação de alteridades. As oficinas pretendem também auxiliar nas abordagens dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas, contribuindo para a consolidação da interdisciplinaridade na escola e o aprimoramento das relações de ensino-aprendizagem. Outro elemento que consideramos importante destacar neste trabalho é o investimento no diálogo, possibilitando o desenvolvimento do hábito da escuta atenta, tanto por parte dos alunos que dele participam, como dos professores das turmas. Interagir, escutar os outros, observar, desenvolver a atenção e dialogar sobre diversos temas, respeitando a pluralidade de abordagens e refletindo sobre elas são elementos fundamentais para transformar o pensamento e a atitude dos sujeitos e do coletivo.

Nesse sentido, consideramos as oficinas filosóficas como um projeto que também contribui para a formação dos docentes, tanto em relação à formação inicial dos licenciandos-oficineiros que atuam nele, como à formação continuada dos docentes da escola-lócus. E no tocante a estes últimos, incluímos aqueles que participam diretamente das atividades do projeto, por serem regentes das turmas, em parceria com osicineiros, como também o coletivo de docentes da referida escola, que vêm sendo constantemente sensibilizados através de atividades expositivas do projeto e de oficinas voltadas diretamente para eles, tratando de temáticas educativas a partir de contribuições da filosofia, dentro da mesma metodologia dialógica das comunidades de investigação propostas por Lipman.

O conceito de comunidade de investigação lipmaniano se baseia nos princípios de equidade e bem-estar e se inspiram nas ideias de Dewey sobre democracia e educação. As noções de comunidade e interdependência, baseadas nesses princípios, são enriquecidas pelas diferenças e pluralidades presentes nos sujeitos em sociedade. Pressupõe-se que se uma sociedade se enquadra como democrática, ela cultivará características de cooperação, deliberação e pacificidade, que uma vez levadas para dentro da comunidade de investigação, proporcionará a integração colaborativa de seus membros.

A mais ampla participação dos membros de uma comunidade na determinação dos interesses sociais potencializa a diversidade de estímulos e, com isso, enriquece a capacidade de escolha e ação de cada um, ao oferecer um repertório de alternativas qualitativa e quantitativamente superior. Um modo de vida democrático precisa do máximo de interligação entre os membros de uma comunidade. (DEWEY apud KOHAN, 1998, P. 115)

Uma comunidade de investigação filosófica, segundo definições de Ann Sharp, colaboradora de Lipman, reconhece a prioridade do social sobre o individual. Nela há a necessidade de estabelecer regras e práticas de investigação filosófica, baseadas na troca dialógica entre os membros da comunidade, através de práticas como:

escutar com atenção aos outros membros da comunidade, apoiar outros participantes ampliando e corroborando a sua perspectiva, submeter os pontos de vista dos outros participantes à investigação crítica, dar razões para apoiar os pontos de vista dos demais mesmo quando se discorda deles, colocar o ego em perspectiva, responder aos outros, instigar as outras pessoas da comunidade a exprimirem seus pontos de vista, cuidar não apenas dos procedimentos lógicos mas do crescimento dos outros membros da comunidade, estar aberto a mudar pontos de vista e as prioridades em relação com os pontos de vistas dos outros integrantes da comunidade, desenvolver a confiança mútua, cultivar práticas de cooperação e solidariedade na construção comunitária do saber e reconhecer a dependência mútua. (SHARP apud KOHAN, 1998, p. 107-108).

As práticas defendidas pela autora supracitada são baseadas no conceito de democracia deweyano, que, como já mencionamos, é a base da construção da comunidade de investigação e do questionamento filosófico no programa idealizado por Lipman. O reconhecimento da dependência dos sujeitos entre si, da pluralidade de crenças e valores, o reconhecimento e valorização do outro como sujeito e a autocrítica são valores necessários para garantir a equidade e justiça democrática nessas comunidades de investigação filosófica.

O programa de ensino de filosofia para crianças de Lipman (1990) se aproxima de propostas de educação para os direitos humanos, de educação para o exercício da cidadania e para o respeito à diversidade humana. Para o autor, uma aula de filosofia para crianças deve ser conduzida em um contexto cooperativo e comunitário e os temas devem ser trabalhados em comprometimento com o pluralismo de ideias, de crenças religiosas, de gêneros, classes, etnias, ou raças, sem a violação dos direitos alheios.

O programa de Lipman rejeita qualquer forma de doutrinação em sala de aula, reservando ao professor grandes responsabilidades, não por considera-lo superior aos alunos ou detentor de todo o conhecimento, mas por admitir que, considerando o vício da pedagogia tradicional, as crianças ainda têm uma visão do professor como alguém superior em conhecimento e em autoridade, visão construída e estimulada por esse antigo formato educacional. Por isso, elas poderiam facilmente se deixar influenciar pela opinião do professor nos debates, ou responder apenas o que o professor gostaria de ouvir, o que não seria útil ou válido para o desenvolvimento das habilidades de pensamento, nem para a construção da autonomia dos alunos, conforme defendem Lipman, Sharp e Oscanyan (2001,p.207): "O professor deve ser auto-retraído filosoficamente (sempre atento ao risco de fazer doutrinação inconscientemente) e, contudo, pedagogicamente forte (sempre promovendo o debate entre as crianças e as encorajando a seguir a investigação na direção que ele aponta)."

Nesse sentido, destacamos que, apesar de todas as reivindicações e movimentações a favor da educação pública brasileira, no cenário atual, a carreira docente se reveste de um caráter ambíguo: por um lado, a profissão de professor ainda representa no imaginário social um ofício nobre e virtuoso, de dedicação ao bem-estar da sociedade, através da formação das futuras gerações. Por outro lado, a realidade da sala de aula e a baixa remuneração da categoria docente apontam em outra direção: a desvalorização da profissão, considerada como uma das mais difíceis e estressantes na análise de especialistas (LIPP, 2002).

Durante muito tempo a imagem do professor se constituiu como a de alguém que detinha o saber e o conhecimento e, por isso, merecia o respeito e a consideração da comunidade a qual servia, que lhe devia as possibilidades de ascensão, atendendo aos princípios da cultura iluminista. No entanto, atualmente, são muitos os fatores que concorrem para essa descaracterização: o desinteresse dos alunos pelos conteúdos ministrados, o clima de indisciplina e violência em sala de aula, a ausência de infraestrutura no ambiente escolar, turmas lotadas, excesso de carga horária de trabalho, despreparo e falta de capacitação para lidar com situações complexas do convívio professor-aluno e aluno-aluno, dentre outras.

Grande parte dessas dificuldades relatadas ocorre como consequência de uma crise de valores na macroestrutura política e social, bem como pela questão econômica, o que configura uma sensação de total impotência por parte do professor na tentativa de buscar as soluções. No entanto, os problemas permanecem e as expectativas da sociedade para suas soluções recaem exatamente sobre a figura daquele que, sozinho, pouco pode fazer - o professor. Sendo assim, sobrecarregado pela dura realidade que enfrenta e pela carga simbólica que a função docente representa, ao professor resta o cansaço, o desânimo e a frustração consigo mesmo e com o processo educativo. Em muitos casos, chega-se

mesmo à desistência e ao abandono da profissão docente (GATTI, 2009).

Diante desse cenário, consideramos relevante questionar o processo de formação docente. Quais os sentidos instituídos e quais os desafios detectados por aqueles que escolhem se dedicar a uma carreira frequentemente relacionada ao sacrifício, ao sofrimento e à desvalorização? E em especial, como o trabalho de reflexão filosófica pode auxiliar na formação continuada dos docentes e na solução de problemas encontrados na realidade do ambiente escolar? Essas duas amplas questões pautaram o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Se analisarmos o histórico de políticas e investimentos econômicos referentes à formação docente no Brasil, veremos um quadro de descaso e precarização da profissão, tanto no que diz respeito à carência de projetos e estratégias de formação inicial, como de formação continuada (AZEVEDO, 1996). No entanto, assistimos na última década algumas mudanças significativas nesse cenário, com a implantação de programas específicos e políticas públicas, buscando sanar tais problemas. Dentre eles, podemos mencionar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência^[2] (PIBID) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica^[3] (PARFOR).

Tais programas e políticas vêm ao encontro das necessidades emergenciais verificadas no contexto educacional brasileiro, que se refletem em índices de avaliação de resultados, que muitas vezes se revelam questionáveis em diversos aspectos, mas, que vem sendo utilizados para mensurar a “qualidade” e “efetividade” das ações pedagógicas em salas de aula. Mas, vêm também, sobretudo, ao encontro de ideais educacionais transformadores, que no decorrer de nossa história, conseguiram se infiltrar em algumas brechas do sistema instituído, arejando essas mesmas práticas.

Como consequência da influência desses ideais, nos dias atuais já é consenso que o processo educativo deve ser constantemente repensado, visando uma prática pedagógica significativa para o discente, coerente com sua realidade e, acima de tudo, libertadora. Para tanto, a questão da formação docente, tanto no estágio “inicial” como no “continuado”, ganha destaque como fator de suma importância no tocante ao desenvolvimento e a caracterização dessa prática.

Ou seja, esses três elementos – formação inicial, continuada e prática docente - estão atrelados uns aos outros e também às experiências vividas pelo atores/sujeitos do processo educativo. Como afirma Zeichner (1993, p. 55), “Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizermos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar.”

Analisando o problema da formação e da prática docente, Francisco Imbernón (2010) ressalta a importância dos docentes se assumirem como protagonistas do processo educativo, criticando a ausência de vínculos entre a teoria e a prática:

Muitos países literalmente jogam os escassos recursos dedicados à capacitação dos professores no grande lixo da inutilidade. De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. (...) atualmente, são programados e ministrados muitos cursos de formação, mas, também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, essa não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja o predomínio ainda da formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distantes dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, baseada em um professor ideal que tem uma problemática sempre comum, embora se saiba que tudo isso não existe. (p.39-40)

Imbernón fala ainda da necessidade de ouvir os professores, pois eles são os protagonistas do cenário educacional, que conhecem e enfrentam de perto os problemas do sistema escolar, ao invés de buscar soluções em especialistas que muitas vezes se encontram distantes da realidade e dos problemas práticos que surgem na escola. A ausência dessa escuta e de uma abordagem mais atenta aos diversos problemas que perpassam o cotidiano escolar, despertam nos professores um sentimento que Antonio Nóvoa (1991) chamou de “mal-estar docente”:

As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a discursos-alibi de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional, etc. (pág 22)

E foi exatamente visando a escuta desses profissionais que desenvolvemos a metodologia dessa pesquisa, buscando ouvir o que os docentes e futuros docentes tinham a dizer sobre a experiência pedagógica do projeto de oficinas filosóficas que vivenciaram e o que pensavam e sentiam sobre essa influência em suas formações e práticas como educadores. Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas com esses sujeitos, considerando a adequação deste instrumento aos objetivos da pesquisa. “Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. (DUARTE, 2004, p. 215)

E optamos por interpreta-las utilizando a análise categorial, que, segundo a definição de Laurence Bardin (1977), possibilita os desmembramentos do texto das entrevistas em unidades, categorias, construindo reagrupamentos analógicos. Ou seja, as categorias foram organizadas através do agrupamento de relatos que tinham afinidades uns com os outros, respeitando os conteúdos apontados pelos sujeitos investigados. Nesse sentido, destacaremos aqui algumas considerações elaboradas ao final da pesquisa, com foco nas respostas obtidas nessas entrevistas, ressaltando que foi mantido o anonimato dos sujeitos investigados, bem como o respeito às normas éticas de pesquisa com seres humanos.

A prática de construção das oficinas exigia dosicineiros a pesquisa de métodos e estratégias para executa-las, bem como a reformulação dos conceitos didáticos apreendidos nas disciplinas da universidade, o que se configurou como parte do processo de formação da profissão docente para esses estudantes de licenciatura. Através da prática semanal das oficinas, esses licenciandos já foram se percebendo como docentes e construindo suas identidades profissionais, exercitando a experimentação de possibilidades diversas na tentativa de lidar cada vez melhor com o processo educacional.

Era um projeto que não estava pronto, nós éramos formados a encarar o desafio de fazê-lo, mas nós não tínhamos muito o que fazer, de fato, até chegar o dia exato que tivéssemos que inventar o que fazer. Então, chegar nas oficinas e inventar as oficinas para lidar com as crianças foi, assim, extremamente estimulante, tanto quanto difícil de lidar. Porque, se por um lado, nós tínhamos a constante liberdade e o estímulo da professora- coordenadora, a gente tinha a dificuldade de lidar com a construção das ideias e essas oficinas eram construídas de uma tal maneira que respondiam às oficinas anteriores. Então, a gente tinha que estar sincronizado o tempo todo com os acontecimentos das oficinas anteriores. Isso foi difícil pra gente, foi... pelo menos pra mim, foi especialmente difícil. Mas também era o grande *tchan* do negócio, né? Era o que dava energia ao projeto, que foi surpreendente. (Bolsista 1 do curso de Pedagogia).

Lipman (1990, p.175) afirma que é preciso que “os professores saibam o bastante sobre suas disciplinas para ensiná-las e estejam aptos o bastante em metodologia instrucional para ensinarem bem.” E a prática pedagógica adotada em cada oficina, na elaboração de novas e melhores atividades, sem dúvida enriqueceu o repertório de metodologia instrucional de cada aluno bolsista que participou do projeto.

Acho que uma das minhas maiores dificuldades foi o fato de, mesmo tendo uma formação filosófica, não estar habilitada na época a trabalhar com crianças. Por receber apenas uma formação tradicionalista dentro da academia, no curso de filosofia, para trabalhar as doutrinas filosóficas como elas são, sem questionar muito as coisas com os adolescentes. Mostrar que aquilo ali foi pesquisado assim, há anos atrás e, desde então, praticamente continua sendo a mesma coisa, sem ser muito reinventado. Só é transmitir o conteúdo, sem muitos questionamentos, na maioria das vezes. Já nas oficinas, foi totalmente diferente. (Bolsista 2 do curso de Filosofia).

Analisando esse segundo relato, observamos que por mais que a aluna possuísse um repertório teórico de formação em filosofia, sua falta de experiência como docente em sala de aula foi um desafio que ela teve que aprender a superar. Tanto no que diz respeito à elaboração das atividades, como na adequação dos temas filosóficos para o público infantil, algo que nunca é abordado nas graduações de filosofia, conforme a mesma bolsista destacou: “Com o projeto era uma coisa diferente: trabalhar com criança é uma possibilidade que dentro do curso de filosofia, eu não deslumbrava, particularmente.” Nesse sentido, outra ex-bolsista, também estudante do curso de filosofia, também relatou com entusiasmo a experiência da prática filosófica com as crianças:

Eu achei muito legal o fato de ter que adaptar as aulas ao público infantil. É algo que você tem que estar sempre priorizando, adequar o método ao objetivo que você está buscando atingir na aula. Porque a gente teve a oportunidade de desenvolver oficinas muito ricas, muito diferentes umas das outras. A gente nunca repetia aula, a gente nunca repetia tema, parecia que sempre faltava mais coisa pra gente abordar. E a gente queria, assim, estabelecer as coisas do jeito mais criativo possível, do jeito que provocasse mais os alunos a investigarem, sabe? A gente ficou muito engajado nas oficinas e os alunos responderam à altura, sabe? E algo que eu nunca vou esquecer. (Bolsista 3 do curso de Filosofia)

A pesquisa identificou uma forte influência que o projeto teve na formação docente dos alunos bolsistas. Todos os relatos mostraram que esses alunos identificaram no projeto um papel formador, tanto dentro da universidade, enriquecendo seus aprendizados teóricos confrontados às práticas que vivenciavam nas oficinas, quanto em seus futuros como educadores. Através do desenvolvimento das experiências práticas como oficinairos em sala de aula, puderam ganhar confiança em seus potenciais de planejamento, atuação e avaliação didáticas, conforme demonstrado nas narrativas que seguem.

Teve uma grande influência na minha formação docente e me fez até seguir para um curso que, tempos atrás, não seria uma opção para mim. Eu me formei em filosofia e ingressei no curso de pedagogia. Não era, nunca foi antes do projeto, a minha intenção fazer um curso de pedagogia, mas, estar com as crianças por meio do projeto e conseguir visualizar o potencial delas, me fez ter vontade de cursar pedagogia e poder trazer para dentro de uma sala de aula esse modo filosófico de abordar outros conteúdos. Não só as doutrinas filosóficas, mas sim qualquer outro conteúdo que precise ser passado, ensinado, transmitido às crianças de um modo filosófico, que se possa questionar um pouco mais, que não seja cerceado e preso dentro de um currículo que exige que você faça só aquilo. Porque você acaba percebendo que você pode, sim, ir além daquilo que está estabelecido. (Bolsista 2 do curso de Filosofia)

Filosofia para crianças não foi só muito formativo para mim, mas foi também uma válvula de escape. A gente entra no curso de pedagogia e começa a achar enfadonho, chato. Mas, a filosofia deixou tudo muito divertido, o projeto deixou tudo muito divertido, a companhia da coordenadora e dos colegas da equipe deixaram tudo muito divertido. (...) Então, assim, em sensação de trabalho em equipe, em sensação de trabalho com as crianças, acho que todos deveriam ter essa experiência. Eu vivo enchendo o saco dos calouros pra eles irem pro projeto de filosofia. Foi uma grande realização, eu tive grande sorte mesmo de participar desse projeto. (Bolsista 1 do curso de Pedagogia)

Acho que essa bagagem, tanto teórica quanto prática, que o projeto ofereceu vai alterar também a minha metodologia, as minhas atividades profissionais, tanto no ensino básico, que eu gostaria de ministrar aulas de filosofia nele, no ensino fundamental, no infantil, quanto no ensino médio também. Porque o ensino médio não é só isso, ele não é só teoria, não é só você ficar falando, repetindo as teorias dos filósofos sem atribuir significado para elas. A filosofia, ela pode alcançar patamares muito mais elevados, muito superiores, que a gente nem tem ideias de que possam ser alcançados. (Bolsista 3 do curso de Filosofia).

A filosofia com crianças surgiu em minha vida como um acalanto, demonstrando que minha ansiedade frente a metodologias de ensino e objetivos educacionais e até mesmo da prática docente, eram fruto de uma desmotivação geral que quem se forma educador é exposto constantemente. Desmotivação que têm sido imperativa a quem vivencia a realidade da escola pública, demonstrado através de falas como: “educação pública não tem jeito mesmo”, “escola pública não serve pra nada”, entre outras que nem mais fazem sentido desde que passei a vivenciar o projeto. Desde minha entrada no projeto, tenho ressignificado minha formação como aluna de graduação e como futura professora. Minha participação como oficinaira me fez perceber que a filosofia está em todas as coisas e é um meio de alcançar novos e melhores caminhos para o processo educacional. Carregarei filosofia com crianças não só como uma metodologia de ensino, mas como meio de alcançar com meus futuros alunos uma educação cada vez melhor, mais significativa para mim e para eles. (Bolsista 4 do curso de Pedagogia)

Um dos pressupostos fundamentais do programa de filosofia para crianças é a importância da busca pelo significado no processo de ensino-aprendizagem. Os autores Lipman, Sharp e Oscanyan (2001, p.24) afirmam que os significados devem ser construídos pelos próprios sujeitos através do diálogo e da investigação. Identificamos que os oficinairos que participaram do projeto conseguiram construir seus próprios significados sobre a profissão docente, a partir das experiências nele vivenciadas. Assim como os professores regentes das turmas puderam ressignificar suas práticas, a partir dos encontros proporcionados com os licenciandos e com a novidade que o projeto representou no cotidiano escolar.

A gente observou muito isso nos alunos, como as oficinas fizeram a diferença, tanto neles quanto pra gente mesmo, enquanto professor e enquanto cidadão mesmo. Então, acho que isso, isso é uma das principais contribuições que eu recebi do projeto. (Professora 1)

Sempre vou ter os resultados que a gente alcançou dentro das turmas como uma referência, assim, para minha vida toda. Porque, não só por ter sido minha primeira experiência em um projeto desse tipo, mas pelo êxito que ele adquiriu. (Professora 2)

Eu gostei muito desse projeto. Acho que foi um diferencial na escola. Pena que não havia possibilidade de estender pra todas as turmas, né? Talvez, fosse, assim, o grande ideal. (Professora 3)

O que eu destaco como mais significativo nesse projeto foi ver o entusiasmo das crianças nas oficinas e também dosicineiros, que sempre chegavam motivados para desenvolver as oficinas. Às vezes, a gente já estava cansada de toda uma manhã de trabalho com as crianças, mas quando começavam as oficinas, a gente conseguia até recuperar as energias, o pique do trabalho. (Professora 4)

Nossa! Foi muito interessante! Tinham uns assuntos que foram mesmo impactantes na turma... como, uma vez, uma aluna levantou o tema da morte. No início, foi complicado abordar o tema na turma, mas, nas oficinas seguintes, os oficineiros chegaram mais preparados e desenvolveram até um jogo com os alunos, que ajudou muito a tratar o tema do ponto de vista da filosofia. Eu mesma nunca tinha pensado na morte daquelas maneiras. (Professora 5)

Eu penso que foi um projeto muito importante, sim. Acho que todo mundo aprendeu com as oficinas: os alunos e até mesmo nós, as professoras. Foi uma experiência diferente do que a gente vive normalmente em sala de aula. Eu já participei de muitos projetos nessa escola, mas acho que o de filosofia foi diferente dos outros, não sei explicar. Mas, acho que é porque a filosofia é diferente mesmo, né? Faz a gente pensar em muita coisa que não tinha pensado antes. (Professora 6)

Sabemos que o professor é um agente que desempenha um importante, influente e decisivo papel no processo de ensino-aprendizagem. Antes de mais nada, então, esse professor precisa ter consciência da importância desse papel e do seu lugar nesse processo. Precisa se entender como sujeito, também portador de cultura, que perpassa sua subjetividade e influencia o seu ofício, bem como produzir sentidos próprios para a sua prática pedagógica. Mas, não podemos exigir isso desses profissionais se não oferecermos a formação adequada que possibilite essa tomada de consciência, seja no que chamamos de “formação inicial” ou de “formação continuada”.

É inegável que existe uma urgente necessidade de promover novas reflexões sobre o processo educativo, que, dentre muitos aspectos, também propicie aos educadores a possibilidade de entendimento da multiplicidade de realidades sociais dos educandos, visando beneficiar suas ações e estimular a busca de novas formas didáticas e metodológicas para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Para que a sala de aula deixe de ser um espaço enfadonho e se converta num ambiente de relevância para a consolidação do conhecimento, enfatizamos a importância de se considerar a vivência-experiência social de cada aluno, valorizando-o como sujeito-ator de seu próprio processo educativo, requisito primordial dessa e de futuras transformações.

Da mesma maneira, sabemos que a identidade da profissão docente constrói-se e consolida-se de maneira diferenciada, sempre em conformidade com os diferentes contextos sócio-político-econômicos e culturais de pertencimento. Sendo assim, inspirados no ideal de uma pedagogia transformadora, consideramos o potencial da reflexão filosófica como elemento empoderador e moderador dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tanto discentes, como docentes. Nosso desafio frente aos docentes é, antes de tudo, levá-los a refletir sobre o processo educativo, numa visão mais ampla e filosófica.

Quem exerce o ofício de professor sabe que, para além das dificuldades concretas que se enfrenta em sala de aula atualmente, o grande desafio da educação é o próprio processo educativo. Immanuel Kant (1999, p. 20) já a definia como “a mais difícil das artes”, por ter como finalidade a construção da autonomia humana, que deve ser tomada como ponto de partida, como possibilidade, para depois vir a ser ponto de chegada. Ou seja, parte-se de algo que ainda não existe, senão como possibilidade. Parte-se da heteronomia, visando a autonomia, o que pode a princípio parecer contraditório e impossível.

Ainda dentro da perspectiva kantiana sobre educação, entendemos que o ponto central do processo educativo é a autoconstrução individual e própria de cada ser humano. Mas, ainda que também pareça contraditório, esse processo de autocriação exige a socialização do indivíduo, depende das relações e das trocas que ele estabelece com o mundo a sua volta. Sendo assim, então, a melhor definição do fazer educativo possa ser a de um projeto, uma possibilidade, sobre o qual não se pode ter garantias absolutas ou certezas universais, sobre o qual não se pode estabelecer, de uma vez por todas, regras únicas e eternas ao seu respeito.

Assim como o projeto de oficinas de filosofia não se pretende “pronto”, mas, sim, se constrói a cada dia, dentro do próprio movimento do projeto, de suas ações e de suas manifestações no cotidiano escolar, a formação docente também se constrói a cada nova experiência, a cada possibilidade de exercer a docência no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem é um processo, ao mesmo tempo singular, que ocorre no interior de cada sujeito, bem como é um processo coletivo, que depende das interações com os outros e com a sociedade para acontecer em sua plenitude, com os desdobramentos que lhes são próprios.

Sendo assim, ressaltamos a importância do projeto pesquisado como elemento propiciador da formação docente, tanto no que diz respeito à perspectiva inicial, como à continuada da profissão. Bem como, tanto no que diz respeito aos conteúdos desenvolvidos e apreendidos nele, como às metodologias didáticas e filosóficas utilizadas. Sem esquecer também o caráter democrático da proposta, que possibilita a construção coletiva da investigação, a partir dos diálogos, do respeito à participação equânime dos sujeitos, das investigações realizadas e das trocas efetivadas.

Segundo Imbernón (2010), a formação continuada deve conter aspectos que priorizem uma participação ativa dos professores com maior autonomia e diversidade didática, rompendo com a lógica de cursos de formação unicamente transmissores e uniformes, que muitas vezes se apoiam em teorias distantes e descontextualizadas dos problemas práticos. Esses cursos muitas vezes são ministrados sem levar em conta as diversas identidades docentes e situam os professores na relação pedagógica como objetos e não como sujeitos produtores de suas próprias práticas. Inspirados no projeto investigado, apostamos no potencial da filosofia para reverter essa relação, através do estímulo à reflexão crítica sobre temáticas educativas e sobre o cotidiano escolar.

Os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos, sem ser um mero instrumento nas mãos dos outros).” (Imbernón, 2010, p. 78)

Ao estimular a reflexão crítica sobre temáticas pertinentes ao processo de formação humana, de maneira ampla e abrangente, bem como sobre questões do cotidiano escolar; ao estimular debates, diálogos e trocas de ideias e conhecimentos, as oficinas filosóficas se inseriram como um elemento importante e inovador na formação continuada dos docentes. Pois, em conformidade com o que Nóvoa afirma: “A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas. (1992, p.28)”

É exatamente esse processo de investigação permanente que entendemos que ocorreu com os docentes da escola-*locus* do projeto de oficinas de filosofia na educação básica. Consideramos que essa tarefa com os professores é elemento essencial desse projeto, que não pode ficar limitado apenas ao alcance do alunado, sob pena, inclusive, de prejudicar o próprio trabalho filosófico com eles desenvolvido. Mas, cabe ressaltar também que, para que o trabalho com os discentes e docentes assuma, de fato, uma proporção maior e transformadora, faz-se necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Referencias Bibliográficas:

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Editora UNB, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições 70. 1977.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar. Editora UFPR. Curitiba. n. 24. p. 213-225. 2004.

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Rio de Janeiro. Petrópolis. Vozes. 1998.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai a escola**. São Paulo: Summus, 1990.

_____, SHARP, Ann Margaret e OSCANYAN, Frederick S. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LIPP, M. (Org). **O stress do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação. Portugal; Porto Editora, 1991.

_____. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores - ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

[1] Entende-se como os avaliadores, toda a equipe participante já mencionada, a direção da escola e profissionais indicados pela pró-reitoria de extensão da universidade que abriga o projeto.

[2] O programa, criado em 2007, oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de licenciaturas de cursos presenciais para atuarem nas escolas públicas, antecipando o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública e promovendo uma articulação entre a educação superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais.

[3] Criado em 2009, oferece educação superior gratuita para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.