

Josemare Andrade Pires

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O “*PENSANDO BEM...*”:
desvelando significados.

Juiz de Fora
2005

Josemare Andrade Pires

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O “*PENSANDO BEM...*”:
desvelando significados.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber

Juiz de Fora

2005

A José e Maria Madalena, meus pais, com quem aprendi, na simplicidade do existir, a autenticidade de ser.

AGADECIMENTOS

Aos que compartilharam comigo o caminho até aqui, minha gratidão. Porque compartilhar exige desprendimento e atenção. Repartir um caminho exige saber partilhar com o outro a mesma senda sem o empurrar para fora da estrada. Fazer a partilha dos lugares por onde se anda é realizar uma aprendizagem lenta e progressiva, mas efetiva. É preciso um exercício de paciência pois, são tantos caminhos... ora paralelos, que ora se entrecruzam, que se aproximam sem pedir licença e se distanciam sem se despedir.

São tantas pessoas nestes caminhos...

Aos familiares que desde o berço compartilham comigo o calor do afeto, agradeço por me mostrar que, apesar da distância, estamos unidos.

Ao Paulo Henrique cuja convivência e exercício do diálogo tem me possibilitado *ser mais*.

Ao Sr. Paulo, D^a. Aparecida e familiares pelo carinho e incentivo em todos estes anos.

Àqueles, que com o intuito de aprender, ensinaram e ensinam-me, com sede de saber refletida no olhar, o exercício da docência.

Fraternalmente, ao Professor Juarez Gomes Sofiste que inaugurou, para mim, a reflexão dialógica sobre a dimensão educacional.

Minha gratidão aos professores do Programa de Pós-graduação Educação da UFJF. Em especial à Professora Luciana Pacheco Marques pela disponibilidade afetuosa e pelas orientações durante a Qualificação, juntamente com o Professor Renato José de Oliveira. Ao Professor Marlos, interlocutor a me possibilitar diferentes percepções da Educação Brasileira. Ao Professor Adlai Ralph Detoni por partilhar da construção do meu olhar fenomenológico. Ao Professor Márcio Silveira Lemgruber por acreditar no meu potencial para a realização deste trabalho.

Aos professores entrevistados que, gentilmente, abriram espaço em suas histórias de vida para esta pesquisa.

Aos colegas do “Pensando bem...” por terem participado e me auxiliado na construção da professora que sou hoje.

A todos que comigo partilham deste percurso e me possibilitam estar sendo pesquisadora.

O que tento traduzir-vos é mais misterioso, emaranha-se nas próprias raízes do ser, na fonte impalpável das sensações.

PAUL CÉZANNE

RESUMO

A temática da constituição docente é abordada nesta dissertação, sob um enfoque fenomenológico, a partir da vivência de quatro professores que participaram do “*Pensando bem...*” Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Resgatei a história de construção Núcleo como espaço de formação de professores destacando as contribuições de Marththew Lipman e Paulo Freire em relação ao papel da filosofia na educação. A discussão sobre a formação docente foi apresentada tendo em vista a problemática do outro, examinada mais detidamente em Merleau-Ponty. Autor que orientou, também, metodologicamente o cunho fenomenológico desta pesquisa. É fundamental que o professor em formação aprenda a construir os conhecimentos que irá lecionar a fim de evidenciar a indissociável integração entre a teoria e prática dos saberes. A formação docente aparece como um problema cuja solução demanda desvelamento, não apenas da técnica de ensinar conteúdos, mas do processo de humanização do ser humano e da sua significância como ser de relações no mundo com o outro. Indico uma lacuna na formação do professor, enfatizando a necessidade da formação docente perpassar de maneira mais explícita dimensões do humano. Neste sentido, a investigação das histórias de formação dos sujeitos aponta para um novo campo de pesquisa e demanda uma ontologia e antropologia voltada para a educação.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores, histórias de vida, fenomenologia.

ABSTRACT

This dissertation examines the question of faculty training from a phenomenological viewpoint, based on the experiences of four professors who participated in the “*Come to think of it...*” *Philosophy and Educational Research Center* of the Philosophy Department at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). I examined the creation of the Center as a place where teachers are trained, emphasizing the contributions of Matthew Lipman and Paulo Freire with respect to the role of philosophy in education. The discussion on teacher training centered on the question of the other. This question was examined in greater depth by Merleau-Ponty, who also methodologically oriented the phenomenological nature of this present study. It is essential that the teacher-in-training learn to construct the knowledge that he will teach, in order to show the inseparable association between the theory and practice of knowledge. Teacher training thus becomes a problem whose solution requires the unveiling, not only of the technique of teaching content, but also of the process of humanization of the human being and of his significance as a being who has relationships with others in the world. I point out an existing gap in teacher training, emphasizing the need for teacher training to look at the human dimension more explicitly. In this sense, the investigation into the training experiences of these subjects points towards a new field of research and elicits the need for an ontology and an anthropology geared towards education.

KEY-WORDS: teacher training, life stories, phenomenology.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
O estranhamento parcial	12
INTRODUÇÃO	14
1. O “PENSANDO BEM...”	16
1.1 Matthew Lipman	19
1.1.1 O caminho percorrido por Lipman	20
1.1.2 O “Pensando bem...” e Lipman	24
1.2 Paulo Freire	30
1.2.1 A influência de Paulo Freire no “Pensando bem...”	34
2. UMA ABORDAGEM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	37
2.1 O conceito de Alteridade	37
2.2 O problema do outro	38
2.3 Considerações iniciais sobre a formação de professores	47
2.4 Aproximando definições	47
2.5 O que diz a legislação vigente	53
3. A TECEDURA DA INVESTIGAÇÃO	60
3.1 O início	61
3.2 A fenomenologia	64
3.3 O tecido	71
O PASSO ALÉM	89
BIBLIOGRAFIA	94
Bibliografia de Filosofia para crianças	101

APRESENTAÇÃO

Os ‘olhos’ com que ‘re vejo’ já não são os ‘olhos’ com que ‘vi’. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa.

FREIRE

As motivações para a construção deste trabalho confundem-se com minha própria história acadêmica. Esse percurso foi marcado pelas experiências vividas no “*Pensando bem...*”, Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), grupo no qual me inseri como bolsista, em meados de 1998¹.

Durante minha graduação em Filosofia, na UFJF, tive a oportunidade de, concomitante a minha formação inicial, trabalhar como professora de *Filosofia para crianças* nos Projetos de Treinamento Profissional desenvolvidos pelo Núcleo, em algumas escolas das redes pública e particular de Juiz de Fora.

Sob a coordenação do professor Juarez Gomes Sofiste², eu e alguns colegas nos engajamos na pesquisa e extensão. À medida que estudávamos e desenvolvíamos os trabalhos, fomos repensando a função da Filosofia. Durante as sessões³, nós, bolsistas do Projeto de Treinamento Profissional, buscávamos possibilitar ao educando uma ambiência para investigação.

A Filosofia se nos apresentava, nessa época, como uma disciplina para auxiliar o aprofundamento epistemológico. Ampliando essa concepção, resolvemos

¹ É, justamente, porque fiz parte deste Núcleo que me incluo nele e utilizo a 1ª pessoa do plural, nós, para esclarecer idéias e concepções que faziam parte das reflexões coletivas naquele momento. Entretanto, faço uso, também, da 1ª pessoa do singular, eu, quando defendo meu posicionamento atual sobre o Núcleo e sobre a formação de professores.

² Professor Mestre Chefe do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Juiz de Fora.

³ O Núcleo optou pela terminologia *sessões* ao invés de aulas de filosofia porque a metodologia utilizada, durante as sessões de *Investigação Dialógica*, pretendia dar àquele momento um caráter diferenciado de uma aula tradicional.

utilizá-la como uma ferramenta para o desenvolvimento do pensar dentro da sala de aula. A idéia era possibilitar ao aluno, durante a sessão de Filosofia, um espaço em que ele pudesse se expressar livremente, dando vazão às suas reflexões sobre assuntos variados.

Utilizar a filosofia como instrumento para o desenvolvimento do pensar, tinha uma abrangência, de certa forma, limitada. Decidimos, então, ampliar o seu papel e instauramos uma nova proposta. A filosofia passou a ser utilizada, também, como instrumento para pensar a realidade das instituições de educação. Esta iniciativa amadureceu, e tornou-se o eixo estruturador do “Pensando bem...”. Concretizou-se através de cursos de *Investigação Dialógica*, *Projeto Político-pedagógico* e assessoria a escolas na elaboração e construção de seus projetos educacionais. Através destas ações, o Núcleo ficou conhecido em Juiz de Fora e na região.

O aspecto filosófico do meu olhar foi, inicialmente, possibilitado por minha formação, que alia a graduação e a especialização em Filosofia. Contudo, para além desta formação de cunho epistemológico, a perspectiva segundo a qual busco compreender a realidade é devedora da concepção de filosofia gestada e desenvolvida durante a minha atuação no Núcleo.

O olhar que me constitui enquanto subjetividade me possibilita a intencionalidade de estar no mundo, de ser também parte dele. É através de minhas ações, do meu engajamento e desenvolvimento dos meus projetos que sou, e, conseqüentemente, olho o mundo. Adoto, nessa pesquisa, uma perspectiva filosófica que se aproxima da fenomenologia e está embasada na constante re-significação da minha vivência no “*Pensando bem...*”.

O sentido e os significados da realidade vivida surgem a partir do confrontar de perspectivas e de confirmações de percepções. A percepção “não é uma ciência do mundo, não é mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles.” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 6)

O sentido aparece, então, do entrecruzamento de experiências existenciais e vai sendo desvelado em sua estrutura pela atribuição de significados pelos sujeitos experientes.

A fim de compreender diferentes significados da formação de professores possibilitada pelo “Pensando bem...”, adotei uma metodologia que me permitiu inteirar de vários significados da trama existencial dos sujeitos. A aproximação com

uma abordagem qualitativa respondeu a esta demanda, no sentido em que me possibilitou, mesmo participando do fenômeno observado, distanciar-me dele para tê-lo como objeto de estudo.

O ESTRANHAMENTO PARCIAL

Minha construção enquanto professora está entrelaçada à própria constituição do “Pensando bem...” como Núcleo de pesquisa. Para tê-lo como objeto desta investigação minha postura é de estranhamento. Sei que sou devedora da concepção de educação gestada e implementada pelo Núcleo. E esse fator tem conseqüências positivas para este estudo pois,

não podemos submeter nossa percepção do mundo ao olhar filosófico sem deixarmos de nos unir a essa tese do mundo, a esse interesse pelo mundo que nos define, sem recuarmos para alguém de nosso engajamento para fazer com que ele mesmo apareça como espetáculo, sem passarmos do *fato* de nossa existência à *natureza* de nossa existência [...] (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 11, ênfase do autor).

No entanto, reconheço que para a realização de um estudo, que se pretende sério e honesto com os resultados, é necessário que eu tome distância do objeto de pesquisa para poder analisá-lo.

Mudar o foco do olhar é uma tarefa que a filosofia nos possibilita. Constitui-se como exercício diário, para o filósofo, observar o cotidiano, procurando *recuar* para desvelar a cristalização das crenças escondidas por trás do óbvio. O tácito, poucas vezes percebido, na maioria das corriqueiras situações é o que está prenhe de significados e de convenções institucionalizados como ‘a melhor’, ou ‘mais adequada’. O mundo toma, desta maneira, um ar de “*dejá-vu*” e torna-se comum, corriqueiro e não causa mais espanto.

A tarefa daquele que se pretende filósofo é olhar por outras facetas do prisma, procurando novos ângulos para desbravar novos significados na busca do sentido do mundo; é buscar operar a redução fenomenológica. “Justamente para ver o mundo e apreendê-lo como paradoxo, é preciso romper nossa familiaridade com

ele, e por essa ruptura só pode ensinar-nos o brotamento imotivado do mundo.” (MERLEAU-PONTY 1994, p. 10).

O olhar enigmático de Kaspar Hauser⁴, buscando desvendar os sentidos do mundo, é fonte de inspiração. Ele sugere uma postura de afastamento da realidade imediata para posterior apreensão de significados. Suscita um ‘estranhamento’ do cotidiano, lugares, pessoas, coisas e relações.

Na construção desta investigação, pretendo tomar distância do objeto de vivência refletida; no entanto, nas próprias palavras de Merleau-Ponty, “o maior ensinamento da redução⁵ é a impossibilidade de uma redução completa” (1994, p. 10). Entendo que meu distanciamento para focar o fenômeno é válido. Estou ciente de que esse afastamento não significa uma postura totalmente estranha ao “Pensando bem...”, como teria Kaspar Hauser. Minha tarefa é de adotar um olhar que se quer estrangeiro e, parcialmente, o é.

*“[...] umas arestas insuspeitadas
À áspera luz laranja contra a quase não
luz quase não púrpura
Do branco das areias e da espumas
Que era tudo quanto havia então de
aurora...”*

CAETANO VELOSO

⁴ “[...] criado em um sótão, sem nenhum contacto direto com o humano até os 18 anos, Kaspar Hauser aparece em Nurembergue, por volta de 1828, com uma carta em que há referências à sua misteriosa origem; acolhido em casa do criminalista Feuerbach, é assassinado em 1833, mas o crime nunca foi esclarecido.” (BLIKSTEIN, 1985, p. 12)

⁵ A redução fenomenológica ou *epoché* consiste na suspensão dos juízos, em colocar entre parênteses a tese geral da atitude natural e tudo o que ela compreende. Exercer a redução fenomenológica é buscar constantemente não ser induzido pelos conceitos pré-estabelecidos, mas procurar afastar-se deles para olhar e refletir sobre os fenômenos.

INTRODUÇÃO

A percepção do mundo é articulada de maneiras diferentes pelas pessoas. As vivências permitem configurações diversas do mesmo acontecimento ou situação. Ter acesso a essas dimensões do entendimento humano é possível por meio da narrativa. Buscando o esclarecimento das apreensões realizadas, torna-se possível uma aproximação da presença do outro, e nunca, uma coincidência absoluta com o vivido.

Para se fazer uma leitura do acontecido com outrem, em primeiro lugar, é necessário tomar contato com esse acontecido. A narrativa constitui-se como uma das formas mais originais de entrar em contato com o entendimento alheio. É característica humana desde os primórdios da humanidade.

Contudo, o entendimento não se dá apenas com a narrativa. O desvelar de significados se estabelece quando há um espaço de interação com as idealizações e representações feitas pelo outro. Inaugura-se, então, um *entre*. A concretização da distância espaço/temporal eu-outro.

A separação se põe evidente. Há um lugar não habitado por idéias, original e próprio da interação. Não sou eu e nem o outro que domina este *entre*, mas ambos e, ao mesmo tempo, ninguém. Os pensamentos se entrelaçam à procura de um sentido estruturador para se efetivar o entendimento. Emerge o diálogo, a esperança de entender e tonar-se entendido. No entanto, ter acesso ao pensamento do outro é *re-significar* o pensamento original, fazendo uma nova interpretação.

Consciente de que o acesso ao outro é sempre constrangido pelas incertezas do tempo, optei por trabalhar com as histórias de vida dos sujeitos desta pesquisa. Apostei na beleza dos significados atribuídos a partir das narrativas e do diálogo com os sujeitos. Busquei compreender fenômenos e processos próprios da existência humana. Tendo em vista a vasta dimensão elencada, optei por um recorte, nas histórias de vida, enfatizando o contato dos sujeitos com o Núcleo.

O percurso foi se concretizando no caminhar dessa investigação. Iniciei explicitando de que lugar, falo. O viés filosófico que me constitui perpassa toda a pesquisa desde o olhar até a busca de fundamentos e esclarecimentos.

Trabalho a história do *Núcleo de Pesquisa “Pensando bem”* a fim de proporcionar ao leitor maior esclarecimento sobre o objeto desta investigação, além, de esclarecer pontos relativos ao programa ‘Filosofia para Crianças’⁶ Em seguida, apresento, rapidamente, dois autores que influenciaram o Núcleo na elaboração de sua concepção de educação. É por esse motivo que Matthew Lipman e Paulo Freire aparecem em destaque.

Ao trabalhar teoricamente a formação de professores, delinhei algumas fundamentações subjacentes a ela. Lanço como alicerces, para a investigação, o conceito de alteridade com abordagem, especificamente filosófica sobre o problema do outro. Proponho um alargamento do conceito da palavra formação e indico pontos importantes da legislação vigente para a formação do licenciado.

A abordagem qualitativa desta investigação, permitiu uma interface metodológica com a fenomenologia. Seus principais fundamentos são explicitados no decorrer do trabalho, estão intrincados à análise dos trechos das entrevistas a fim de dar significância a eles. Não realizei uma narrativa tradicional das histórias de vida, mas um entrecruzamento de informações provenientes dos sujeitos e a análise da formação docente.

A pesquisa é apresentada sob a forma de tecedura e o tecido apresentado foi urdido ao investigar o caminho que surgia sob meus pés. Ouso, então, avançar um passo. Em ‘O passo além’ faço algumas considerações sobre o caminho aqui percorrido e o muito a percorrer na formação docente. Apresento, ainda, as obras que se constituíram fonte de pesquisa e de interlocução para a construção da investigação.

⁶ Para aprofundamento, indico ao final desta dissertação uma bibliografia sobre a Filosofia para Crianças.

1. O “PENSANDO BEM...”

Fazer um levantamento da história do “Pensando bem...” não é tarefa fácil. Existem muitas nuances e detalhes que influenciam todo um contexto no qual as decisões foram e são tomadas. Sua trajetória é definida no próprio percurso. Farei um relato desta história, procurando destacar algumas das peculiaridades presentes nesta caminhada, de que muitas vezes participei. Por isso, lanço um *olhar estrangeiro* sobre meu objeto de pesquisa. Procuro adotar, não um olhar de historiadora, mas um olhar de estranhamento. Destaco fatos e acontecimentos pertinentes para o entendimento do que é o “**Pensando bem...**”, Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação da UFJF, como ele se constituiu e como ocorreram as mudanças e reelaborações de suas concepções, principalmente, no que concerne à educação.

Com o intuito de repensar o ensino da Filosofia em Juiz de Fora, o Professor Juarez Gomes Sofiste iniciou, em 1995, uma pesquisa com professores da Rede Estadual de Juiz de Fora alocados na 18^a Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais. Fez, juntamente com dois bolsistas, um levantamento e posterior cadastramento das escolas estaduais desta cidade que possuíam, à época, em sua grade curricular, a disciplina Filosofia. O grupo entrou em contato com os professores desta disciplina e, através de questionários e entrevistas, fez uma investigação quantitativa com 25 professores para traçar o perfil do profissional de filosofia e saber mais sobre sua prática pedagógica. O objetivo desta pesquisa consistia em conhecer um pouco mais o professorado que ministrava Filosofia e traçar um quadro diagnóstico do seu ensino na cidade de Juiz de Fora/ MG. Este estudo seria o ponto de partida para que, posteriormente, o grupo de pesquisa efetivasse ações que respondessem às demandas da investigação.

O desfecho desta pesquisa apontou para duas grandes questões. A primeira evidenciou que “uma das dificuldades fundamentais do professor (de Filosofia) diz respeito ao acesso que este tem a bibliotecas e, conseqüentemente, a uma boa bibliografia que oriente sua prática pedagógica” (SOFISTE, 1996). A outra constatação foi a percepção da falta de clareza, dos professores entrevistados,

sobre os objetivos e finalidades da disciplina Filosofia, no Ensino Médio. Essas inconsistências foram o móvel para que este grupo optasse pela elaboração de um catálogo de livros de filosofia e planejasse um encontro de professores para, em conjunto, traçar um caminho para o ensino da Filosofia, na cidade de Juiz de Fora/MG. Esse encontro não foi realizado porque carecia de recursos para financiamento. Assim sendo, este projeto não foi aprovado e o orçamento não foi liberado para a continuidade dos trabalhos naquele ano.

O grupo de pesquisa organizou e publicou, então, uma: "*Bibliografia básica para a construção de curso de Filosofia*⁷". Um catálogo comentado de livros que foi elaborado com o intuito de assessorar o professor do Ensino Médio na elaboração de seu plano de curso, respondendo, assim, a uma das demandas provenientes do resultado da pesquisa. O sucesso deste trabalho foi viabilizado pela então PROACE (Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Extensão da Universidade Federal de Juiz de Fora) que financiou a sua publicação. Mediante este patrocínio, foi possível enviar um exemplar para cada um dos professores de Filosofia cadastrados pela pesquisa.

Na apresentação deste guia, o grupo faz uma breve reflexão sobre a prática pedagógica. Demonstra uma preocupação do professor não se ater, exclusivamente, a manuais de filosofia para fundamentar sua prática. Um dos pontos de destaque é que a formulação do "Curso de Filosofia" deveria ser feita pelo próprio professor levando em consideração a realidade da região em que irá atuar. E, também, que esteja, minimamente, atualizado em relação à bibliografia concernente ao ensino da Filosofia.

O caráter quantitativo desta investigação não permitiu maiores aprofundamentos na reflexão sobre a prática pedagógica, mas sim, em relação ao perfil da Filosofia no Ensino Médio. A evidente ausência de objetivos comuns entre os professores de Filosofia, fez com que o grupo de pesquisa refletisse sobre a possível causa do reduzido número de aulas de Filosofia no Ensino Médio.

Uma das hipóteses aventadas pelo Núcleo foi que a Filosofia não se afirmou enquanto disciplina porque não era efetivamente importante para contexto o educacional. A idéia romântica de que esta disciplina teve um declínio porque incitava às pessoas a discordarem do contexto histórico de 1964 é vista como

⁷ Primeira publicação realizada pelo Núcleo.

ingênua e simplista por este grupo. Contudo, esta suposição carece de um levantamento mais aprofundado de dados históricos.

O declínio do número de horas de aulas de filosofia que se deu nos estabelecimento de ensino foi revertido, em sua grande maioria, em carga horária de disciplinas como português e matemática, que são consideradas mais importantes e essenciais para uma boa educação básica.

Questões, como a descrita acima, perpassaram as conclusões desta pesquisa de 1995, inaugurando um novo panorama de discussões. A idéia era realizar um grande seminário para repensar o ensino da Filosofia, tendo em vista o não financiamento do projeto, a pesquisa naquele ano se encerrou.

Em 1996, o Prof. Juarez passou a assessorar a PROACE em projetos de extensão desenvolvidos por vários Departamentos e Faculdades da UFJF. Neste ano, não houve a continuidade da pesquisa anterior, tampouco o início de uma nova pesquisa institucionalizada. Contudo, os estudos sobre o ensino da Filosofia não pararam. A proposta de pensar o seu ensino se estendeu, e além de trabalhar, especificamente, com o Ensino Médio, o grupo lança um olhar também para o Ensino Fundamental.

Iniciou-se um novo momento marcado pelo desejo de conhecer um pouco mais a proposta de Matthew Lipman⁸ para o ensino da Filosofia, nas séries iniciais. A princípio, houve uma certa resistência do grupo nesta aproximação por se tratar de um programa organizado para a realidade educacional norte-americana, completamente diferente da brasileira. Esta ressalva não foi impedimento para conhecer a nova proposta, pois toda ajuda para repensar o ensino da filosofia era válida.

Antes contido de caminhar um pouco mais pela trajetória do “Pensando bem...”, é preciso apresentar minimamente Lipman e seu Programa de Filosofia para Crianças.

⁸ Matthew Lipman é professor de Filosofia, fundador e diretor do “*Institute for Advancement of Philosophy for Children*”, da Montclair State College, em Nova Jersey, em 1974.

1.1 MATTHEW LIPMAN

Não se ensina Filosofia, ensina-se a filosofar.

IMMANUEL KANT

Matthew Lipman, filósofo norte-americano iniciou sua carreira acadêmica em renomadas universidades. Pesquisou sobre diversos temas na área filosófica, dentre eles arte, estética e metafísica. Em 1948, Concluiu sua graduação em filosofia na Califórnia, Universidade de Stanford e, em 1954, titulou-se doutor pela Universidade de Columbia em Nova York, local onde ministrou aulas de lógica em 1956, após concluir estudos de pós-graduação na Sorbone (França).

No final da década de 1960, Lipman, preocupado com o desenvolvimento insuficiente de seus alunos em relação ao pensar, realizou suas primeiras pesquisas sobre o ensino de filosofia para crianças em Nova York. Fundamenta teoricamente seu trabalho em pensadores como Dewey e Vygotsky e, sobretudo, nas teorias e discussões de vários filósofos. Em 1972, mediante a apreciação de seu trabalho pela academia, foi convidado a dar aulas na Universidade de Montclair em Nova Jersey. Nesta época, obteve apoio para sua pesquisa e desenvolveu uma proposta educacional inovadora. Também é nesta ocasião que conheceu Ann Margareth Sharp, sua principal colaboradora de investigação.

Em 1974, é fundado por Lipman e Ann o *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) Instituto para o Desenvolvimento da Filosofia para Crianças, instituição vinculada à Universidade Estadual de MontClair, New Jersey – EUA cujo objetivo principal foi, e ainda é, estruturar melhor o currículo de Filosofia para Crianças, preparar educadores para o trabalho em sala de aula, realizar pesquisas acadêmicas sobre o Programa e oferecer suporte e preparação para os Centros de Filosofia. Atualmente, mais de 50 países trabalham com esta proposta. Entre eles: Argentina, Armênia, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Bulgária, Chile, Costa Rica, Finlândia, Hungria, Islândia, Israel, Itália, Quênia, Lituânia, Malta, México, Holanda, Canadá, Nova Zelândia, Nigéria, Filipinas, Polônia, Portugal,

China, Romênia, Rússia, Singapura, África do Sul, Coréia do Sul, Espanha, Suécia, Turquia, Inglaterra, Uruguai.

O Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) é representante exclusivo, no Brasil, do Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC). Foi fundado em 30 de janeiro de 1985, por Catherine Young Silva e uma equipe interessada no trabalho com Filosofia para Crianças.

A missão do CBFC é

democratizar o processo do filosofar através da proposta '*Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar, de Matthew Lipman*', que apresenta um novo paradigma educacional centrado no diálogo e em Comunidade de Investigação e na autonomia do pensar crítico, criativo e cuidadoso, capacitando e formando educadores para o Pensar melhor, contribuindo assim para o exercício responsável da cidadania. (CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS, 2004).

As atividades realizadas pelo CBFC estão pautadas na proposta inicial de Lipman, descritas em seus livros, de proporcionar o desenvolvimento do pensar. Contudo, também são desenvolvidas pesquisas na área de Educação para o Pensar envolvendo tanto a teoria como a prática, da reflexão filosófica.

Matthew Lipman, como idealizador do Programa Filosofia para Crianças Educação para o Pensar é a principal referência para o estudo deste assunto. O filósofo, já escreveu 23 livros e teve mais de cem artigos publicados em revistas especializadas em educação.

Em 1994 Lipman veio ao Brasil, para o "1º Encontro Nacional de Educação para o Pensar". E em 1998, a UNESCO ofereceu ajuda para disseminação de Filosofia para Crianças através de sua rede mundial.

1.1.1 O caminho percorrido por Lipman

Ao lecionar filosofia na universidade Lipman percebeu que essa era uma tarefa difícil e complicada. Os alunos não possuíam as habilidades do pensar desenvolvidas o suficiente para elaborar pensamentos eminentemente filosóficos.

Esta constatação fez com que ele se dedicasse a pensar a educação fundamental, mais especificamente, o âmbito filosófico. Em seu livro “Filosofia na sala de aula”, faz uma reflexão acerca da necessidade de uma reforma educacional. O ponto central de sua argumentação está em pensar critérios para a educação.

Se o processo educacional deve ser reformado, quais os critérios a serem aplicados para se determinar a real utilidade deste novo plano? Diríamos que o objetivo global de tal reforma consiste num sistema educacional voltado essencialmente para o valor intrínseco (contrastando radicalmente com um sistema cujos valores são puramente instrumentais e extrínsecos), com muito significado e racionalidade e com uma unidade metodológica coerente. (LIPMAN, 1994, p. 19)

Os critérios, para esta reforma, nascem da estreita relação entre educação e significado⁹. Um dos objetivos fundamentais da educação deveria ser fazer surgir o significado. Contudo, ele emerge em qualquer lugar a partir das vivências cotidianas sem, necessariamente, ter a escola como seu local de prioridade. Se a escola intitula-se espaço educativo por excelência, é preciso que ela ofereça às crianças condições para atribuírem autonomamente significados às coisas. Elas precisam aprender a pensar por si mesmas. O pensar, aqui, coincide com atribuir significados às coisas, às relações, aos seres humanos e, em suma, ao mundo.

Existe uma diferença clara entre a simples informação e a atribuição de significado. A informação pode ser transmitida, as doutrinas incutidas, já os significados podem ser compartilhados, mas precisam ser descobertos, pois não podem ser dados a outras pessoas. Os significados não estão prontos, são construídos individualmente. O autor de um texto não tem condições de fazer com que os leitores entendam exatamente todos os significados que ele atribuiu a seu texto, essa interpretação é pessoal e intransferível, no entanto, passível de ser compartilhada.

É interessante observar que Lipman (1995) concorda com a concepção de Merleau-Ponty (1975f, p. 329): os significados são elaborações e construções subjetivas “indo das significações já disponíveis àquelas que estamos construindo ou adquirindo”. O primeiro filósofo mencionado, afirma, inclusive, que é possível desenvolver habilidades de atribuição de significados através da educação do

⁹ A palavra *significado*, aqui, é tomada na acepção de Lipman.

pensamento, ou melhor, do desenvolvimento de habilidades cognitivas. É possível perceber várias formas de se ver a mesma questão, mesmo que sejam, aparentemente, contraditórias. É possível, ao observar uma caneta, dizer que é cilíndrica. E, ainda, ao observá-la de um novo ângulo, pode-se afirmar, seguramente, que sua forma é circular. A percepção, realizada de ângulos variados, é fundamental para a atribuição de diferentes significados. Assim como, várias percepções de um mesmo ângulo também remetem a significados distintos.

A ênfase no caráter subjetivo da percepção merece destaque porque Lipman pretende, justamente, com o desenvolvimento de habilidades aguçá-las, ou ainda, educar o raciocínio para que este possa perceber um raciocínio descuidado e refazê-lo. O significado que emerge a partir de uma coisa percebida, pode ser diverso e complementar, como na percepção da forma da caneta, como pode ser enganoso.

Quando um raciocínio é descuidado, pode-se tirar conclusões enganosas como: uma entre cada cinco crianças que nascem no mundo é chinesa; então se supõe que o próximo filho de um casal com três crianças será, provavelmente, parecido com um chinês. Neste caso, a inferência feita a partir do enunciado não pode ser tomada como correta, pois não se pode garantir que os pais sejam chineses, então nenhum de seus filhos poderá pertencer a esta nacionalidade. O significado atribuído guarda em si um erro, pois não leva em consideração um fator preponderante: a nacionalidade dos pais.

O Programa Filosofia para Crianças tem como principal objetivo trabalhar as habilidades do pensar oferecendo ao estudante meio de investigar intelectualmente questões e temas relevantes a sua vivência com maior segurança.

A utilização do diálogo é de fundamental importância para a investigação. Quando as pessoas se envolvem em um diálogo são levadas a refletir com maior cuidado sobre a temática em questão. Pensam sobre o que disseram e sobre o que os outros afirmaram, questionam a validade das assertivas e ponderam mais rigorosamente para se chegar a conclusões.

Dialogar, para Lipman, é preponderante para desenvolver também as habilidades de ouvir e falar, essenciais ao pensar bem. Contudo, Martin Buber¹⁰

¹⁰ Martin Buber (1878-1965) nasceu em Viena. Foi professor em Jerusalém a partir de 1938. Recebeu influência de pensadores existencialistas, mas orientou-se filosoficamente para temas da mística judaica, principalmente, o hassidismo.

alerta para a diferença entre o diálogo pautado em princípios racionais e a conversação — mero bate-papo, conversa — que ocorre, muitas vezes sem um compromisso com a coerência entre a fala do outro. O diálogo efetivo se constrói com a participação dos envolvidos numa comunicação direta de um ao outro. A relação ente professor e educandos, promovida pela educação formal, proporciona essa comunicação direta porque é uma comunidade que promove, simultaneamente, a aprendizagem e o respeito mútuo.

Transformar sala de aula em uma comunidade de investigação é, para o filósofo norte-americano, a utopia que todas as escolas deveriam se propor. Pois, na comunidade de investigação, o educando participa juntamente com o professor do diálogo direto e efetivo, respaldado pela racionalidade.

A Filosofia, neste sentido, representa o grande elo perdido do processo educacional que necessita ser resgatado. Ela possibilita a construção e elaboração de idéias, pensamentos e teorias mais complexas para o desenvolvimento da racionalidade. Reelaborar critérios que contemplem uma nova educação seria adotar princípios filosóficos restauradores do processo de educacional vigente. Não se trata de fazer com que as escolas incluam em seus currículos, mais uma disciplina denominada Filosofia, mas sim, de reorganizar o currículo e a metodologia utilizada pela escola para trabalhá-la com maior clareza e consciência em seu cotidiano.

Espantar-se porque o sol nasce todos os dias, porque existem várias espécies de árvores tão diferentes ou, ainda, porque nascemos, são perguntas corriqueiras para as crianças em idade escolar. Entretanto, as instituições de ensino têm valorizado pouco estes questionamentos inerentes ao ser humano. Muitas vezes, estas perguntas são encaradas como óbvias demais e o encantamento e deslumbramento natural do humano em relação ao mundo se perde no adulto e até na própria criança.

Adotar uma perspectiva filosófica para olhar o mundo e se admirar com ele, é uma tarefa. Lipman aponta um caminho para o desenvolvimento da racionalidade dar conta desta admiração do mundo: a filosofia. Disciplina, por excelência, capaz de favorecer o desenvolvimento da capacidade de fazer juízos logicamente corretos, estimular atitudes éticas e o pensamento reflexivo. “A filosofia mostrou somente que a liberdade acadêmica na escola primária é possível” (LIPMAN, 1995, p. 386) basta que seja trabalhada como mediadora do processo educativo.

Isso não significa que as outras disciplinas não ajudem e não façam com que o estudante pense, seja reflexivo e crítico. Mas a filosofia é a disciplina que melhor prepara para pensar as outras disciplinas, portanto deveria lhe ser dado um papel central nos estágios iniciais (assim como nos posteriores) do processo educacional.

O ensino de filosofia requer professores que estejam dispostos a examinar idéias, a comprometer-se com a investigação, como o diálogo e a respeitar as crianças em seus aprendizados. Na verdade é possível que os professores que possuem tais disposições sejam aqueles que de algum modo já as possuíam ao ingressar nas escolas. A educação formal privilegiou durante muito tempo a transmissão de conteúdos e um dos maiores investimentos na formação do professor era centrado na quantidade de conhecimentos acumulados durante a formação. Isso resultou em gerações de professores que conheciam o bem o conteúdo, mas não sabiam como ensiná-lo.

1.1.2 O “Pensando bem...” e Lipman

Lipman, percebendo as dificuldades recorrentes de seus alunos de graduação na disciplina Lógica, resolveu cultivar o desenvolvimento de habilidades cognitivas desde as séries iniciais, para que na graduação os alunos pudessem tecer mais facilmente considerações filosóficas. Foi esta especificidade que atraiu a atenção do “Pensando bem...”.

O conhecimento do “Programa de Educação para o Pensar” de Matthew Lipman pelo grupo se deu, primeiramente, através do contato com alguns livros deste autor que foram parte integrante do catálogo¹¹ de livros publicados em 1995. E, posteriormente, pela participação dos integrantes do grupo em encontros e cursos promovidos pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, cujo enfoque estava na metodologia.

¹¹ SOFISTE, Juarez Gomes (Coord.); **Bibliografia Básica para a construção de curso de Filosofia**. Juiz de Fora: PROACE/UFJF, 1996.

A *comunidade de investigação* — como foi denominada essa metodologia por Lipman — foi inspirada no pensamento de John Dewey¹² segundo o modelo da investigação científica incentivando o pensar na educação. O método proposto por Dewey, preconizava a investigação e esta deveria ser científica, mesmo no âmbito educacional. Propôs a distinção entre o pensamento comum e o pensamento reflexivo que se caracteriza pela consciência das causas e conseqüências dos fatos. Contudo, a ‘determinação’ de um pensamento não o torna uma verdade incontestável. Ele pode ser submetido a uma comunidade científica sendo contestado.

A ‘determinação’ de uma situação específica através de uma investigação específica não é nenhuma garantia que aquela conclusão determinada permanecerá sempre assim. A determinação de convicções é uma questão progressiva; não existe uma convicção que esteja tão estabelecida que não mereça ser exposta a investigações adicionais... Na investigação científica, o critério em relação àquilo que é estabelecido, ou que passa a ser considerado um conhecimento, é determinado de maneira que permaneça disponível enquanto um recurso para investigações posteriores; não é determinado de modo que não seja submetido a investigações adicionais. (DEWEY apud LIPMAN, 1995, p. 343)

A influência de Dewey no pensamento de Lipman é marcante, contudo o autor da *comunidade de investigação* não se restringiu às conclusões de seu mentor. Para Lipman, os preceitos provenientes da investigação científica são insuficientes para o bom desenvolvimento do pensar. Propõem, então, a investigação filosófica para o desenvolvimento cognitivo das crianças, exercitando as habilidades de investigação, raciocínio, conceituação e tradução.

Para se trabalhar com a *comunidade de investigação*, o professor parte de textos filosóficos elaborados por Lipman. Estes textos são pequenas novelas cujos protagonistas são crianças, refletindo sobre suas vivências. Cada uma destas novelas é direcionada a séries específicas. A primeira novela escrita por Lipman foi traduzida com o título de “*Ari dos Telles*” para ser trabalhada com alunos da 5ª série. Mais tarde, ele elaborou para 1ª e 2ª séries, a novela “*Issao e Guga*”, para 3ª e 4ª

12 John Dewey (1859 – 1952) Nasceu em Burlington (Vermont), dedicou-se ao estudo de diferentes áreas, dentre elas a psicologia, filosofia e educação. Foi conferencista e consultor em assuntos de educação, realizou estudos sobre os sistemas de educação da China, Japão, México, Turquia e União Soviética. Seu pensamento, expresso em obras como “Educação e vida” e “como pensamos”, influenciou o escolanovismo brasileiro, principalmente, Anísio Teixeira.

séries, a novela “*Pimpa*” e para o Ensino Médio, dedicou a novela “*Luiza*”. Existe, ainda, a novela “*Rebeca*” indicada para a educação infantil, que foi escrita por Ronald Reed¹³.

Durante a aula de Filosofia, a *comunidade de investigação*, proposta por Lipman, inicia-se com a leitura de um capítulo da novela, adequada à série. Esta leitura é um pretexto para se iniciar o diálogo sobre um tema escolhido pela comunidade. São elencados vários temas sugeridos pelos participantes e, em seguida, escolhe-se um deles para ser investigado mediante o diálogo ou planos de discussão¹⁴. Ao encerrar a sessão, não há uma conclusão absoluta sobre o tema, realiza-se uma atividade para que cada um dos participantes possa reelaborar o seu conceito, sua idéia ou novas idéias sobre o tema dialogado.

Com base em estudos sobre a proposta de Filosofia para o Ensino Fundamental, o grupo organizou em dezembro de 1996 e desenvolveu em 1997, o projeto de treinamento profissional “*Filosofia para crianças – Educação para o Pensar*” (*Programa de sessões experimentais*).

O grupo contou com a participação de outros bolsistas para a implementação do novo projeto. Esta foi, e continua sendo, uma das características marcantes do “Pensando bem...”. O Núcleo sempre esteve aberto a novos colaboradores, fossem eles bolsistas ou não. O coordenador, professor Juarez Gomes Sofiste, garantia um espaço respeitoso de convivência, e, sobretudo, de aprendizagem engajada a quem participasse do grupo. As seleções de bolsistas para desenvolvimento dos projetos tiveram uma crescente demanda por parte dos alunos da graduação em filosofia e outros cursos.

Com o grupo renovado, em fevereiro de 1997, iniciou-se em uma escola da periferia de Juiz de Fora o desenvolvimento do programa de Matthew Lipman. A novela “*Issao e Guga*” foi escolhida para ser trabalhada em duas turmas de primeira série do Ensino Fundamental. Devido ao fato de algumas crianças desta série não

¹³ Ronald F. Reed (1947-1998) Foi professor de Filosofia e Educação na Universidade Wesleyana do Texas. A novela que escreveu foi dedicada à sua neta Rebecca Pflieger. Escreveu também “*When we talk: essays on classroom conversation*” e “*Talking With children*”. Publicou cerca de quinhentos artigos em revistas.

¹⁴ Os planos de discussão estão em manuais elaborados por Lipman para auxiliar o professor o desenvolvimento das discussões em sala. Cada uma das novelas possui um manual com sugestão de temas a serem trabalhados nos capítulos e de atividades que podem ser realizadas em sala de aula buscando caracterizar o diálogo como filosófico.

estarem alfabetizadas e não conseguirem ler sozinhas e compreender o texto, o grupo optou por continuar o trabalho com as turmas de terceira série. As sessões contavam com 50 minutos semanais, e eram coordenadas pelo próprio Prof. Juarez, auxiliado pelos bolsistas.

O grupo se reunia semanalmente para avaliar a sessão anterior e planejar as seguintes. Este processo foi muito rico e propiciou aos bolsistas assumirem progressivamente as sessões de filosofia nas turmas escolhidas. Estas reuniões buscavam preparar as sessões para que houvesse bastante “dinamicidade e envolvimento de toda a sala em discussões e brincadeiras que aguçassem a curiosidade e a admiração dos alunos diante do mundo.” (SOFISTE, 1997, p. 8)

Este projeto, ao final do ano de 1997, contemplou as expectativas do grupo, porque possibilitou às crianças envolvidas reflexões sobre seu cotidiano. Contudo, o avanço mais significativo foi o do próprio grupo, porque esta pesquisa marcou o início do processo de formação de professores do "Pensando bem...". O desenvolvimento destas sessões proporcionou aos licenciandos a prática docente e o aprofundamento de questões relativas ao âmbito educacional.

Através dos resultados da pesquisa sobre o ensino da Filosofia em Juiz de Fora realizada em 1995, o grupo constatou que era reduzido o número de aulas desta disciplina em Juiz de Fora. Esta evidência se configurava ameaçadora quando os primeiros bolsistas do “Pensando bem...” não obtinham êxito na procura de uma vaga para trabalhar com a Filosofia no Ensino Médio. Tendo em vista a evidente dificuldade de se conseguir ministrar aulas de Filosofia nas instituições de ensino desta cidade, a grande preocupação para organização das atividades de 1998 era a ampliação do mercado de trabalho para os futuros professores. O grupo optou por organizar um projeto de Filosofia para crianças e oferecê-lo para escolas públicas e particulares. Desta forma, várias escolas foram visitadas para apresentação do projeto. Algumas inseriram a disciplina em sua grade curricular neste ano.

Sob a coordenação do prof. Juarez, em 1998, os bolsistas do grupo trabalharam com 'Filosofia para Crianças' em três escolas particulares de Juiz de Fora, além do 'Projeto piloto' realizado na escola pública, desde o ano anterior. Semanalmente, ocorriam reuniões para avaliação e planejamento das sessões, consonante com a proposta de Lipman. Os bolsistas fizeram diferentes cursos oferecidos pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças visando melhorar o trabalho com as novelas e o manual. O prof. Juarez, além de participar de alguns

cursos, foi também a encontros promovidos pelo CBFC. Em um destes encontros, teve a oportunidade de fazer séria crítica sobre a elitização do Programa, uma vez que, para se capacitar um profissional para trabalhar com a Filosofia para crianças na escola, os custos com os cursos e com as novelas — vendidas apenas pelo CBFC para quem fizesse o curso — eram vultosos. Refletiu, também, acerca da inconsistência filosófica da aplicação do programa por professores sem formação nesta disciplina.

Apesar do Programa de Lipman procurar desenvolver aspectos filosóficos, o nível de exigência de uma reflexão com os alunos nem sempre pode ser caracterizado como filosófico. Nos cursos do CBFC, este aspecto fica evidente para uma pessoa que possua formação na área. Contudo, a grande maioria de participantes destes cursos são professores do Ensino Fundamental que acabam por tratar superficialmente questões que poderiam ser aprofundadas filosoficamente.

A aplicação do programa proposto por Lipman literalmente como foi elaborado, possibilitou ao grupo desencadear um processo crescente de críticas ao "Programa Filosofia para Crianças", principalmente, no que se refere à política de difusão de cursos e material praticada pelo CBFC. Tanto que, em 1999, o grupo inscreveu dois trabalhos no Congresso Internacional de Filosofia para Crianças e Jovens realizado em Brasília. Estas comunicações tiveram como objetivo de fazer uma crítica à elitização do programa, sua descontextualização política e social para ser trabalhado no Brasil, principalmente, em escolas da rede pública. Recorremos, então, a Paulo Freire para fundamentar esta crítica.

“Não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de ‘invasão cultural’; ainda que feita com a melhor das intenções. Mas invasão cultural, sempre.” (FREIRE, 1979, p. 42)

A aproximação com o pensamento de Paulo Freire, realizada pelo Prof. Juarez, já há algum tempo, efetivou-se para auxiliar na análise crítica do Programa proposto por Lipman e avançar em direção a pensar a realidade brasileira. Neste sentido, há uma complementação de idéias. Lipman traz considerações interessantes sobre a aquisição do conhecimento e o ensino da Filosofia e Paulo

Freire, sobre a contextualização, engajamento e comprometimento político com a realidade em que se vive.

Para a participação no Congresso internacional, realizado em julho de 1999, era urgente que o grupo tivesse um nome. Possuíamos uma leitura muito própria do ensino da Filosofia, e várias críticas ao Programa de Matthew Lipman, gostaríamos de ser identificados por nossas peculiaridades no pensar. Foi quando surgiu o nome “*Pensando bem...*”, sugerido pelo Prof. Juarez e acolhido por todos os participantes. O nome estava escolhido, mas era necessário um esclarecimento sobre a função específica para identificação. Foi quando estabelecemos o nome: “*Pensando bem...*”, *Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação*.

Aqui, um esclarecimento se faz necessário. Desde o início deste histórico, venho me referindo ao “Pensando bem...” ora como grupo, ora como Núcleo. Acredito que o “Pensando bem...” exista desde 1995, quando iniciou a primeira pesquisa sobre o ensino da Filosofia em Juiz de Fora. Mesmo com o nome ainda não definido, as pesquisas e seus encaminhamentos sempre versaram sobre temas relacionados à Filosofia e à Educação. Nada mais justo que desde o início de seus trabalhos, o grupo seja considerado como “Pensando bem...”

Em 1999, os trabalhos com as sessões de Filosofia se ampliaram, crescendo para cinco o número de escolas. O Núcleo assume certa autonomia epistemológica e decide por não adotar as novelas de Lipman, buscando trabalhar de forma mais adequada à realidade dos alunos, tanto da escola particular, como da pública. O grande êxito do “Pensando bem...” ocorreu justamente neste momento em que houve uma desvinculação com o Programa de Lipman, e autonomia para pensar a prática filosófica com crianças.

No Congresso Internacional realizado neste ano, entramos em contato com outros grupos que trabalhavam a Filosofia no Ensino Fundamental. Para nossa surpresa, conhecemos o grupo de Brasília que desenvolveu um Programa ‘Filosofia na Escola’ para se trabalhar com esta disciplina, sem, necessariamente, utilizar as novelas comercializadas pelo CBFC. Este programa partia da realidade do aluno para escolher o tema a ser trabalhado no diálogo e desenvolver as habilidades cognitivas.

Esta experiência, que muito se aproxima da caminhada do “Pensando bem...”, possibilitou ao Núcleo maior segurança no desenvolvimento de suas ações. Por isso, ao retornar deste Congresso, iniciamos um processo de re-elaboração e

sistematização de nossas idéias. Refletimos sobre o Programa educacional proposto por Matthew Lipman, reunimos contribuições de Paulo Freire à leitura advinda de nossas vivências nas escolas. Este processo de gestação de idéias durou aproximadamente seis meses.

1.2 PAULO FREIRE

Hoje, ficando nos meus setenta e dois anos e olhando para trás, para tão longe, percebo claramente como as questões ligadas à linguagem, a sua compreensão, estiveram sempre presentes em mim.

FREIRE

Paulo Freire¹⁵, educador brasileiro, contribuiu significativamente para a reflexão pedagógica, tanto no Brasil como no exterior. Busquei retratar em poucas palavras a sua trajetória evidenciando sua opção pela educação e, em seguida, destaquei as contribuições de Paulo Freire para o desenvolvimento das concepções educacionais engendradas pelo “Pensando bem...”

Em Recife, aos seis anos de idade, Paulo Freire já estava alfabetizado. Em meio a dificuldades econômicas e órfão de pai aos treze anos, completou os estudos secundários. Aos 22 anos, optou por fazer o curso de Direito, área ligada às ciências humanas disponível em Recife à época. Antes ainda de concluir os estudos universitários, ingressou como professor de língua portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, em 1944. A partir desta data, foi selado o seu envolvimento com a educação brasileira.

Recebeu vários títulos e homenagens na área educacional. Mas, o seu contato com o social era mais profundo do que a relação institucional. Paulo Freire aproximou-se do movimento sindical, procurou encorajar os trabalhadores da

¹⁵ Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921 e faleceu em São Paulo em 1997.

indústria a discutir seus problemas individuais com o objetivo de integrá-lo no processo histórico e estimulá-lo à sua organização individual e da comunidade.

Foi influenciado por Alceu Amoroso Lima, pensador católico e por Anísio Teixeira, pedagogo da Escola Nova. Esses autores propiciaram a Freire repensar a educação recuperando a dimensão social e popular que ela havia perdido. Neste sentido, organizou um projeto com clérigos e leigos da paróquia da “Casa Amarela” em Recife, onde “sete unidades da paróquia, do jardim à educação de jovens e adultos, trabalhavam juntas no desenvolvimento de currículo e na formação de professores” (GERHARDT, 1996, p. 152). A preocupação fundamental era o resgate perdido da dimensão educativa, preponderantemente, seu caráter político.

Foi através de experiências como estas que teve início o “Sistema Paulo Freire” ou “Método Paulo Freire”. Seus colaboradores e o próprio Paulo Freire começaram a sistematizar técnicas educacionais que poderiam ser utilizadas em todos os graus de educação, até mesmo na educação não-formal. Mas, nas décadas de 70 e 80, mediante a interpretação equivocada de que o objetivo do ‘método’ era promover uma revolução armada, Freire parou de utilizar estas expressões enfatizando que a educação tem caráter político em circunstâncias históricas diferenciadas e, por isso, não se restringe a um método.

Essa maneira de alfabetizar teve origem, na década de 50, no interior do Movimento de Cultura Popular do Recife. Ela era organizada por meio do **círculo de cultura** que

[...]é unidade de ensino que substitui a escola tradicional. É formado por um grupo de pessoas que se reúne para discutir seu trabalho, a realidade local e nacional, sua vida familiar etc. Nele não há lugar para o professor tradicional (“bancário”) — que tudo sabe —, nem para o aluno que nada sabe. Assim, ao mesmo tempo em que aprende a ler e a escrever, o educando aprende a “ler”, isto é, a analisar sua prática e a atuar sobre ela. (GADOTI, 1989, p. 147-8)

O papel do alfabetizador tem início antes do círculo de cultura, pois ele precisa estar inteirado do cotidiano dos alfabetizandos. O educador deve iniciar sua tarefa realizando uma pesquisa participante estando atento ao universo vocabular, às condições de trabalho e de vida dos educandos, pois estes são seus sujeitos de investigação. Em um segundo momento, deve buscar as palavras geradoras e temas a serem abordados. As palavras escolhidas demandam como pré-requisito a

riqueza silábica e elevada carga de envolvimento vivencial. Estas palavras são codificadas em imagens visuais para mais tarde serem decodificadas, isto equivale dizer que as palavras, a princípio, seriam compreendidas e, assim, associadas às questões existenciais, políticas e sociais. Cada palavra geradora é inicialmente apresentada em seu contexto concreto para, mais tarde, possibilitar ao educando operar uma transcendência do seu cotidiano.

A decodificação das palavras é realizada com o estímulo do coordenador, ele assume papel diferente de um professor no sentido convencional, torna-se um educador em diálogo constante com os educandos e com eles também apreende. “O papel do educador não é o de ‘encher’ ao educando de ‘conhecimento’, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando educador, a organização de um pensamento correto em ambos.” (FREIRE, 1979, p. 53)

O educador ao posicionar-se como coordenador no círculo de cultura deve inaugurar uma relação dialética com os educandos. Buscando romper com a idéia de que os educandos são ‘objetos’ do processo de aprendizagem. Quando essa nova postura instaura-se, os próprios educandos passam a rejeitar o papel de objetos e se assumem como sujeitos da própria história individual e social.

Diversas são as experiências narradas por Paulo Freire e por aqueles que o acompanharam durante sua *práxis* alfabetizadora. Conta ele, que certa vez, Madalena Freire, sua filha, coordenava um diálogo em Angicos — Rio Grande do Norte — tratava-se do quinto dia de debates no círculo de cultura. Havia trabalhado apenas com fonemas simples e um dos alfabetizandos foi ao quadro negro e “redigiu ‘o povo vai resolver (corrutela para resolver) os problemas (corrutela para problemas) do Brasil votando conciente’ sem o s da sílaba *cons*.” (FREIRE, 1983, p. 127). Além do acelerado processo de alfabetização que permite um estudante, inicialmente, analfabeto escrever palavras complexas já no quinto encontro, eu destaco a conscientização operada em tão pouco tempo, uma reflexão do contexto social em que está imerso e do âmbito político mais abrangente.

A proposta pedagógica organizada por Paulo Freire teve grande aceitação entre os reformistas e revolucionários de esquerda que canalizaram investimentos para a alfabetização de adultos. Em 1963, foi implementado o Plano Nacional de Alfabetização que recebeu financiamento de várias fontes possibilitando o avanço do trabalho. No entanto, em 1964, o golpe militar interrompeu esta experiência, Paulo

Freire foi cassado, exilado e impedido de contribuir com a emancipação intelectual e política do povo brasileiro mediante o movimento alfabetização de adultos.

No exílio, continuou sua produção acadêmica. Questões relativas à educação foram o ponto central de seus textos. O educador brasileiro, através da vivência educacional elaborou novas concepções para a reflexão pedagógica. O conceito de *práxis* é um clássico exemplo da nova ordem de pensamento instaurada por ele.

A proposta de alfabetização de adultos de Freire, descrita no livro “Educação como Prática da Liberdade”¹⁶, mostra que a temática a ser discutida durante a alfabetização deve fazer parte do cotidiano do alfabetizando. Assim, o tema eleito para o diálogo professor-aluno-aluno deve emergir do meio. Em uma localidade onde a construção civil está em evidência, palavras como tijolo, areia, concreto e trabalho retratam a realidade em questão e, por isso, devem ser eleitas como temas geradores de diálogo.

É a partir da leitura de mundo, possibilitada por estas palavras simples, que o alfabetizando reconhece a si mesmo como trabalhador, tem a possibilidade de transcender a realidade imediata pela reflexão de si mesmo como pessoa e conscientizar-se enquanto ser humano mediatizado pela história e pela cultura.

A partir de sua *práxis* educativa, é possível significar constantemente a prática pedagógica buscando uma contextualização histórica, econômica e, principalmente, social. Em seus escritos, para além do relato de suas experiências, é possível encontrar uma profunda reflexão sobre o ser humano em busca do conhecimento do processo pessoal de humanização.

O “Pensando bem...” buscou neste pedagogo fundamentação teórica necessária para, primeiramente, criticar a descontextualização social e política do “Programa Filosofia para Crianças” para o Brasil. Em segundo lugar, para reorganizar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, ponto chave da teoria do filósofo norte-americano, de forma a atender às necessidades da comunidade em que o professor e o aluno estão inseridos.

Retomo, aqui, a crítica feita a Lipman pelo “Pensando bem...”. Alfabetizar, ou querer que as pessoas (crianças ou adultos) pensem a partir de textos produzidos para outra cultura não é impossível, mas implica um salto epistemológico. Transcender o próprio cotidiano exige, de quem o faz, um esforço de abstração

¹⁶ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

muito grande. Considerando a realidade brasileira, na qual o pensar autônomo ainda está longe de ser uma constante, o melhor caminho parece ser aquele mais próximo da criança ou do adulto em processo de educação.

No chamado ‘círculo de cultura’ o educando aprende muito mais do que codificar e decodificar o alfabeto, ele pensa, raciocina, infere, conceitua etc. Ele desenvolve significativamente as habilidades de desenvolvimento do pensar. A curiosidade e o espanto frente o mundo abrem um leque de possibilidades para o novo, a fim de saber e apreender novas informações transformando-as com o auxílio de outras pessoas.

“Conhecimento não se transfere, conhecimento se discute.” (FREIRE, 1998, p. 46) dialogando sobre temas relevantes e coerentes a cada realidade é possível, pelo intermédio do outro construir o conhecimento. A investigação dialógica proposta pelo “Pensando bem...” nasce da vontade de investigar assuntos específicos coletivamente, tendo como ferramenta o diálogo.

Outro aspecto significativo em que o “Pensando bem...” busca respaldo em Freire é a formação de professores. O educador precisa estar atento a seu cotidiano promovendo questionamentos e reflexões sobre o meio em que está inserido e, ao mesmo tempo procurando soluções conjuntamente com a comunidade escolar e local para as questões levantadas. Esse perfil, dificilmente é ensinado pelos cursos de formação, mas é decisivo na constituição de um professor. É impossível separar o ato educativo do engajamento político no mundo

“[...] se somos educadores, somos políticos. Se somos educadores e, portanto, políticos. Temos que ter certeza com relação à nossa opção. Enquanto educadores, o nosso sonho não é pedagógico, mas político. As formas de trabalhar — os métodos etc. — têm muito de pedagógico, mas são eminentemente políticos” (FREIRE, 1998, 46).

1.2.1 A influência de Paulo Freire no “Pensando bem...”

Paulo Freire influenciou significativamente a reestruturação do caminho percorrido pelo “Pensando bem...”. Ainda no ano de 1999, foi desenvolvida uma pesquisa intitulada: “Leitura latino-americana do Programa Filosofia para Crianças:

Freire e Lipman” inscrita no XI programa de Bolsas de iniciação científica – BIC/UFJF – 1999. Seu principal objetivo foi refletir sobre o a Filosofia para crianças enfatizando divergências e convergências do pensamento educacional de Paulo Freire e de Lipman. O resultado deste estudo apontou que

[...] as divergências dos autores situam-se, de forma mais evidente, na dimensão política da educação. [...] Freire parte do princípio de que o saber é um quefazer molhado de historicidade e, portanto particularizável em assuntos regionais, enquanto Lipman [...] entende que o saber é universal, não especificável com assuntos regionais e, portanto não conhece fronteiras. (SOFISTE, 1999, p.18)

Neste sentido, o estudo de Paulo Freire fez com que nós do “Pesando bem...” percebêssemos que a reflexão proposta por Lipman na educação fundamental seria muito mais significativa se ela fosse contextualizada e tivesse sua origem na comunidade escolar a que se destina. Nós, do Núcleo, construímos, então, uma metodologia denominada *Investigação dialógica*.

Esta metodologia foi elaborada para responder a questões não abordadas por Lipman. Em sua *comunidade de investigação*, o foco está apenas no desenvolvimento de habilidades cognitivas. A metodologia proposta pelo “Pesando bem...” amplia esta dimensão e aborda também habilidades de relacionamento e auto-conhecimento partindo do contexto em que o educando está inserido. Além disso, propicia a abordagem de qualquer conteúdo, uma vez que está centrada na investigação e no diálogo.

No início de 2000, ministramos um curso, direcionado a professores do ensino fundamental, para se trabalhar com esta metodologia. O grande ideal deste curso era possibilitar aos professores uma reflexão sobre sua prática e uma mudança na postura frente ao estudante. O professor deveria assumir o papel de co-participante na sala de aula, pois tanto aluno como professor são pesquisadores do conhecimento que é tecido durante os diálogos na sala de aula.

Quase um ano depois, elaboramos um curso de Projeto Político-pedagógico. Este curso teve sua construção mediante nossas observações da utilização dos diversos espaços, da administração, e relações escolares. Pouco nos foi acrescentado de leituras sobre este assunto, uma vez que, à época, havia pouca bibliografia disponível sobre o assunto. E, ainda, a bibliografia corrente era pouco consistente a nosso ver. Este curso teve uma proposta muito específica, a pretensão

era que os participantes vivenciassem de tal forma os processos de discussão e elaboração do Projeto Político-pedagógico, que seria possível fazê-lo na sua escola de origem.

A partir desta data, foram ministrados 11 cursos, dentre eles, *investigação dialógica* e *Projeto Político-pedagógico*. Estes cursos foram realizados no espaço da UFJF, em escolas e em uma faculdade do Rio de Janeiro. É interessante notar que os cursos foram evoluindo junto com nossas leituras sobre educação e seus objetivos.

Paralelamente a estes cursos, nós realizávamos palestras, assessoria a escolas para elaboração e implantação do seu projeto educacional e, ainda, mantínhamos o trabalho de desenvolvimento de sessões de *investigação dialógica* em escolas privadas e pública de Juiz de Fora.

Ainda hoje, as atividades do “Pensando bem...” continuam. O trabalho com sessões isoladas de Filosofia não foi levado adiante em virtude da opção de investir na formação do professor para ser o difusor, em sala, da metodologia.

A configuração do “Pensando bem...” como formador de professores será abordada mais especificamente adiante. Por isso, passo a investigar a temática da formação de professores propriamente dita.

2. UMA ABORDAGEM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pensar a formação de professores requer uma fundamentação dos conceitos subjacentes a ela. Na investigação de qualquer temática, é importante iniciar esclarecendo termos que permeiam a discussão deste ou daquele assunto, principalmente porque a ambigüidade, na interpretação dos conceitos utilizados, ocasiona um entendimento truncado ou equivocado dos termos escolhidos para discursar sobre determinada questão. A fim de minimizar este problema, mas consciente de que não é possível explicitar definitivamente o que penso e como penso, realizei um estudo dos conceitos centrais e ou atrelados à formação de professores.

Numa abordagem fenomenológica, os conceitos relativos a esta temática emergem a partir da reflexão sobre a intersubjetividade, a subjetividade em relação com outra, diferente de si mesma. Para pensar esta interdependência, recorri a um enfoque filosófico do problema do outro com vistas à formação de professores, tema central desta investigação.

Passo à análise do vocábulo alteridade como início desta discussão. Pretendi, a partir de um rápido estudo deste conceito, utilizá-lo para fundamentar a relação eu-outro constante na formação de professores, seja na interação formador-formando, seja na própria relação entre o estudante e o futuro professor.

2.1 O CONCEITO DE ALTERIDADE

Para utilizar o termo alteridade fiz uma aproximação do conceito. Digo aproximação porque definir um termo equivale a fazer uma delimitação do significado atribuído a ele por parte de quem o utiliza.

A primeira consideração importante em torno do conceito de alteridade foi buscar a sua etimologia. A palavra **alteridade**¹⁷ origina-se do francês *altérité* (1270) que significa 'alteração, mudança', está calcada no latim *altaritas, átis* (meados do século IV); *alter-* significa *a, um* 'um outro, outrem; outro, diferente; oposto, contrário', da raiz indo-européia **al-* 'outro' + o sufixo **-tero*, conforme grego *hé-teros* – outro, diferente. Logo, etimologicamente, alteridade quer dizer: o oposto, o contrário, ou seja, aquele que não sou eu (não-eu); um outro diferente (de mim, por exemplo); ou, simplesmente, outro.

A conceituação etimológica da palavra alteridade ajuda na compreensão imediata do termo, mas não basta para a reflexão que proponho nesta investigação. Pensar a formação de professores significa fazer uma abordagem de uma instância das relações humanas caracterizada pelo eu-outro, pelo si mesmo e o diferente de si (outro). Neste sentido, faço uma breve consideração filosófica sobre esta questão analisando como foi vista por alguns filósofos. E, em seguida, faço considerações mais pontuais sobre a questão da alteridade, ou o 'problema do outro' como é filosoficamente denominado com o objetivo de fundamentar teoricamente a discussão sobre a constituição do professor em seu processo formativo.

2.2 O PROBLEMA DO OUTRO

Em toda a história da filosofia, desde a antiguidade até hoje, houve uma preocupação em pensar o conceito de ser humano. O homem era temática constante na filosofia clássica e medieval. No entanto, o problema do outro não se configurava ainda como uma questão que atraísse a atenção dos filósofos. O problema do não-eu, aquele que se caracteriza por ser diferente de mim, ainda não existia na filosofia vigente, porque não se tornara objeto de reflexão dos filósofos.

Para os gregos, precursores da filosofia, o indivíduo vive em constante permuta com a comunidade. No pensamento grego da antiguidade clássica não existia o eu desvinculado do outro, mas sim, em constante relação com ele. Esta concepção pode ser melhor percebida com o auxílio da análise da palavra *logos*. Em

¹⁷ALTERIDADE. In: HOUAISS, Antônio (Ed). **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. [S. L.]: Editora Objetiva, c 2002. 1 CD-ROM.

grego, *logos* significa, ao mesmo tempo, pensamento e palavra. O pensar está intimamente relacionado com o falar e quando se fala espera-se, necessariamente, a interlocução com o outro. O outro não se põe como problema, ou objeto de reflexão porque o outro já está contido no pensar-falar.

No período moderno e contemporâneo, a discussão sobre “o problema do outro” emerge e ocupa parte do cenário antropológico, sociológico e filosófico. Neste breve estudo, vou me ater ao âmbito filosófico, fazendo algumas considerações necessárias para o entendimento do tema por alguns filósofos e correntes filosóficas, procurando destacar o humano como diferença e manifestação de sua diferença.

Descartes¹⁸, filósofo francês, diferencia a substância pensante, provida de racionalidade (*res-cogitans*), da substância extensa, as coisas do mundo natural (*res-extensa*). Ele instaura o dualismo entre sujeito-objeto. O eu pensante é o eixo central de seu pensamento, contudo o problema do outro surge como impossibilidade no interior da razão solitária. Como pode o ‘*cógito*’ reconhecer o outro? Instaura-se aqui, uma crítica ao ‘*cógito*’. Se o outro deve ser apenas pensado como “categoria” pelo eu cartesiano e, não existente como realidade, então, não é possível ao eu racional solipsista comprometer-se eticamente com esse outro, uma vez que o eu pode submeter o outro ao seu próprio pensar instaurando um absolutismo subjetivo. A filosofia moderna, devedora do *Cogito* cartesiano, não realizou um aprofundamento na temática do outro, justamente porque o outro não se constituía como diferença, mas como identidade na utilização da racionalidade para alcançar o conhecimento. Neste sentido, Descartes não pode ser utilizado como fundamentação teórica para este trabalho.

A questão do outro fica em evidência para Immanuel Kant¹⁹ como termo da atividade moral do eu. O racionalismo permanece como a tônica do pensamento idealista, mesmo que este filósofo tenha considerado que através da experiência também é possível conhecer. Porém é uma consciência transcendental, fonte de conhecimento que possibilita ao homem alcançar a verdade universal. Deste modo,

¹⁸ Renatus Cartesius (1596-1650) nasceu em La Haye (Touraine) estudou no Colégio de Jesuítas de La Flèche (1606-1614), alistou-se no exército, realizou várias viagens. Residiu em Paris, Holanda, a convite da rainha Cristina mudou-se para a Suécia em 1646 onde faleceu. É considerado o ‘pai da filosofia moderna.’

¹⁹ Immanuel Kant (1724-1804) nasceu em Königsberg onde permaneceu até a sua morte. Estudou no “Collegium Fredericianum” (1732-1740). Recebeu seu título universitário em 1755. Em 1769 recusou uma cátedra em Iena. Foi ameaçado em 1794, por ordem real por escrever certas partes da obra: *A Religião nos limites da simples razão*.

Kant formula o imperativo categórico que propõe: “Age de modo que a vontade, com a sua máxima, possa ser considerada como universalmente legisladora em relação a si mesma”. (KANT, apud REALI, 1990, p. 913) Este postulado destaca que o ser humano não está apenas submetido a uma lei, mas que esta lei é proveniente da vontade e da própria racionalidade. A consciência da lei moral não deriva de nada anterior, porque antes de tudo o ser humano tem a consciência do dever. Trata-se de um ‘juízo sintético a priori’ instaurado em uma dimensão metafenômênica, ou seja, dever agir coincide com a liberdade do ser humano.

Para Kant, primeiro se conhece a lei moral (o dever) e, depois, infere-se dela a liberdade. Ser livre é agir em conformidade com a lei, não apenas de forma legal (cumprir o imperativo categórico por puro dever), mas sim, agir moralmente, isto é, ‘respeitar’, encarnar a lei moral.

Pensar a alteridade no idealismo kantiano é inaugurar um problema, pois Kant nivela a ação do eu à ação do outro, eu devo pensar e agir conforme (igual) ao outro para estar de acordo com a lei moral. Fica evidente uma impossibilidade de definição do outro como diferença efetiva no mundo, uma vez que o postulado no imperativo categórico deve ser respeitado e seguido por todos.

Para Hegel²⁰, o problema do outro é investigado na dialética do espírito subjetivo e na dialética da natureza. Hegel faz uma análise da tensão dialética ‘eu-outro’ que ocorre em três momentos. O homem está voltado para a afirmação de si mesmo. Para Marx²¹, a consciência reconhece em si o universal e há uma substituição do próprio prazer pelo bem-estar da humanidade. Com a superação da individualidade, aparece a ‘virtude’, a autoconsciência supera sua posição em relação aos outros encontrando neles seu próprio conteúdo. O ser humano confunde-se com o seu próprio fazer, com a coisa-a-fazer e une-se ao operar dos outros homens. A noção de outro como aquele que é distinto do eu dá lugar a uma comunhão eu-outros. Aparece, aqui, o encontro com o outro. Contudo, a

²⁰ Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) nasceu em Stuttgart. Estudou teologia em Tübingen com Schelling e Hölderlin. Em 1809, foi nomeado reitor do Ginásio de Nuremberg até 1816, quando se mudou para Berlim, sendo nomeado professor na Universidade de Heidelberg. Teve apoio oficial para o desenvolvimento de seu sistema filosófico.

²¹ Karl Marx (1818-1883) nasceu em Trier (Trévessis), na antiga província do Reno. Em 1835 ingressou na Faculdade de Direito de da Universidade de Bonn. Em 1841 doutorou-se na Universidade de Berlim. Estudou a fundo o sistema hegeliano. Conheceu se amigo Engels, em 1844 em Paris. Nesta época escreveu vários artigos contra seus ex-amigos da “esquerda hegeliana”. Foi expulso de Paris. Em 1849, vai para Londres onde escreveu suas principais obras teóricas.

necessidade de universalização se realiza apenas em “espírito”, o eu individual está submetido à utopia racional válida para todos. A subjetividade, caracterizada pela diferença, é negada em função da unidade do gênero humano, concretizada idealmente no espírito absoluto. Logo emerge a impossibilidade de aprofundarmos na questão da diversidade característica do humano.

Na filosofia contemporânea, o problema do outro assume duas vertentes principais: a constituição do outro na trama do intersubjetivo, e a realidade do outro no “encontro”. A palavra encontro foi utilizada aqui na acepção de Martin Buber, filósofo austríaco.

Sua filosofia do encontro ou do diálogo é um existencialismo religioso, centrado nos problemas da fé e das relações humanas. Analisando os diversos tipos de relações humanas, defende dois como fundamentais. O primeiro, consiste na relação sujeito-sujeito que constitui o mundo do “*tu*” e a relação sujeito-objeto que constitui o mundo do “*isso*”. O grande problema considerado por Buber é que a relação *eu-isso* absorva a relação *eu-tu*.

Para Max Scheler²², o estudo acerca da noção de outro foi realizado para investigar se o sujeito pressupõe outros no mundo social e se é possível demonstrar a existência de outros sujeitos, ou seja, se a consciência de outros sujeitos é acessível à própria. Ele concluiu que o reconhecimento dos outros é primariamente emocional e não intelectual. Enveredar por estes caminhos, não é foco de estudo nesta investigação.

De acordo com o pensamento de Husserl²³, o outro é estudado mediante uma reflexão fenomenológica. Num primeiro momento, são necessárias algumas considerações acerca da estruturação do pensamento fenomenológico para, em seguida, analisar o problema do outro à luz desta abordagem filosófica.

A *ciência das essências*, como é chamada a fenomenologia pelo próprio Husserl, tem como objetivo descrever os modos como os fenômenos se apresentam

²² Max Ferdinand Scheler (1874-1928) nasceu em Munique. Estudou na universidade de Jena até 1901. Interessou-se pela fenomenologia de Husserl. Voltou para Munique onde passou a fazer parte do Círculo de Munique (um dos círculos fenomenológicos que se formaram à época). Em 1919, mudou-se para Colônia.

²³ Edmund Husserl (1859-1938) nasceu em Prossnitz (Moravia), estudou matemática com Weierstrass e frequentou as aulas de Brentano na Universidade de Viena que influenciou sua formação filosófica e sua concepção de filosofia. Lecionou nas Universidades de Halle (1887-1901); de Göttingen (1901-1916) e foi professor titular da Universidade de Friburgo até a sua aposentadoria em 1928.

à consciência. O sujeito é um eu capaz de atos de consciência como perceber, recordar, julgar e o objeto é o que se manifesta, é o aparecer, ou seja, o fenômeno manifesto do objeto. Assim, a consciência é sempre consciência de alguma coisa, portanto sua principal característica é a *intencionalidade*. Para a fenomenologia, o primordial é descrever o fenômeno que se apresenta à consciência. Desta forma, independente da existência real ou concreta do objeto, é possível se alcançar sua essência, o aparecer do fenômeno.

Maurice Merleau-Ponty²⁴, principal seguidor de Husserl, em sua obra *Phénoménologie de la perception*, publicada em 1945, faz uma análise do sujeito no mundo. Defende que a consciência está encarnada no corpo, rompendo definitivamente com o dualismo cartesiano. O ser humano não é apenas um ser de carne e osso, uma espécie biológica estudada e determinada pela ciência, e nem um eu pensante separado do mundo. A racionalidade perpassa todo o corpo que, juntamente com a mente, pensa a coisa, o outro, a situação, a relação, em suma, o vivido. O ser humano é no mundo, existe porque é carne, osso e também pensamento. Noção, esta, chamada corporeidade. A corporeidade rompe com a dualidade entre o corpo e a subjetividade, ela dá ao sujeito o estatuto de “ser-no-mundo”.

O sujeito, ao relacionar-se com o outro no mundo, atribui significados ao fenômeno que por ele é percebido. O ser humano é atribuidor de significados às coisas, ao mundo e ao outro, é desta maneira que os compreende. Contudo, não é possível apreender totalmente o sentido do mundo. A significação absoluta, ou mesmo a verdade apodíctica, não pode ser alcançada, pois ela está no mundo, mas escapa às visadas da percepção subjetiva.

Mas enfim o comportamento de outrem e mesmo as falas de outrem não são outrem. O luto de outrem e sua cólera nunca têm exatamente o mesmo sentido para ele e para mim. Para ele, trata-se de situações vividas, para mim de situações apresentadas (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 477).

²⁴ Maurice Merleau-Ponty (1908- 1961) nascido em Rochefort-sur-Mer, atualmente Charente Maritime. Foi professor de filosofia nos liceus de Beauvais (1921-1933), Chartres (1934-1935) e Carnot (1940-1944). Com sua obra “Fenomenologia da percepção” doutorou-se em 1945 na Sorbonne.

No convívio com o outro é possível percebê-lo, mas nunca conhecê-lo totalmente.

Não é necessário perguntar se a percepção de alguma coisa é verdadeira ou não, pois a experiência que tenho do mundo já demonstra que o real, assim como, o imaginário foi percebido. A distinção entre o real e o irreal já foi operada antes mesmo da análise, porque tenho a experiência do real assim como do imaginário. O que importa, portanto, não é perguntar se nós percebemos verdadeiramente o mundo, mas dizer o que foi percebido, “o mundo é aquilo que nós percebemos” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 14). Na busca da essência da percepção pode-se ter a experiência da verdade.

Desta maneira, o mundo não é o que penso dele, mas é o que vivo nele. O sujeito está imbricado ao mundo e, neste sentido, não pode separar-se dele como o eu cartesiano pretendia, mas faz parte integrante, e, em certa instância é constituído por ele. O eu como transcendência é pensado pelo mundo e pensa a partir de sua relação como o mundo. Este movimento é denominado por Merleau-Ponty de *corpo-próprio* ou de subjetividade.

O outro também está neste mundo e não pode ser negado porque sua existência constitui o próprio sujeito que o percebe. A subjetividade do outro é dada na esfera da vida própria autovivida.

Pela reflexão fenomenológica, encontro a visão não como “pensamento de ver”, segundo a expressão de Descartes, mas como olhar de posse de um mundo visível, e é por isso que aqui pode haver para mim um olhar de outrem, este instrumento expressivo que chamamos de um rosto pode trazer uma existência assim como minha existência é trazida pelo aparelho cognoscente que é meu corpo. Quando me volto para minha percepção e passo da percepção direta ao pensamento dessa percepção, eu a re-efetuo, reencontro um pensamento mais velho do que eu trabalhando em meus órgãos de percepção e do qual eles são o rastro. É da mesma maneira que compreendo outrem. Aqui, novamente, só tenho o rastro de uma consciência que me escapa em sua atualidade e, **quando meu olhar cruza com um outro olhar, eu re-efetuo a existência alheia em uma espécie de reflexão.** (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 467, minha ênfase)

O que o eu percebe do outro não o delimita. A unidade do outro não está na percepção do eu, mas na sua própria subjetividade, que é acessível ao eu pela vivência com o outro. Todas as dimensões do humano como o desejo, a afetividade,

as expressões, as emoções, a percepção, estão evidenciadas na vinculação da subjetividade ao mundo. O comportamento ou modo de ser-no-mundo são desvelados pelo eu e, ao mesmo tempo, constituinte do outro. A relação intersubjetiva para Merleau-Ponty é uma intercorporeidade.

Heidegger²⁵, como conhecedor do pensamento de Husserl, também faz uma fenomenologia, no entanto sua reflexão se aproxima de uma hermenêutica mais interessada na dimensão ontológica do que na epistemológica e metodológica. A hermenêutica se constitui, para este filósofo, como um modo de pensar a essência da fenomenologia, um modo de pensar todo 'dito' em um 'dizer'.

A questão do outro, para este pensador, não pode ser formulada partindo do 'si mesmo' para se chegar ao 'outro', porque a análise do si mesmo inclui o seu estar-no-mundo que é mediatizado pela presença do outro. "Todo ser é sempre ser-com mesmo na solidão e isolamento, a presença é sempre co-presença (Mitdasein), o mundo é sempre mundo compartilhado (Mitwelt), o viver é sempre con-vivência (Miteinandersein)" (HEIDEGGER, 1997, p. 319). No processo de constituição ontológica do humano (a pertença), o ser se expressa porque está imbricado ao mundo e ao outro, "nunca se dá um ser ou modo de ser isolado" (HEIDEGGER, 1997, p. 319).

Esta breve abordagem da problemática do outro, demonstra a complexidade do tema em questão. Aponta vários caminhos para a reflexão sobre a alteridade e, em uma perspectiva fenomenológica, indica a presença como conceito central na abordagem do outro. Pensar o outro é estar mediatizado por ele, é convivência, é perceber-se com ele no cotidiano atribuindo significados a seus atos e a sua expressão corporal no mundo. É, ainda, perceber-se como ser-no-mundo porque a presença do outro o possibilita.

A intercorporeidade resgata a constituição da subjetividade que se efetiva em constante processo. Tornar-se pessoa é conquista diária alcançada solidariamente. Somente com o outro é possível 'ser mais' (FREIRE, 2003) e se humanizar a cada dia.

O alargamento da noção de alteridade contribui para aprofundar a reflexão sobre as relações humanas de que a preparação para a docência faz parte. Pensar

²⁵ Martin Heidegger (1889-1976) nasceu em Messkirch (Bade, na Selva Negra), foi aluno de Husserl Universidade de Friburgo onde concluiu o doutorado em 1914. Em 1933, foi reitor desta mesma universidade, demitiu-se poucos meses depois. Após 1945, sua vida universitária foi intermitente .

a relação com o outro faz menção a uma dialética do reconhecimento, na qual o eu reconhece, mesmo implicitamente, que só o outro pode lhe dar razão de existir.

Se 'a partir' do corpo próprio, posso compreender o corpo e a existência do outro, se a co-presença de minha 'consciência' e de meu 'corpo' prolonga-se na co-presença do outro e de mim, é porque o 'eu posso' e o 'outro-existe' pertencem desde sempre ao mesmo mundo. (MERLEAU-PONTY, 1975d, p. 445, ênfase do autor)

A relação eu-outro dialeticamente instaurada, permite perceber que a constituição do ser, enquanto humano, está aliada ao reconhecimento do outro no processo de formação de si mesmo. Pois não há processo de humanização fora da cultura humana, assim, a inter-subjetividade caracteriza-se como eixo central da constituição do processo de humanização.

A subjetividade do professor, para se constituir, demanda a contrapartida do outro e, nesse sentido, carece da presença do seu educador e de seu futuro educando. A formação para a docência é permeada pela reciprocidade. Desde o início, a constituição da subjetividade do docente é possibilitada pela intersubjetividade.

A formação de professores prescinde do estudo desta interdependência. A coexistência com outrem está na base do processo de humanização do ser humano, tarefa básica da educação. Portanto, alguns aspectos constitutivos da formação do docente necessitam ser ponderados e analisados.

O primeiro deles refere-se à constituição do ser humano e, mais especificamente, da pessoa concomitante ao processo de sua construção como professor. Processo dialético que se articula e se engendra na relação como o outro no mundo. O que remete a uma instância de investigação sobre o processo de humanização do ser humano aliada a sua constituição enquanto profissional docente. Contudo, um aprofundamento deste quilate foge aos objetivos desta pesquisa porque caminha em direção a uma ontologia, tema eminentemente filosófico.

Um segundo ponto faz menção à própria relação dos seres humanos entre si. E, neste estudo em especial, merecem destaque as particularidades da relação professor-estudante, quer seja do professor e os estudantes, quer seja do professor e futuros professores.

Feitas estas considerações iniciais, passo à investigação mais específica acerca da formação de professores.

2.3 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A educação escolar passa por um momento muito instigante. É crescente a preocupação com a reflexão em torno deste assunto. A constatação de que é preciso repensar o espaço educativo fica evidente quando se observa o crescente número de pesquisas nesta área e os conteúdos a ela relacionados. Muito tem se discutido, hoje, sobre questões centrais da educação institucional. Assuntos como os objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação da educação, a implantação dos sistemas de ciclo e série, a organização dos tempos e espaços formadores estão na ordem do dia.

Com a formação de professores, não é diferente. Tem-se tornado objeto de investigação de muitos pesquisadores. Por isso, realizar um estudo sobre este assunto é perceber e analisar uma infinidade de possibilidades que não se esgotam nos textos e nem na interpretação da leitura sobre o assunto, transcende a pura teorização e está permeada pela prática docente. Assim, além de tecer considerações epistemológicas sobre a formação de professores, é preciso perceber que ela só terá significado real se pensada também na vivência efetiva com o outro.

2.4 APROXIMANDO DEFINIÇÕES

Para primeira fundamentação sobre o tema formação de professores é relevante delinear o conceito da palavra formação que, em muitos casos, demanda um entendimento mais aprofundado, por isso ainda carece de discussão. O verbete **formar**²⁶ tem vários significados, dentre eles: “dar ou tomar forma; estruturar(-se)”. Esta acepção da palavra possibilita um entendimento equivocado como dar forma ou moldar o professor para trabalhar com os educandos. Já o significado “ministrar a (alguém) ou receber educação ou instrução formal e dar ou receber o respectivo diploma; dar ou receber ensinamentos especialmente morais; educar(-se)” traz uma diferença em relação ao anterior. Tem-se agora a transmissão de conhecimentos de

²⁶ FORMAR. In: HOUAISS, Antônio (Ed). **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. [S. L.]: Editora Objetiva, c 2002. 1 CD-ROM.

uma consciência a outra. Contudo, ainda assim, sugere a formatação de outrem mediante algum molde, como por exemplo, os valores morais. Educar está vinculado, neste sentido, a impor padrões a fim de que sejam seguidos.

Na concepção racionalista, estas conclusões são perfeitamente possíveis, pois o eu racionalista tem acesso ao conhecimento e pode transferi-lo a outrem. O sujeito, da mesma maneira que transfere conhecimento, também o absorve, como na metáfora de Comênio²⁷, o papel absorve a tinta.

Um conceito contemporâneo deve romper com esta acepção limitada da formação de professores. Ela é, sobretudo, relação com o outro e, sobremaneira, se ver no outro. O formador de professores tem, ao mesmo tempo, como objetivo formar o futuro professor e, também, constituir-se como professor. Portanto, 'formar' não é um vocábulo adequado se o 'formado' está pronto ou acabado e não necessita de nenhum aprendizado adicional.

Em contrapartida, outra acepção é possível. Formar pode significar, também, um processo. À medida que o professor começa a se formar — com a chamada formação inicial realizada na faculdade — o seu processo de formação continuada tem início, mas não terá fim. Salvo para aqueles que se fecham ao saber proveniente do mundo e do outro.

A formação está vinculada à constituição da pessoa como ser humano. Por este motivo, ela não se encerra com o diploma. Ela se fortalece a cada dia na interdependência mantida na sala de aula. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 2003, p. 23) Formar é, em um só tempo, ser afetado por outrem e auxiliar na constituição do outro como humanidade. É um processo e, como tal, sua principal característica é ser contínuo e constante, efetivado na ação pela prática diária de ser professor. Diz respeito ao engajamento da subjetividade, de seu modo de ser-no-mundo.

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em

²⁷ Jan Amos Komensky (1592-1670) conhecido como Comenius, nascido em Uhersky Brod (Moravia, Tchecoslováquia). Dedicou-se a várias matérias, científicas, religiosas e educativas. Incentivado por Francis Bacon, escreveu a Didática Magna na qual desenvolveu um método universal para a aquisição e o ensino de todos os conhecimentos a todos.

que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação. (MOITA, 2000, p. 115)

Como afirma Moita (2000), o processo de constituição da pessoa também é um processo de formação de si mesmo pessoal e profissionalmente. Neste sentido, cabe nesta investigação o uso do termo formação, mediante a ausência de uma palavra mais apropriada para definir o conceito. O que proponho é uma re-significação do termo mediante a acepção aqui utilizada.

Além de redefinir como processo a formação docente, outro eixo fundamental, é clarificar o seu objetivo. O que se espera de um professor? Qual tarefa ele, efetivamente, irá assumir enquanto profissional docente? Como prepara-lo para assumir as responsabilidades que lhe cabem?

Há uma especificidade da constituição e da tarefa do professor que, hoje, não é simples de definir. A docência como profissão é orientada por finalidades distintas que, em sua grande maioria, não estão claras. Existe uma resistência de se introduzir nessa definição o fator institucional. Contudo, José Mário Pires Azanha (1998, p. 72, minha ênfase) pondera que a docência é “uma atividade que se realiza em grupo, no contexto de uma **instituição escolar de interesse nacional**, que define desde **os grandes objetivos da relação** até o uso cotidiano do tempo e do espaço escolares”.

Destaquei dois pontos que merecem ser analisados na citação anterior. O primeiro, refere-se à vinculação da docência ao âmbito institucional e, como tal, ligado a algum interesse não predominantemente nacional, mas também regional, local e até mesmo pessoal. No segundo, enfatizo a questão relacional presente na docência que se efetiva mediante o contato com o outro. Mesmo na educação a distância, ainda há a aproximação de subjetividades, ou seja, a inter-subjetividade onde os interesses subjacentes ao ato educativo se efetivam. É o que enfatiza Apple (1989, apud Fonseca, 1997, p. 25) ao afirmar que milhões de pessoas são empregadas nas escolas para desenvolver um trabalho educativo, assim “as estruturas de exploração e dominação de classe, gênero e raça não estão lá fora, no abstrato, numa coisa chamada ‘economia’. Nós as experienciamos em nossas práticas, discursos e trabalhos cotidianos nas escolas”.

A autonomia do professor para ensinar torna-se relativa, a crescente desqualificação do trabalho docente confronta-se com a luta da categoria para

reassumir o controle da prática pedagógica. Com isso, a baixa remuneração é a contrapartida velada à autonomia. Este problema é oriundo da dicotomia presente no modelo de formação no Brasil. As licenciaturas curtas e plenas têm como base a separação entre a preparação pedagógica e o conhecimento específico da disciplina, a preparação para o ensino e a preparação para a pesquisa. (FONSECA, 1997).

Esta separação enfatiza uma ambigüidade no cotidiano da escola: o setor encarregado da gestão escolar e controle burocrático assume a postura de crítica e de autoridade educacional enquanto o professorado é visto como reproduzidor de conteúdos aos alunos. Instaura-se um círculo vicioso que traz sérios problemas para a educação e para a identidade profissional do professor.

A desarticulação entre a teoria e a prática educacional presente na formação docente configura-se como um dos principais fatores, que acarreta para a instituição de educação, profissionais que são muito competentes em sua prática de transmissão de conteúdos e não ousam sequer registrar pequenos projetos de trabalho porque não se intitulam pesquisadores e, também, aqueles outros que são excelentes pesquisadores, mas que não sabem ensinar.

Os conhecimentos provenientes da teoria parecem dizer pouco àqueles engendrados no cotidiano escolar e vice-versa. Mas, é preciso reiterar que os professores não são apenas consumidores e executores de exercícios, são produtores de materiais de ensino, criadores e inventores de instrumentos pedagógicos, são profissionais capazes de criticar e refletir sobre sua prática, mesmo que muitos não o façam.

Ainda residem equívocos graves na formação dos profissionais de educação que potencializam a dicotomia entre a teoria e a prática educacional e tratam a formação como uma questão técnica que pode ser executada por esta ou aquela faculdade mediante a transmissão e assimilação de conteúdos específicos. Contudo, a constituição do professor não está encerrada na quantidade de saber que ele possui sobre a disciplina que ministra.

A preparação para a docência exige um delineamento mais explícito de seu objetivo, Além de uma série de condições necessárias à formação do professor. Neste sentido, a discussão primordial deveria iniciar com uma pergunta simples, mas extremamente complexa: O que é educar? O objetivo central da formação docente deveria ser educar o educador. A tarefa do professor deveria ser educar e parece

óbvio que seja. Entretanto, o que deveria saltar à vista, nem sempre é tão evidente assim. Diante da pergunta: o que uma criança ou um adulto fazem matriculados em uma instituição educacional? A resposta parece muito simples: estudam, estão sendo educados. Esta resposta parece satisfatória, porém se for ponderado que educar tem vários significados, pode-se considerar que esta resposta seja, no mínimo, imprecisa, para não dizer ambígua.

O ato de educar está intimamente ligado a algum interesse. Educa-se com determinado fim. Na família, a educação está permeada de valores vivenciados no cotidiano de determinada comunidade. Esses valores, geralmente, estão impregnados ao modo de ser e de agir das pessoas desta localidade, não estão explícitos verbalmente, mas estão expressos nas ações. Na instituição escolar, não é diferente. Os princípios através dos quais se educa, nem sempre são conhecidos por todos de forma clara e objetiva, pois estão articulados a fim de atingir determinados interesses. Essa prática perde o estatuto de educação autêntica, pode ser considerada invasão cultural (FREIRE, 1979) porque transmite uma ideologia veiculada, geralmente, por uma elite intelectual.

Considerações acerca do ato de educar foram, e continuam sendo, preocupação central de educadores brasileiros e estrangeiros. Educar exige de quem o faz uma série de habilidades, muitas delas estão elencadas no livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* de Paulo Freire. “Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora” (FREIRE, 2003, p. 15). Talvez seja este o mais importante papel do educador: inaugurar um ambiente ético, pautado no respeito à dignidade e à autonomia do educando e de si mesmo, superando através da crítica e reflexão, os interesses particulares que reduzem a ação educativa.

Diante de múltiplos impasses da formação de professores, parece que o objetivo da docência se confundiu com uma série de questões que se afastam da pedagógica. Hoje, existe uma mistura de definições progressistas e conservadoras sobre o bom professor. Pode ser considerada uma prática docente de qualidade aquela que prima pela transmissão de conteúdos. Neste caso, o docente que transfere aos alunos o conhecimento da disciplina que ministra cumpre o seu papel, mesmo que os alunos não aprendam. Em contrapartida, o bom professor pode ser

aquele que inova a cada aula, e isso pode ser feito com a irresponsabilidade do não planejamento caindo em equívocos epistemológicos e educativos.

Lembro-me de um professor fenomenólogo, possuidor de um discurso muito afinado com a sua prática. Disse certa vez: “eu não preparo mais aulas, mas a cada dia me preparo para as aulas”. Longe da isenção da responsabilidade, esse professor tinha a intenção de educar a cada instante e por isso não precisava cumprir, necessariamente, este ou aquele planejamento. Mas sua ação educativa se dava à medida que, estudando junto com os alunos, educava a eles e, também, a si mesmo.

A preparação do docente requer formação específica na área de conhecimento, acesso a fundamentos teóricos e práticos da educação, bem como conhecimento de metodologias de ensino e prática na docência. Mas, cursar um conjunto de disciplinas articuladas entre si não é suficiente para integrar à prática do recém formado todos estes conhecimentos de forma a torná-lo bom professor. A maneira como cursa as disciplinas, a forma como ele dá significado aos saberes, e como esses afetam o futuro professor é preponderante para o sucesso da prática docente. Esse raciocínio transfere para o âmbito individual a responsabilidade do sucesso da preparação do docente. Como se apenas o empenho pessoal garantisse a êxito da prática pedagógica.

Os impasses na formação docente são inúmeros, eles estão relacionados com a organização pedagógica e administrativa das instituições educacionais desde a educação básica até a superior. E enumerá-los é, praticamente, impossível. Mas, merecem destaque os problemas institucionais da formação inicial de professores e da formação no exercício da profissão. Bem como, as questões epistemológicas atuais como o avanço do conhecimento viabilizado pelas as novas tecnologias da comunicação e da informação. Perpassam, também, pelos problemas de ordem sociológica como as novas demandas sociais para a educação formal, além dos problemas provenientes dos efeitos das condições de trabalho cotidiano na construção da experiência dos docentes. Sem contar com as dificuldades relativas à desigualdade de oportunidade de capacitação, atualização e aprimoramento posterior à formação inicial.

Desde a definição dos objetivos da formação do professor até a definição do papel do docente, é possível identificar vários problemas. Mas, os docentes estão sendo formados em várias áreas e desempenham, bem ou mal, a sua função:

lecionar. Portanto, como definir como se forma um professor? Visitei a legislação vigente a fim de enriquecer esta investigação uma vez que esta questão ainda está pendente de resposta.

2.5 O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO VIGENTE

As licenciaturas foram criadas nos anos 30. Tinham como objetivo principal preparar o profissional para atuar no ensino secundário. O currículo era organizado de acordo com a fórmula “3 + 1” cuja disposição das disciplinas de conteúdo específico era distribuída em três anos e as disciplinas pedagógicas tinham a duração de um ano, geralmente o último.

Esse tipo de formação ficou conhecido na literatura educacional como modelo da *racionalidade técnica*. O docente é visto como um técnico cuja função é aplicar o conhecimento científico e pedagógico que aprendeu na faculdade balizado por um estágio supervisionado. Em 1974, Jacques Busquet (apud, PEREIRA, 1999, p. 112) já havia elaborado uma crítica a este modelo de formação docente, através de uma analogia com o “curso de preparação de nadadores”.

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar em águas bem profundas, em um dia de temporal.

Duas críticas são pungentes a este modelo. A primeira refere-se à separação entre a teoria e a prática. A prioridade da formação teórica do profissional de educação em detrimento da atuação efetiva como professor evidencia um currículo predominantemente teórico que não garante sucesso na prática de ensinar. A segunda aponta para o mito de que para ser bom professor é necessário ter domínio

sobre o conteúdo específico a ser ensinado não levando em consideração uma série de fatores como a relação professor-aluno no momento da aprendizagem.

A realidade brasileira, ainda hoje, se aproxima deste modelo. A grande maioria dos currículos dos cursos de licenciatura vigentes nas universidades obedece à lógica da separação entre os conteúdos específicos que precedem os conteúdos pedagógicos que são trabalhados de forma pouco integrada com a formação prévia. Em algumas universidades, a distância é inevitável, pois a formação específica é realizada nas faculdades e a pedagógica é feita em centros ou faculdades de educação que nem sempre estão integrados.

O *modelo da prática racionalista* aparece neste cenário como uma alternativa cada vez mais aceita. O professor tem um papel diferenciado neste modelo, ele reflete junto com os alunos proporcionando que estes também investiguem o objeto de conhecimento. Ele é considerado um profissional autônomo, capaz de tomar decisões, criando e recriando a sua forma de ensinar. A prática pedagógica “não é apenas um *lócus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados” (PEREIRA, 1999, p. 113).

A preparação do docente tem caminhado para aproximação deste segundo modelo. As políticas para a formação de professores estão em processo de rompimento com o modelo anterior e colocando a prática como eixo da formação do profissional de educação. Os documentos oficiais enfatizam a prática durante a formação docente e regulamentam um aumento de 300 horas (LDB, art. 63) para 400 horas (Resolução CNE/ CP 2/ 2002) de prática pedagógica, além de 400 horas de estágio curricular (Resolução CNE/ CP 2/ 2002).

Diante de tamanhas certezas e incertezas, visitei alguns documentos para investigar quais são as propostas oficiais para a formação de professores. Meu intuito foi de verificar qual a tônica estes textos trazem para pensar a organização da formação docente e não de aprofundar uma discussão política sobre este assunto. Entendo que não há como separar da educação o seu aspecto político, porque educar é um ato eminentemente político, contudo não me proponho, neste estudo, a destacar as especificidades do discurso político educacional.

As ‘Diretrizes curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena’ — resolução

CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 do Conselho Nacional de Educação, regulamentam no seu Art. 3º que

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

- a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
- b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimento, habilidades e valores em interação com a realidade e os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
- c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências,
- d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das nuances de percurso eventualmente necessárias.

III – a pesquisa como foco no processo de ensino e de aprendizagem uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

O texto da lei apresenta mudanças significativas em relação a um modelo de formação centrado apenas na teoria sobre o ensino e a aprendizagem. É evidente que dar ênfase às competências, à coerência entre a teoria e a prática, e à pesquisa aparecem como os princípios norteadores da formação de professores. Contudo, a escolha e a definição de quais competências não está explícita neste documento. As instituições formadoras podem, interpretando a lei, atribuir diferentes significados a este termo, o que não garante uma vinculação entre teoria e prática, pois competência pode ser entendida como domínio do conteúdo a ser trabalhado com os estudantes pelo futuro professor. A integração entre a teoria e prática pode ser entendida como possibilidade ao educando de aprimorar mecanismos de transmissão de conhecimento aos alunos durante a graduação. O que, também, não garante uma efetiva reestruturação dos cursos de licenciatura para a formação docente. A pesquisa também pode ser abordada apenas de forma teórica e o futuro docente não conseguir instaurar um ambiente investigativo com seus alunos.

Documentos como o ‘Programa de Formação de Professores’ elaborado pela Universidade de São Paulo (USP) destacam que, para além da legislação vigente, é preciso uma nova concepção da formação de professores. Em 2001, foi criada a ‘Comissão Permanente de Licenciatura’ incumbida de repensar a questão da formação docente nesta Universidade. Coordenadores, professores e discente se empenharam para, ao invés de, simplesmente, conformar os caminhos da licenciatura na USP à legislação, promover uma ampla discussão sobre a formação docente.

A licenciatura foi organizada em quatro blocos distintos de saberes articulados e integrados, mantendo uma articulação entre as disciplinas e as atividades desenvolvidas. O bloco I trata da *Formação específica*, envolvendo disciplinas e atividades diretamente relacionadas aos conhecimentos da área específica. O bloco II propõe a *Iniciação à licenciatura*, através de disciplinas e atividades introdutórias à formação do professor da Educação básica. O bloco III aborda os *Fundamentos teóricos e práticos da educação*, nele estão contidas as disciplinas e atividades relacionadas à formação pedagógica em geral. Por último, o bloco IV: *Fundamentos metodológicos do ensino* que engloba atividades relacionadas ao ensino das áreas específicas.

Diante deste novo rearranjo, não aparece nada de novo, apenas uma conformação do currículo das licenciaturas às exigências da nova regulamentação para a formação docente. A novidade deste documento está no espírito do novo programa de formação de professores da USP. Por exemplo, no bloco de fundamentos teóricos e práticos da educação “faz-se necessário propor, de imediato, medidas que viabilizem pelo menos os passos iniciais no sentido de articular as diversas disciplinas pedagógicas entre si e com os estágios, assim como, sempre que possível, abrir espaço para caminhos alternativos e flexíveis” (USP, 2004, p. 22.).

Em seguida, este mesmo documento acrescenta uma reflexão essencial para essa nova concepção de formação. Assegura que não há legislação capaz de garantir a contento a execução da complexa tarefa de preparação do profissional da educação se não houver empenho para se repensar as práticas docentes vigentes:

“reiteramos que a superação da indesejável segmentação que tem marcado diversos cursos de licenciatura não acontecerá por força de

uma normatização central, mas antes pelo **diálogo** e pelo **esforço contínuo** das unidades envolvidas na formação de professores” (USP, 2004, p. 22, minha ênfase).

O espaço do diálogo se faz essencial para a reflexão coletiva sobre a formação de professores, ele propicia o entendimento e a conscientização do papel dos docentes formadores. É através dele que se elabora um projeto político-pedagógico coerente com a realidade da instituição educacional e, principalmente, que a utopia se concretiza nas práticas pedagógicas dos formadores. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para humanização de todos”. (FREIRE, 1979, p. 43, ênfase do autor.)

Pensar a formação docente requer um esforço contínuo que não deve ser solitário, mas dialógico, pois o ser humano está sempre em relação com o mundo ou com o outro. O corpo docente não se faz na presença de um único coordenador pedagógico, mas no trabalho realizado pelos professores, coordenadores e diretor durante sua prática. Neste sentido, deveria ser considerado o processo dialético do grupo e de cada um dos envolvidos na formação docente e não simplesmente o número de horas passadas com os estudantes.

A resolução CNE/CP 2 de 2002 institui o número mínimo de horas para a formação do licenciado em qualquer área da educação básica, obedecendo a quatro componentes comuns. O primeiro é a **prática como componente curricular**, com duração mínima de 400 horas. Este componente não deve ser confundido com a antiga ‘prática de ensino’, na qual o licenciando ministrava algumas aulas ao final do estágio.

A legislação traz um novo significado para os termos prática e estágio. O parecer CNE/CP 09/2001 aponta que “uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento [...] presente nos cursos de formação no momento em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional”. A prática como componente curricular deve ser entendida como um conjunto de atividades voltadas para a compreensão das práticas educativas e de aspectos variados da cultura, das relações e do conhecimento específico ministrado.

O significativo número de horas destinado a este componente evidencia o proposto na resolução CNE/CP 02/2002 que devem ser ‘vivenciadas ao longo do

curso', mesmo porque, 400 horas de prática seriam inexecutáveis, juntamente com as disciplinas curriculares, apenas no último ano de curso.

O segundo componente refere-se ao **estágio curricular supervisionado**, com duração mínima, também de 400 horas, explicitado no parecer 27/2001. De acordo com o texto, ele precisa ser realizado nas escolas de educação básica e

deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes.

Durante o estágio, é preciso que, logo na metade do curso, o licenciando tenha contato com a experiência docente e que participe de momentos diferentes do processo de formação. Assim, a responsabilidade da formação não pode ficar a cargo de apenas um professor, mas que exista uma atuação coletiva dos formadores em diversos momentos do curso.

O terceiro são os **conteúdos curriculares de natureza científico cultural**, com duração mínima de 1.800 horas, prática comum na formação de professores, materializada principalmente nas disciplinas específicas da área de conhecimento. E em quarto lugar, traz as **atividades acadêmico-científico-culturais**, com duração mínima de 200 horas, no intuito de fazer com que os acadêmicos tenham participação em eventos como seminários, cursos, encontros, palestras etc. Assim, um curso de licenciatura, pela legislação vigente, deve totalizar pelo menos 2.800 horas em, no mínimo, três anos letivos.

Além de regulamentar o número mínimo de horas, para a formação do licenciado, garantir a integração entre a teoria e a prática é outro ponto em destaque dos documentos que regulamentam a formação do profissional de educação. Assegurar que esta relação seja uma constante nas instituições formadoras é mais complexo do que simplesmente seguir a legislação. Requer uma intenção educativa expressa no projeto político-pedagógico do curso de licenciatura, partilhada por todos os componentes do processo de formação docente vivenciada na instituição formadora.

Articular um estudo sobre a formação docente passa, necessariamente, por uma reflexão sobre a prática do professor, o que deveria ser realizado ainda na formação inicial. Aprender a visitar a prática, a fim de compreendê-la, poderia

corresponder ao eixo estruturador da constituição do profissional de educação, se essa tarefa fosse realizada durante a formação em conjunto com os próprios formadores.

3. A TECEDURA DA INVESTIGAÇÃO

Não há uma palavra, um gesto humano, mesmo distraídos ou habituais que não tenham uma significação.

MERLEU-PONTY

Toda pesquisa para alcançar seus objetivos utiliza uma metodologia, estuda caminhos e percorre um deles mesmo que de maneira intuitiva para se chegar às respostas do que foi investigado. Para delinear a metodologia utilizada neste estudo, inicialmente, eu gostaria de definir qual a concepção metodológica o balizou. A fim de realizar este esclarecimento, parti da etimologia da palavra, já que a conceituação veiculada sobre este termo não retoma alguns pontos importantes que a origem da palavra remete.

Uma das definições vigentes para a palavra *metodologia*²⁸ pode ser descrita como ‘parte de uma ciência que estuda os métodos aos quais ela própria recorre’. Este conceito preconiza um estudo de métodos para se desenvolver um trabalho ou uma pesquisa. Contudo, ao retomar à origem dos termos que compõem esta palavra foi possível reorganizar um significado mais pertinente para esta investigação.

A palavra *metodologia* teve sua origem na Grécia, é composta por três termos *met(a)-*, *-odo* e *-logia*. Fazendo uma rápida análise destes termos, *meta-* pode ser traduzido como ‘em seguida, depois, mudança de lugar ou de condição’; *-odo* significa ‘caminho, estrada, senda’ e *-logia* indicativo de ‘ciência, tratamento sistemático de um tema’ (composto de *-logos* mais o sufixo *-ia* formador de substantivo).

No entanto, preferi utilizar outra definição para *-logos*. Na acepção grega, seu significado está relacionado ao verbete *logos*, ou seja, ‘razão, racionalidade, pensamento, discurso, explicação’. Então, aproximando esses três diferentes

²⁸ Análise realizada a partir da consulta dos termos no HOUAISS, Antônio (Ed). **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. [S. L.]: Editora Objetiva, c 2002. 1 CD-ROM.

termos, uma definição possível para metodologia seria **um estudo racional dos caminhos para alcançar uma meta ou o que está além.**

Neste sentido, utilizar a racionalidade para delinear caminhos com o objetivo de alcançar o que está por ser pensado ou está além do dado, do imediato, é a função mais pertinente de toda metodologia coerente. Assim, este capítulo metodológico relata o caminho percorrido para delinear este estudo. O caminho foi construído ao caminhar, a trajetória não estava definida previamente, porque a estrada não estava pronta.

3.1 O INÍCIO

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

GUIMARÃES ROSA

Construir é processo, é tarefa, é constante caminhada que só se consolida ao final do percurso e nunca se concretiza tal qual o idealizado. Idealizar é buscar a essência fugidia e puramente abstrata das coisas, que se nega a uma existência em si. Construir é engajar-se, é lançar-se ao projeto a fim de arquitetá-lo na materialidade, na concretude.

Construir dados é, igualmente, processo. É tecer fios de acontecimentos diversos, entrelaçar as vozes dos sujeitos e dar nós e, simultaneamente ser também tecida, enlaçando e deixando-me enlaçar na configuração de uma grande rede. É procura, em um emaranhado de percepções, de uma leitura possível, estruturadora de significados.

No percurso, vi muitos fios soltos, mas, também, alguns nós que tornaram-se pontos de referência do tecido. As primeiras entrevistas foram linhas, inicialmente, finas e sem muito colorido que, com o tempo, uniram-se, engrossando, tornando-se mais intensas e significativas emprestando ao tecido um colorido especial, harmônico com o todo.

Tenho consciência que esta trama foi processualmente urdida. Reconheço que o tecido produzido, ao final desta investigação, foi materializado a partir da interpretação de uma trama existencial, alinhavando os dados provenientes do estudo, da investigação e das informações dos sujeitos, procurei compreender os significados suas falas, a partir das minhas percepções articulando com o conhecimento sobre a formação de professores de alguns autores.

O caminho percorrido foi descrito como intencionalidade. Tive apenas um roteiro orientador. Busquei estar atenta às possíveis incapacidades dele. E, assim como, a artesã tem a sensibilidade de utilizar o instrumento adequado ao fio, pretendi não estar presa apenas a um único instrumento, ou a uma teoria insuficiente para realçar a trama. Tecer é sempre uma arte, principalmente, quando o produto é a seda existencial.

As entrevistas foram o meu ponto de partida. Percebi que seria um trabalho hercúleo analisar minuciosamente as histórias de vida dos sujeitos, uma vez que esta pesquisa exigiu um breve estudo da história do “Pensando bem...”, a fundamentação teórica em Lipman e Paulo Freire. Neste sentido, fazer a análise de toda a vida dos sujeitos fugiria ao objetivo principal desta dissertação que é investigar a formação possibilitada pelo “Pensando bem...” a alguns professores que dele participaram em algum momento de suas vidas. Justifica-se, então, fazer um recorte nestas histórias, enfatizando o tempo de contato com o Núcleo. Para isso, considerei de suma relevância identificar as escolhas e decisões dos sujeitos rumo a sua profissionalização. Assim, recorrer a uma análise de toda a vida dos sujeitos, seria muito rico, mas não absolutamente necessário para o estudo proposto.

A fim de concretizar esta decisão, busquei em Nóvoa (2004, p. 8) respaldo. Em uma entrevista à Revista Presença Pedagógica, ele afirma:

Durante muito tempo, insisti muito nas dimensões pessoais do professor: as narrativas de vida, as autobiografias, as histórias de vida... E a sensação que tenho, nos últimos anos é que uma excessiva insistência nessa dimensão pessoal serve, por vezes, para negligenciar uma dimensão mais profissional. Ora, o que melhor caracteriza o professor é a necessidade de encontrar um equilíbrio. A dimensão pessoal não deve invadir todo o nosso pensamento sobre a profissão, sobretudo porque é a dimensão profissional que compromete mais a questão política.

Constatei que não há uma separação abrupta entre o pessoal e o profissional. A historicidade de cada sujeito é uma trama de todas as relações que ele tem no mundo, não sendo possível delimitar com absoluta certeza um e outro. Bem como, não é razoável dizer que as escolhas humanas independem do tempo. Cada momento vivido é permeado por privações que quase compelem a determinadas escolhas. Assim, não se pode descartar a noção de historicidade humana. Todos os seres estão circunscritos no tempo e agem de acordo com o que vivenciam na dimensão temporal.

Levando em consideração todas estas ponderações, optei por ouvir as histórias de vida de cada professor sujeito desta pesquisa sabendo que eu não poderia fazer uma análise da formação destes professores sem um mínimo de conhecimento de suas realidades vivenciais. Contudo, no recorte que fiz destas histórias de vida, procurei observar, com maior atenção, como se efetivaram as constituições dos professores enquanto profissionais, a partir de seus encontros com o “Pensando bem...”. Elaborei um trabalho artesanal de organização dos fios comuns destas histórias dando maior ênfase ao profissional do que ao pessoal.

Traçar um percurso rígido e inevitável, não foi meu objetivo. Contudo, um tecido bem urdido possui, em seu processo de confecção, fios fixos, que possibilitam a sua consolidação. Estes pequenos pilares maleáveis, oferecem aos outros fios solitários a oportunidade de se entrelaçarem e constituírem o tecido. Desta maneira, os pilares deste estudo foram construídos pelo percurso. Perpassar as histórias de vida dos professores entrevistados foi o primeiro momento desta trajetória. Busquei na interpretação das entrevistas dos sujeitos abordar a sua formação, destacando alguns aspectos fundamentais, dentre eles destaco: como se deu a formação em contato com o “Pensando bem...” e quais as contribuições desta formação para sua prática como professor, hoje.

Durante o percurso, foi preciso lançar mão de fundamentação adequada. Em filosofia, uma das partes mais importantes de qualquer sistema é a definição de conceitos. É necessário que o leitor tenha a oportunidade de saber, com maior aproximação possível, o que o filósofo pensa ser o objeto ou o conceito em definição. Minha investigação não se pretende filosófica. No entanto, por ser devedora desta formação, vejo-me perpassada por ela.

Foi minha intenção procurar esclarecer alguns conceitos no decorrer do texto. Não fiz definições exatas, mas aproximações. Na tentativa de elucidar os

significados destes conceitos convidei outros autores, que também trabalharam os assuntos investigados, para dialogar comigo e tecermos juntos conceituações.

Busquei na fenomenologia parâmetros metodológicos para, gradativamente, percorrer o caminho desta investigação. E, apesar da própria acepção de metodologia utilizada nesta pesquisa possibilitar o entendimento que o estudo dos caminhos a serem percorridos em pesquisa podem ser realizados ‘*a priori*’, optei pela perspectiva da construção. Isto equivale dizer que à medida que fui estruturando a pesquisa, um estudo metodológico também foi sendo elaborado. Assim, a interpretação dos dados foi uma descrição realizada, em processo, a partir da minha percepção sobre a percepção dos professores entrevistados.

3.2 A FENOMENOLOGIA

O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão.”

DELEUZE e GUATTARI

A palavra fenomenologia origina-se de dois radicais gregos, de *phaíno* que significa ‘fazer-se visível, aparecer, mostrar-se’ e *logos*, como já descrito anteriormente, ‘razão, racionalidade, pensamento, discurso, explicação’. Segundo a etimologia da palavra, tem-se ‘a ciência do fenômeno, aquilo que se mostra por si mesmo’ (BUENO, 2003). Para Edmund Husserl (1975), a fenomenologia é uma busca das essências, das coisas mesmas. O impulso da investigação é dado pelas coisas e pelos problemas existentes no mundo. Heidegger (1997, p.70) entende que

“a compreensão da fenomenologia depende unicamente de se apreende-la como possibilidade”.

A proposta da filosofia de Husserl é uma reconciliação entre razão e vida, onde não existem verdades pré-estabelecidas, mas sim uma relativização do conhecimento tendo como parâmetro o sentido da vida e da existência. As ações humanas devem ser analisadas, não por uma verdade absoluta normatizadora, mas através da racionalidade.

A racionalidade assume um novo estatuto. A razão deixa de ser uma instância deliberativa cuja possibilidade de acerto é restrita a uma única opção. Ela é utilizada para refletir e fazer interrogações contínuas sobre a vida perceptiva e, assim, chegar ao conhecimento. Neste sentido, há uma grande distância da interioridade proposta pela filosofia racionalista, na qual a razão subjetiva não necessita comunicar-se com o outro e com o mundo.

É preciso voltar um pouco e traçar as concepções epistemológicas que fundamentaram a proposta fenomenológica para melhor entendimento.

A fenomenologia nasce juntamente com a crise da razão europeia que necessitava obter novos fundamentos científicos, que não os da pura técnica. Mesmo com o vigente sucesso do positivismo, no início do século XX, as ciências passavam por uma crise quanto à valorização humana. A primazia da técnica, no âmbito científico, não traduzia para o ser humano qual o seu significado ocasionando, no campo cultural, uma ausência de valores moralizantes sobre a aplicação da técnica.

Esta crise foi denuncia a concepção dogmática do conhecimento estabelecida até então que distancia a razão do âmbito vivencial. A crítica que se opera em relação às ciências leva em consideração seu desenrolar numa perspectiva histórico-social.

Husserl, conhecedor desta crise da razão e, conseqüentemente, das ciências. Contrapõe-se à visão objetiva da filosofia positivista e estabelece uma nova relação entre sujeito e objeto, o ser humano e o mundo. Essa nova concepção entende que o sujeito está intrincado ao objeto e, por isso, são inseparáveis e o conhecimento está intimamente relacionado à existência. Opera-se uma ruptura epistemológica. O sujeito, até então entendido como primordial no processo do conhecimento, passa a ser um dos componentes deste processo e não o eixo estruturador a partir do qual o conhecimento é produzido.

Husserl propõe uma visão da racionalidade, não como absoluta, mas relativa à intersubjetividade. A vivência toma uma nova dimensão, pois é nela que deveria estar o sentido da ciência, não com um fim utilitarista, mas, também, para pensar questões cotidianas relativas à cultura.

A teoria do conhecimento fenomenológica rompe com o racionalismo cartesiano e com o empirismo do século XVII através da noção de **intencionalidade da consciência**. Toda consciência é intencional e tende para o mundo e/ou para as coisas. Não há uma consciência absoluta separada do mundo, como também não existe o objeto em si. O aparecer do fenômeno é que possibilita ao sujeito desvelar, progressivamente, as maneiras de o objeto se manifestar. Conhecer é um processo que não acaba nunca, é uma tarefa em que o sujeito entrega não apenas o seu intelecto, mas todos os sentidos. O sujeito tem a percepção do aparecer do objeto, e atribui significados a esta percepção.

A fenomenologia explicita, continuamente, a gênese e os significados do mundo e do homem. Esta tarefa é infinita e, na perspectiva de Merleau-Ponty, só pode ser operada se realizada com o auxílio da percepção.

O humano tem acesso ao mundo e ao outro através da percepção. Ela “é justamente este ato que cria de um só golpe, com a constelação dos dados, o sentido que os une — que não apenas descobre o sentido *que eles têm*, mas ainda faz com *que tenham um sentido*.” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 65-66, ênfase do autor) Assim, “a percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 6).

Os significados emergem, então, a partir da descrição da percepção que o ser humano realiza do momento vivido. E não poderia ser diferente, porque o sujeito mantém uma conexão viva com mundo. Por isso, não é possível pensar a existência de uma realidade em si mesma com um significado idêntico para todos os sujeitos.

A subjetividade preconizada na modernidade pelo racionalismo dá lugar a uma nova maneira de pensar o mundo: a intersubjetividade. O humano se efetiva na atividade relacional, a racionalidade é plenamente exercida e se humaniza no diálogo, ou seja, na interação das percepções.

Não há um método fenomenológico capaz de abarcar a realidade relacional dos seres humanos, contudo a vivência é a fonte da percepção que redundará em conhecimento. Assim, para ouvir os sujeitos desta pesquisa, eu não podia anular,

logo de início, a abordagem fenomenológica propondo uma entrevista estruturada, com questões pré-concebidas e definidas apenas por mim. Se a minha proposta de trabalho tinha uma originalidade, esta era cultivar o olhar fenomenológico a fim de realizar uma interpretação das vivências de alguns professores formados pelo “Pensando bem...”, o que transcende a qualquer método e, também, às formatações provenientes de determinadas abordagens de pesquisa mais tradicionais.

Eu necessitava de procedimentos que não limitassem a riqueza que a fenomenologia me possibilitava e, ao mesmo tempo, carecia de um procedimento condizente para a realização de uma pesquisa dentro dos padrões acadêmicos.

Optei por fazer uma pesquisa que buscasse compreender o processo de formação de alguns professores propiciado pelo “Pensando bem...”. Trabalhei com uma abordagem qualitativa de pesquisa. Ela me permitiu fazer um recorte das histórias de vida dos sujeitos e realizar uma leitura fenomenológica dessa formação. Estes recortes levaram em consideração o tempo que os sujeitos participaram da formação profissional proporcionada pelo Núcleo.

A escolha por ouvir as histórias de vida se efetivou porque o âmbito profissional não está separado da sua história como pessoa no mundo. Cada ato, cada momento vivido é devedor de uma historicidade. Não é possível se despojar de crenças e valores, de sonhos e desejos íntimos para ser simplesmente profissional. Investigar a formação profissional requer o mínimo de entendimento da vivência pessoal. Assim, “uma história narrada pode significar o mundo com tanta ‘profundidade’ quanto um tratado filosófico” (MERLEAU-PONY, 1994, p. 19).

A fim de escolher um procedimento de pesquisas condizente com o viés qualitativo, que em permitisse ouvir os sujeitos, recorri a alguns autores e muitos deles apresentaram procedimentos bastante rígidos. Mas, lendo o texto sobre entrevista narrativa de Bauer e Gaskel (2002), percebi que a descrição deste procedimento muito se aproximava do que eu idealizava fazer e também do que realizei. Como definem os autores, “a entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na entrevista narrativa é chamado de ‘informante’) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (BAUER e GASKEL, 2002, p. 93). Era o que eu inicialmente desejava realizar, ouvir os professores e suas histórias de vida, na íntegra. É preciso destacar que esta orientação serviu de guia para realização das entrevistas, mas o rigor de cada fase não foi seguido literalmente.

Para estes autores, a entrevista narrativa obedece a quatro fases. Inicialmente, há uma preparação para a entrevista que consiste em explorar o campo de investigação e os informantes e transformar questões ‘exmanentes’ em questões ‘imanentes’. A primeira fase consiste na iniciação, onde o entrevistador expõe seus interesses. A segunda fase é a narração central, momento em que o informante fala sem ser interrompido pelo entrevistador. Em seguida, tem-se a fase de perguntas, quando o entrevistador questiona o informante para esclarecer dúvidas e possíveis enganos. Por fim, a fala conclusiva quando o gravador é desligado e há uma conversa onde perguntas que envolvam “por quê?” são permitidas.

O rigor destas fases anularia a perspectiva de que a relação intersubjetiva, entre entrevistador e entrevistando, também traz elementos importantes, captados pela percepção, para a interpretação. Assim, não utilizei integralmente este procedimento de pesquisa tal qual idealizado por seus autores. A descrição que faço a seguir demonstra que utilizei desta orientação como balizamento e não como modelo.

As entrevistas foram realizadas com quatro sujeitos. Três deles são pessoas que, durante a graduação em filosofia, tiveram uma ativa participação do Núcleo, no entanto hoje, não atuam mais nele. O outro fez um curso sobre *Projeto Político-pedagógico* com o “Pensando bem...” e utilizou das idéias apreendidas neste curso para a organização e estruturação do trabalho pedagógico na instituição educacional onde atua. O critério para a escolha destes sujeitos foi pautado, em primeiro lugar, na sua passagem pelo Núcleo, na possibilidade de entrar em contato com eles para as entrevistas e, o fator preponderante, foi que todos atuam como professores e fazem uso de algumas práticas aprendidas e apreendidas durante o contato com o “Pensando bem...”.

Estes sujeitos fizeram uma descrição de suas respectivas vivências no “Pensando bem...”. Da minha percepção destas narrativas, emergiram vários significados que não são e, nem serão universais porque não abarcam o sentido único de cada vivência e também não alcançam o sentido posto no mundo, nas palavras de Husserl a ‘coisa-em-si’.

Cada uma das entrevistas realizadas com os sujeitos foi um momento de diálogo sobre a formação de professores. Quando optei por utilizar entrevistas não estruturadas para a coleta de dados, intencionalmente, eu almejava que os

entrevistados se sentissem à vontade para falar — o que um procedimento com fases tão rígidas, como o descrito acima, impediria — e explicitassem suas percepções sobre seus processos de constituição como professores, principalmente, no que se refere aos momentos em que o “Pensando bem...” esteve presente.

As entrevistas foram gravadas e realizadas consonante à necessidade de coletar informações que subsidiassem a pesquisa. Por isso, cada sujeito participou de um número variado de entrevistas com tempos necessários às narrativas e ao desenvolvimento dos diversos assuntos abordados durante o diálogo.

As primeiras demandaram mais tempo e foram realizadas em maior número de encontros com os entrevistados, pois os objetivos da investigação ainda não estavam absolutamente elaborados. As últimas já demandaram menos encontros porque a escolha de fazer um recorte das histórias de vida, tendo como eixo central a passagem pelo “Pensando bem...”, foi realizada posteriormente ao início das entrevistas e o caminho a ser percorrido foi se constituindo.

Desse modo, os primeiros sujeitos entrevistados falaram um pouco mais sobre si e suas histórias de vida. Esta diferença não trouxe prejuízo para a pesquisa, pelo contrário, como o próprio objetivo da investigação foi se delineando com o seu caminhar, o propósito das entrevistas configurou-se também no percurso.

Antes de iniciar cada uma das entrevistas, mantive um diálogo com os sujeitos para esclarecer sobre o assunto e os objetivos da pesquisa, momento em que eu solicitava a autorização para gravar.

Optei por ouvir os entrevistados sem muitas interrupções, sem contudo, deixar de intervir quando eu não entendia o que havia sido dito ou julgava pertinente a minha interlocução. Assim, procurei deixar que o entrevistado expusesse as suas impressões, seus conceitos e pré-conceitos. Durante os encontros, principalmente antes e após as entrevistas, busquei dialogar com os entrevistados sobre assuntos que, a meu ver, eram de fundamental importância para o entendimento e o aprofundamento de algumas questões naquele momento. Quando sentia necessidade, ligava o gravador para que estes esclarecimentos também fossem registrados. Caso eu estivesse seguindo à risca as orientações de Bauer e Gaskel (2002) esta atitude seria inconcebível. Mas, acredito, que para realização de uma pesquisa qualitativa, o fator sensibilidade ao percebido é de grande importância, e contei com ele.

Não elaborei um roteiro prévio, com perguntas a serem respondidas, mas tive em mente algumas questões, durante o diálogo com os entrevistados. Então, referindo-me a sua vivência no período de formação, indagava, como havia se constituído professor? — tendo em mente, o meu recorte no tempo cronológico: o encontro com o “Pensando bem...”. Essa era a principal questão a ser respondida e, especificamente, qual a contribuição do Núcleo para sua formação profissional. Essas duas questões, foram feitas de maneira indireta aos entrevistados. Geralmente, iniciava os encontros sugerindo ao meu interlocutor que falasse sobre o seu contato com o “Pensando bem...”. O grande objetivo das entrevistas foi ouvir dos próprios sujeitos sua história de formação docente para, em seguida, buscar perceber a influência do Núcleo nesse processo de formação.

É de fundamental importância ressaltar que realizei uma entrevista com objetivo diferenciado do acima citado. Com o propósito de levantar detalhes sobre a história do “Pensando bem...”, ouvi o Professor Juarez Gomes Sofiste²⁹. Foi preciso consultá-lo posteriormente, buscando alguns esclarecimentos, para garantir maior fidelidade aos fatos narrados. É preciso distingui-lo como **colaborador** desta investigação e não como sujeito de pesquisa. Por isso, seu nome foi mantido e aparece não só na história do Núcleo como em alguns trechos das entrevistas.

Minha opção, em momento subsequente à realização das entrevistas, foi transcrever as informações gravadas, buscando acrescentar as impressões que tive durante os encontros. A fim de não identificar os sujeitos investigados, atribuí nomes fictícios a cada um. Escolhi os nomes Carolina, João, Mateus e Pedro aleatoriamente e os utilizo para especificar as falas dos entrevistados.

Procurei observar pontos comuns entre as percepções dos sujeitos e também questões singulares, relacionadas às vivências individuais. Acredito que alguns destes pontos comuns e algumas particularidades sejam bastante relevantes. Por isso, a significação que atribuo aos dados coletados não obedece a uma generalização deste ou daquele ponto, mas apenas constatações provenientes da minha percepção e dos autores que em auxiliaram.

Consonante a uma abordagem fenomenológica, é preciso fazer uma *epoché* ou redução fenomenológica. Suspender ou colocar entre parênteses todo interesse prévio a determinado estudo e interpretação, deixando de lado os pré-conceitos que

²⁹ Coordenador do “Pensando bem...”

influenciam na compreensão da ‘coisa em si’. Contudo, fazer uma descrição do mundo, do outro, de si mesmo e das coisas partindo apenas de sua realidade, de sua manifestação original como fenômeno; implica o despojamento de todo juízo *a priori*.

Realizar a redução fenomenológica é uma busca incessante pois o ser humano é permeado e constituído por valores, conceitos e pré-conceitos, ela precisa ser reavivada constantemente, não como negação do mundo, mas como meio para se atingir a essência das coisas pela descrição da experiência proveniente da atitude natural.

Ciente da impossibilidade de uma redução total, meu exercício se efetivou no sentido de buscar um olhar sobre as experiências dos sujeitos pesquisados o mais livre possível de estruturas determinísticas. Busquei a contingência original do fenômeno a ser percebido a partir de *pensamento de sobrevôo* (MERLEAU-PONTY) como início da investigação.

Para Husserl os problemas da redução não são uma prévia ou prefácio, mas o começo da investigação, e mais, num certo sentido, são o todo da investigação, visto que esta, como ele mesmo disse, é um começo continuado. Não se deve imaginar Husserl embaraçado numa teia de obstáculos inoportunos: a marcação dos obstáculos é o próprio sentido de sua investigação (MERLEAU-PONTY, 1975c, p. 432)

A *epoché*, como incitação ao conhecimento, permite a própria orientação da pesquisa como busca ininterrupta, não só de uma descrição dos fenômenos, mas também, como possibilidade de emersão dos vários significados atribuídos à vivência do sujeito, uma vez que o sentido absoluto não poderá ser encontrado.

3.3 O TECIDO

Minha descrição das passagens dos sujeitos pelo “Pensando bem...” faz uma leitura fenomenológica de seus engajamentos no mundo, de seus posicionamentos, de suas significações existenciais. Entendendo que o ser humano posiciona-se no mundo como intencionalidade corporal que se expressa através da sua entrega ao

seu projeto existencial, constituindo-se como subjetividade que tece sua própria historicidade e re-significa, em certa instância, suas percepções do passado em uma projeção do futuro na própria dimensão temporal vivenciada no presente.

Assim, penso ser conveniente ressaltar, também, a questão da volta ao passado. Contar o que já passou é sempre *re-significar* de alguma maneira o vivido. Relembrar é compreender o passado com o olhar do presente, dando nova vida aos acontecimentos, sentimentos e percepções da época. A lembrança não dá conta com exatidão de todos os momentos e nem de fazer uma comparação sistemática da significação do passado e a diferente leitura realizada no presente.

No início da primeira entrevista com João, professor que participou do Núcleo, foi ressaltado o problema de se falar do passado. Ele ponderou que “*sempre eu vou voltar ao passado na perspectiva que eu tenho agora*”. Estava consciente de que a significação do passado que ele realiza hoje não corresponde às leituras que fazia à época. Mesmo a partir destas ressalvas, é importante revisitar o passado, por ser nele que se teceu grande parte da nossa historicidade que concretiza, no presente, promessas existenciais do passado em novas promessas. Esta volta ao passado, permeada de lembranças reelaboradas pela percepção de hoje, ao invés de negá-lo, faz com que o ser humano se admita como sendo constituído por sua historicidade e devedor de seu passado. Nosso presente cumpre as promessas de nosso passado.

Nas palavras de Guimarães Rosa (1978), “contar é muito dificultoso. Não pelos anos que se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas — de fazer balancê, de se remexerem dos lugares [...] São tantas horas, de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo muito miúdo recruzado”.

De acordo com Merleau-Ponty (1975a, 313), “o nascimento e o passado definem para cada vida categorias ou dimensões fundamentais que não impõem nenhum ato em particular, mas que se lêem ou se podem encontrar em todos”. Não há uma determinação do presente em detrimento do passado, mas a própria trajetória do ser humano possibilita a significação tanto do já vivido, quando do momento vivencial. Apesar, de neste estudo, a tônica não estar na dimensão temporal, ele é perpassado pelo tempo na trama do passado que se faz presente no horizonte existencial dos sujeitos. Aprofundar a problemática do tempo ou da temporalidade exige um estudo ontológico mais pormenorizado pois, como afirma Heidegger (2002, p. 241), a “temporalidade é o horizonte de compreensão do ser”

Com base nas entrevistas, percebi que a re-significação do passado elaborada pelos professores entrevistados narra um ponto comum. Todos os sujeitos desta investigação procuraram o Núcleo movidos pelo desejo de estudar questões relativas ao âmbito profissional e, também, a fim de se capacitar para o exercício da docência.

João, o último professor a ser entrevistado, destaca como um dos motivos que o levou a procurar o Núcleo a sua ânsia pela pesquisa: *“logo quando eu entrei na faculdade, eu propus ao Juarez (coordenador do “Pensando bem...”) uma pesquisa sobre o ensino da filosofia no segundo grau, logo no primeiro período”*. Pedro, outro professor que participou desta pesquisa, justifica a sua procura e inserção no Núcleo assim:

uma coisa eu acho que também faz parte do questionamento da gente enquanto estudante: é sempre a questão profissional. Também, o que a gente vai fazer depois, quais os meios de pesquisa, já pode estar procurando durante a graduação que vão ser importantes depois para gente tentar uma pós-graduação.

Carolina, a primeira professora a ser entrevistada, ressalta que a procura pelo Núcleo se configurou a partir de uma demanda profissional. *“Fiz um curso, com o grupo ‘Pensando bem...’ de Projeto político-pedagógico [...] foi um curso que bateu com o que a gente precisava [...] para a construção do Projeto Pedagógico do curso [...] da Faculdade [...]”*.

A convergência dos motivos que aproximaram os sujeitos entrevistados do “Pensando bem...” aponta para o que Nóvoa (2002, p. 16) chama de

autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria acção. É uma dimensão decisiva na profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

O determinante na procura dos professores sujeitos desta investigação pelo “Pensando bem...” foi a possibilidade de se melhorar enquanto profissional docente, seja na área da pesquisa acadêmica, seja no exercício da docência. Neste sentido, a busca por uma formação inicial e continuada mais consistente, que respondesse às demandas atuais da prática educacional, operou-se em um ato intencional e

consciente, Em síntese, pela autoconsciência dos professores em formação de seu engajamento em um projeto existencial.

Moita (2000, p. 114) enfatiza como característica essencial à formação de professores a “acção vital de construção de si próprio”. Investir no próprio processo de formação é estar ciente de que a profissão docente não se encerra no curso de graduação e, sobretudo, que apenas a formação inicial como é realizada, hoje, não integraliza para o acadêmico os conhecimentos teóricos e práticos necessários a sua constituição como professor. Mediante o caráter dinâmico do conhecimento. Ainda não é, e não será possível, ‘ensinar tudo a todos’ como propôs Comênio.

Outro motivo que levou os professores a procurar o Núcleo — principalmente os que faziam graduação em filosofia — foi a questão econômica. O interesse por uma bolsa de estudos, que viesse complementar o orçamento, tornou-se um ponto de destaque na fala de três professores.

Mateus, outro professor entrevistado, afirma que tinha uma bolsa para trabalhar como monitor no Departamento de Filosofia e que diante da possibilidade de trabalhar com a docência, preferiu participar da seleção do Programa de Treinamento Profissional do núcleo que também oferecia uma bolsa de trabalho.

Pedro descreve que

naquela época todo estudante, no meu caso por exemplo, estudante de filosofia com pouco dinheiro, a gente precisava de uma complementação, para ajudar na compra de livros, na vida em geral. E a gente ficava procurando no Departamento alguma bolsa de monitoria ou bolsa de treinamento profissional e felizmente eu encontrei lá o Juarez com essa intenção de incentivar aqueles alunos mais interessados pela pesquisa.

A história de João é bastante diferente, mas questões financeiras também influenciaram a sua entrada para o Núcleo. Ele começa a sua entrevista dizendo:

A primeira coisa que eu acho fundamental era uma condição econômica mesmo. Eu lembro que quando eu entrei na faculdade, [...] a empresa em que eu trabalhava começou a fechar. [...] Eu fui mandado embora [...]. Foi nessa lacuna aí, que eu entrei de fato para o processo de seleção para a Filosofia para criança.

Há uma vinculação entre a capacitação e a questão econômica que, no caso destes professores, fez-se evidente, desde a graduação. Para o estudante em busca

de sua formação inicial, uma bolsa de estudos significa a possibilidade de melhorar sua qualidade de vida para se aperfeiçoar. Não se pode negar que, para alguns estudantes, uma bolsa significa apenas garantia da sua sobrevivência na faculdade. Mas, nesta pesquisa, o que pude perceber é que os sujeitos pesquisados tinham, como intenção primeira, a vontade de se engajar na área educacional como docentes ou como pesquisadores. O fato de terem continuado a sua formação como professores e, ainda hoje, trabalharem nesta área, é um forte indício de que a remuneração não determinou a escolha pelo estudo.

Todavia é importante destacar que a formação docente também necessita de recursos para se efetivar. Tanto na formação inicial, como na continuada, é preciso investir em cursos e na manutenção de despesas como viagens, hospedagem, livros, recursos tecnológicos entre outros. Grande parte do investimento destinado à formação inicial deveria ser proveniente do poder público tendo em vista uma educação de qualidade para todos os interessados. No âmbito das políticas públicas vigentes, muito se tem discutido sobre a reforma universitária. Infelizmente, as medidas concretas implementadas são paliativas não sendo, necessariamente, provenientes de uma reflexão e ampla discussão sobre a concepção de conhecimento, hoje, e sua relação com a destinação de recursos à formação profissional (CACHAPUZ, 2002). Essa discussão demandaria uma reformulação do projeto de organização e de gestão universitárias.

Em relação à formação continuada, o salário do professor deveria ser suficiente para custear os investimentos necessários a tal finalidade. Contudo, a constante desvalorização profissional que atinge não só professores, mas também médicos, engenheiros, psicólogos (TARDIF, 2002.), evidencia que o salário dos professores também sofre uma progressiva desvalorização (FONSECA, 1997). O investimento na formação profissional passa a ser posterior à sobrevivência.

A dimensão econômica elencada pelos professores, neste estudo, sugere uma reflexão política do professor no mundo, no exercício de sua profissão. Aponta para um engajamento político de sua prática e um posicionamento autônomo de reflexão da atividade docente no seu contexto vivencial pessoal e social. Além de que, essa discussão perpassa pela necessidade de um novo posicionamento educacional do poder público em busca de equacionar os problemas relativos à prioridade de investimentos no setor econômico em detrimento do social.

Esse posicionamento do professor, remete à questão geradora deste estudo: a formação de professores. Qualquer análise de sua postura no mundo requer saber anteriormente, quais os objetivos da formação docente. Pois, se a tarefa primordial do professor é apenas a transmissão de conteúdos, exigir uma conscientização política, como qualquer reflexão relacionada à sua prática, está fora de contexto.

Aprofundar a questão da formação do professor e solucionar problemas provenientes de sua atuação não implica simplesmente mudar as regulamentações oficiais, demandando um novo currículo ou um aumento significativo do número de horas na formação. Como já foi mencionado, a LDB, no artigo 63, propõe 300 horas de prática, mas a resolução CNE/ CP 2/ 2002 estipula 400 horas de prática pedagógica e mais 400 horas de estágio curricular. Alterar o tempo de formação do professor, como reformular a legislação vigente para a formação docente, só se justifica se a concepção de formação também for revista, não só na teoria, mas no próprio exercício da docência dos formadores.

A ênfase na “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (BRASIL, 2001a) proposta pelas Diretrizes curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica aponta para uma reestruturação dos cursos de licenciatura a fim de rever e superar a dicotomia entre teoria e prática. Essa resolução demanda a organização de um projeto político-pedagógico que atenda às necessidades da prática e que seja realmente, *projectum*³⁰ 'lançar para a frente', com vista a alcançar uma utopia educativa que nunca se concretiza, mas se faz sempre presente como orientadora de um ideal. Isso significa ter uma concepção educacional clara para todos envolvidos no processo formativo, vivenciada no cotidiano da instituição formadora.

Defendo que o problema central da formação de professores reside, essencialmente, não no tempo disponível para esta formação ou na insuficiência de legislação em tratar tal assunto, mas na maneira com tem sido realizada tanto na graduação como na formação em serviço. Para além de um rearranjo curricular, realocando disciplinas e ou carga horária, é preciso repensar a relação indissociável entre teoria e prática pedagógica presente em todas as áreas do saber.

³⁰ PROJETO. In: HOUAISS, Antônio (Ed). **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. [S. L.]: Editora Objetiva, c 2002. 1 CD-ROM.

António Nóvoa (2004, p. 8-9), ao se referir à experiência brasileira de formação de professores, observa que, gradualmente, a prática está sendo inserida e conjugada à formação teórica.

Tradicionalmente, esse espaço (da prática) estava limitado ao estágio, no final do curso. Agora, equacionam-se os problemas da prática desde o primeiro dia do curso de formação de professores, estabelecendo uma relação mais profícua entre a teoria e a prática através do desenvolvimento profissional.

Os acadêmicos de filosofia que passaram pelo “Pensando bem...” tiveram uma atuação como docentes ainda na graduação. João conta com empolgação que

*o primeiro momento de docência que de fato eu tive foi justamente essa possibilidade de implementação do programa (Filosofia para crianças) na escola Y³¹. Eu acho que foi muito interessante para a minha formação. Primeiro, porque me permitiu a entrada de fato no exercício da docência. Por mais que fosse um **projeto** de uma leitura que estava sendo produzida naquele momento, de um autor que a gente não conhecia muito. (ênfase minha)*

É evidente que, neste caso, existem questões problemáticas, como aponta João, em relação ao projeto de implementação da Filosofia para Crianças. Tais como: a implantação de um programa norte-americano, cujos saberes não levam em conta as dimensões sócio-econômico-culturais da realidade brasileira (TARDIF, 2002). Certa imposição de um conteúdo predeterminado, mesmo que ele representasse apenas um pretexto para a discussão. Essas críticas começaram a tomar corpo quando, em 1999, juntamente com dois colegas, apresentei o um artigo no Congresso Internacional de Filosofia para Crianças e Jovens realizado em Brasília.

Contudo, para além das críticas ao programa e a implementação dele realizada pelo “Pensando bem...”, retomo, pontualmente, a discussão sobre a formação de professores efetuada por este Núcleo em uma instância que considero fundamental e que, na minha percepção, logrou êxito: a reflexão constante sobre o próprio processo de formação docente realizada pelos acadêmicos no decorrer da graduação.

³¹ Escola de um bairro de periferia de Juiz de Fora onde o “Pensando bem...” atuou implementando o programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Os bolsistas do Núcleo eram os docentes responsáveis por desenvolver o programa nas turmas de 1^a a 4^a série.

Essa reflexão é explicitada por todos os entrevistados. Pedro enfatiza que

o ensino da filosofia, a partir desse primeiro trabalho (pesquisa em torno do ensino da filosofia em Juiz de Fora), foi um tema que continuou fazendo parte, na minha trajetória de estudo e depois, quando agente passou a exercer mais efetivamente o magistério. Esses trabalhos certamente foram muito importantes para a gente ter maiores subsídios pra dar uma aula melhor. Tendo ali no grupo "Pensando bem...", um grupo de debates, a gente trazia as nossas dificuldades (da prática), trocávamos as idéias com os amigos e isso fazia com que um estimulasse o outro e, ao mesmo tempo, apresentasse caminhos para que a gente pudesse ir se aperfeiçoando.

O exercício da prática pedagógica durante a graduação e a reflexão desta atuação realizada pelo próprio professor em formação são pontos centrais da fala de Pedro que corroboram para a afirmação de que a formação do professor não pode se restringir apenas ao âmbito teórico. Um estudo sobre a dimensão da prática é tão importante quanto o campo teórico para os futuros profissionais da educação.

É imprescindível que o professor conheça os conteúdos relativos a sua área de formação. Nos cursos ligados às ciências humanas, como é o caso da filosofia, o acadêmico estuda, prioritariamente, o enfoque teórico das disciplinas filosóficas.

As Diretrizes Curriculares para a os Cursos de Graduação em Filosofia (BRASIL, 2002a) estabelecem que os conteúdos curriculares deste curso perpassem as cinco disciplinas básicas a saber: História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: problemas metafísicos e mais duas matérias científicas. Destacam, ainda, que o curso deve propiciar o ensino de áreas específicas que vêm tomando corpo nas últimas décadas, como a Filosofia Política, Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente. Estabelece também que, para a licenciatura, sejam incluídos, no currículo, conteúdos orientados para a Educação Básica, as didáticas e as pesquisas que as embasam.

Diante do exposto, os saberes necessários ao professor de filosofia estão determinados previamente pela legislação. Têm caráter, à primeira vista, eminentemente teórico e, na grande maioria dos cursos, são estudados unicamente sob essa perspectiva, sem nenhuma correlação com a prática.

Quando o assunto é filosofia, torna-se realmente complicado falar em correlação com a prática. Penso que isso se deve à própria noção que a palavra

filosofia tem para o senso comum, ou seja, uma disciplina muito difícil, a que apenas alguns poucos intelectuais têm acesso. Neste sentido, há uma retomada da concepção platônica cujo representante máximo do saber era o filósofo, aquele capaz de alcançar pelo *logos* conhecimentos inacessíveis ao homem comum.

Um outro obstáculo à correlação entre a dimensão teórica e prática da filosofia, é a dificuldade de ver o mundo como paradoxo, de estranhar as crenças e valores cristalizados no nosso cotidiano. O que algumas pessoas conseguem fazer muito bem. Questionar a realidade não é tarefa apenas do filósofo. Ele também se dispõe a isso e se sobressai ao destacar as contradições que o mundo se permite. Lembro-me de Marx e Engels (1998, p. 63), no *"Manifesto comunista"*, ocasião em que concitam: "proletários de todos os países, uni-vos!". O lugar original da profunda reflexão social, política e econômica realizada, por estes filósofos, foi a vivência, a existência no mundo. A partir da prática foi possível construir uma teoria para romper o paradigma incrustado no cotidiano.

Os documentos legais mais recentes sobre a formação de professores enfatizam uma articulação das dimensões práticas e teóricas das disciplinas ministradas. "É essa dimensão prática que deve estar sendo trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática" (BRASIL, 2001a, p.45), para encaminhar o futuro docente a realizar um trânsito dialético entre teoria e prática.

Entretanto, a abordagem prática das disciplinas teóricas é quase nula. Mas como destacar o caráter prático de um saber se a quase totalidade dos professores formadores não têm o poder de controlar, definir e selecionar, tanto os saberes curriculares e disciplinares, como os saberes pedagógicos?

Como afirma Tardif (2002, p. 41), "Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela. [...] Levando isso ao extremo, poderíamos falar aqui de uma relação de alienação entre os docentes e os saberes."

Diante do problema que se configura, os critérios de seleção dos conteúdos estudados na graduação, não deveriam ser revistos desde a legislação, que em tom de sugestão, estabelece os conteúdos para o estudo da filosofia? Essa seleção não deveria contar com a participação do professor formador e também dos estudantes?

A fim de trabalhar os aspectos práticos de cada disciplina, ideal seria que o professor formador produzisse os conhecimentos com os quais trabalha. Assim, teria

condições de fazer uma correlação dinâmica entre a teoria e prática e explicitar a seus alunos esta relação. O que garantiria ao professor em formação realizar uma reflexão da prática, durante toda a graduação e não só no momento destinado ao estágio e à prática pedagógica realizados na Educação Básica.

Ao estabelecer um diálogo constante com os seus colegas, que participam da mesma experiência e os docentes responsáveis por sua formação na área específica e pedagógica, o futuro professor tem a oportunidade de vivenciar, coletivamente, uma reflexão sobre a prática pedagógica num sentido amplo. Desse modo, a qualidade da formação docente atingiria uma excelência, até então, não vista.

É preciso enfatizar que, uma reflexão dialógica sobre a prática pedagógica dos professores formadores e, também, daqueles que estão na formação inicial ou continuada, inauguraria um fórum de debates pedagógicos na graduação que viabilizaria ao acadêmico um exercício de reflexão de sua prática que possivelmente levaria para as instituições por onde passasse. Para Tardif (2002), estes saberes, provenientes da reflexão sobre a experiência da docência “passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias idéias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional”.

Mateus tem consciência de que o “Pensando bem...” lhe possibilitou este espaço de prática reflexiva. *“Eu já gostava muito de discutir mas o projeto (o “Pensando bem...”) me facilitou a ambiência para discutir sobre educação”*. Assim, as discussões demandavam a apreensão do conteúdo conceitual para o exercício de uma prática coerente. A crítica era feita coletivamente, mas exigia o posicionamento individual frente às questões analisadas.

A formação da postura crítica do aluno depende tanto da apropriação do conhecimento já produzido como do processo de produção desse conhecimento. A participação ativa do aluno significa, ao longo do processo educacional, tornar-se sujeito de sua relação com o conhecimento e com o processo de apropriação desse conhecimento. A criticidade é um modo de relação com a informação que supera o modo espontâneo e irrefletido de conhecer (Basso, 1998).

A seguinte afirmação de João: *“toda reunião passava por isso, a gente discutia o que tinha acontecido na sala de aula (sessões com as crianças), discutia*

as possibilidades de planejamento (para a próxima sessão) e fazia um pouquinho também de comunidade de investigação”, evidencia dois aspectos importantes. O primeiro, já destacado, diz respeito à **reflexão semanal sobre a prática pedagógica** dos acadêmicos, juntamente, com o professor orientador do programa. Outro aspecto é o **caráter coletivo** da avaliação e do planejamento das sessões envolvendo todos os futuros docentes e o orientador.

A interação destes dois aspectos produziu uma relação dialética entre a teoria e a prática para o grupo. As questões teóricas eram discutidas a caminho da prática, e a postura frente aos problemas provenientes da prática era respaldada teoricamente e construída mediante uma reflexão coletiva.

O caráter dialógico do “Pensando bem...” se destacava como sua característica essencial que se apresentava também nos cursos oferecidos pelo Núcleo. Carolina, que participou de um dos cursos sobre PPP, comenta que

Como o “Pensando bem...” trabalhou, para mim, tem uma importância maior, que é o que fica. O conteúdo a gente pode até esquecer, mas a metodologia fica para sempre [...] que é aquele jeito de trabalhar democrático, um jeito que respeita a opinião do outro e de juntos construir um PPP na escola.

Nesta parte da entrevistada, ela se refere à metodologia utilizada pelo Núcleo, denominada *investigação dialógica*. Um dos pontos centrais dessa metodologia é justamente o diálogo como abertura ao outro e ao conhecimento. A dialogicidade da metodologia como um ponto positivo foi mencionada, também, por Pedro:

é uma metodologia muito positiva, no sentido de abrir a possibilidade do diálogo investigativo. É fundamental em qualquer ensino, em qualquer educação que se queira realmente como educação. O papel do educando é fundamental na construção desse conhecimento também. Desde esta época ficou cada vez mais claro para mim que o professor não pode ser o transmissor do conhecimento.

Através do reconhecimento da própria limitação pessoal frente ao saber, pode-se aprofundar o já conhecido e conhecer com o outro o que ainda não se sabe. “Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (FREIRE, 2003, p. 136). Reconhecer

que precisa romper o limite do conhecido, é uma empreitada que o professor precisa abraçar, pois ele não é onisciente.

Outra questão levantada, por Carolina, foi relativa ao tempo de construção coletiva do conhecimento. Nas instituições de educação quando o professor precisa, relacionando-se com seus colegas de trabalho, construir um projeto político-pedagógico e, juntamente com seus alunos, construir o conhecimento em sala de aula. *Talvez, no primeiro olhar, uma maneira lenta, no sentido de a gente ter que terminar essa tarefa (a construção do PPP), mas o problema é o tempo disponível de cada um.*

Toda construção coletiva demanda um tempo diferenciado, pois o tempo não é uma dimensão individual, mas compartilhada. Dentro da instituição educacional, o tempo vivido é coletivo. Os encontros e desencontros acontecem dentro da mesma fração temporal. As ações precisam se embrenhar para consolidar um processo dentro ou fora da sala de aula.

Refletir sobre o processo educacional não é diferente, demanda tempo. Como três dos professores entrevistados, quando acadêmicos, possuíam uma bolsa que garantia doze horas semanais de trabalho no Núcleo, foi possível organizar reuniões onde todos estivessem presentes junto com o professor orientador para refletir sobre o processo de formação profissional. A esse respeito, Nóvoa (2004, p. 10) considera que

Uma das discussões mais curiosas do movimento do professor reflexivo é que, à medida que se consagrou a retórica sobre o professor reflexivo, aumentaram as exigências sobre o dia-a-dia do professor. Ora, o bem mais precioso do professor reflexivo é o tempo. Ninguém reflete, se não tiver tempo, é preciso um tempo de maturação, de discussão, de apropriação.

Entretanto, a dificuldade de articular e promover uma produção coletiva passa por uma série de dificuldades. Para se discutir qualquer assunto com outras pessoas, é preciso tempo disponível para que todos falem e sejam ouvidos em seus pontos de vista. O que pode ser resolvido, destinando ao professor algumas horas para as reuniões pedagógicas. Uma reformulação da concepção de conteúdo a fim de que o estudante dialogue com o professor. É necessário, também, disposição para ouvir e falar sobre o assunto. Contudo, o empenho extrapola o âmbito

administrativo institucional porque não pode ser garantido por um poder extrínseco à pessoa que participa da interlocução.

Carolina, refletindo sobre a construção coletiva dentro da escola, enfatiza:

Eu tenho pensado muito sobre essa questão do trabalho coletivo dentro da escola, que é também uma reflexão do tema sobre o PPP, e acho isso uma tarefa complexa. Lidar com o outro, com o tempo e as emoções do outro visando uma construção é uma tarefa difícil. [...] não vejo outra forma que não seja um diálogo transparente, aberto, claro e corajoso para a gente lidar com nossos problemas emocionais, de aprendizagem, de conteúdo, problemas com o grupo, nossos entraves e problemas administrativos.

Diante do exposto, a construção coletiva no espaço educacional demanda disponibilidade ao diálogo. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2003, p. 136). A incompletude do ser humano está expressa na sua fala, em seus gestos, em suas idéias e pensamentos, que podem ser sempre superados. Admitir o caráter dialógico do conhecimento, em todas as suas instâncias, é assumir a incompletude como constitutiva do próprio ser humano. Abrir-se ao outro é saber-se não conhecedor da verdade absoluta. Porém, é buscar a verdade indispensável ao conhecimento.

Quando falo ou quando compreendo, experimento a presença de outrem em mim ou de mim em outrem, presença que é obstáculo imprevisto para a teoria da intersubjetividade, presença do representado que é obstáculo imprevisto para a teoria do tempo. Agora, enfim, compreendo o que quer dizer a enigmática proposição de Husserl: ‘A subjetividade transcendental é intersubjetividade’. Na medida em que aquilo que digo tem sentido, enquanto falo, sou para mim mesmo um ‘outro’ e, na medida em que compreendo, já não sei mais quem fala e quem escuta (MERLEAU-PONTY, 1975f, p. 330. ênfase do autor).

Reconhecer o outro como diferença é proporcionar-lhe o direito de falar e ser ouvido, não, simplesmente, para cumprir uma etiqueta social de que quando um fala o outro escuta. Mas, para reafirmar a constituição da intersubjetividade que transcende o conteúdo expresso pela fala, que se configura na dialogicidade da interlocução. Desse modo, o ato dialogal é mais educativo do que a transmissão do conteúdo mais complexo.

Dialogar, neste sentido, toma nova dimensão dentro da perspectiva educacional. O professor que dialoga com seus alunos permite-lhes conhecerem-se como diferença e, em conhecendo o outro, conhecerem a si mesmos. Mateus, fazendo uma análise das reuniões com o grupo para discutir as sessões de Filosofia pra Crianças, conclui: *“A gente discutia e não chegava a lugar nenhum. Não conseguimos concretizar muita coisa, mas a discussão era um aprendizado. Essa foi a grande concretização daquele grupo”*.

Se o diálogo, nesta situação, não era para resolver um determinado problema e chegar a uma resposta evidente para todos, parece que não foi válido. Porém, o grande objetivo do diálogo não é o consenso ou a concordância uníssona de idéias e pensamentos. Através da problematização, o verdadeiro diálogo se efetiva na busca de compreensão da realidade vivencial. Neste sentido, *“em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato para agir melhor, com os demais, na realidade”* (FREIRE, 1979, p. 82-83).

O diálogo realizado por Mateus e o grupo tinha uma dimensão teleológica que não se encerrava apenas na busca por uma determinada solução para os problemas. Este era um pretexto para a verdadeira finalidade. Ela residia no constante exercício de aprimoramento do diálogo. As discussões eram um subterfúgio para a tomada de consciência do lugar ocupado pelo diálogo no processo de humanização. Portanto, uma metodologia que privilegia o diálogo, quer evidenciar que *“não tem algo a ser aprendido (o conteúdo conceitual específico não é fim em si mesmo). Tem um exercício a ser feito e esse exercício é angustiante e ele é, justamente, um aprender a lidar com a angústia de não saber. A gente entra numa angústia de desconstruir o conhecimento”* (Mateus).

No discurso de Mateus, a angústia é um misto de insatisfação e desejo de busca. Conhecer mais, apreender o sentido do mundo e das situações a que estavam lançados era a aspiração comum durante os diálogos. Considerado desta maneira, o grupo sabia que ‘a verdade’ não estava em lugar algum, mas era imprescindível o empenho em buscá-la. *“As nossas discussões no grupo tinham isso, a gente não sabia a resposta, o Juarez não ensinava. O discutir sem ter resposta era o diferencial, a resposta era o método”*.

O espaço de diálogo se fez, mediante a reflexão acima, fonte de aprendizado. O processo de formação para a docência daqueles acadêmicos realizou-se com o

desenvolvimento de um projeto que aliava, dialeticamente, prática e reflexão teórica sobre a prática. A noção de transmissão passiva de conteúdos não se fez presente, nem na relação dos estudantes com os acadêmicos, nem na relação desses com o professor formador. Freire (1979, p. 69) aborda esta questão dizendo que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.”

A interlocução com os professores em formação é apontada pelos entrevistados como um ponto fundamental de sua formação. A reflexão sobre a docência em um amplo sentido e a discussão coletiva sobre as singularidades da própria formação concretizam a permanente possibilidade de construção e reconstrução da prática pedagógica. “*O diferencial na formação do ‘Pensando bem...’ foi propiciar a discussão, o que isso provoca em cada um é difícil de determinar como consequência, o diferencial é o método*” (Mateus).

A metodologia é apontada por Mateus como ponto importante do processo de formação enquanto professor. Promover um profissional investigador requer aproximar o acadêmico desta maneira de encarar o mundo. Se sua concepção epistemológica é hermética, o conhecimento é estanque. O que ele vislumbra é uma realidade dada e acabada. Mas, o mundo em constante mudança, engendra um conhecimento vivo e dinâmico, passível de ser pesquisado a cada instante mediante enfoques diferenciados. Cabe ao futuro docente romper com a aceitação passiva e permitir-se descobrir e instaurar novos saberes através da pesquisa.

Entretanto, participar de um processo investigativo e dialógico durante a formação docente não garante ao professor, quando assumir a profissão, que ele esteja pronto para trabalhar com uma metodologia também dialógica em sala de aula. Existem dificuldades que aparecem em cada experiência de maneira peculiar.

Mateus ao se referir à implementação da metodologia pondera que

no trabalho em círculo, o professor não é o centro. Isso para mim é marcante. O professor é mais um, mas também não chega tanto, é alguém com um pouquinho mais de coragem para enfrentar questões ou para problematizar as questões trazidas. Isso é difícil para fazer principalmente com adultos. Eles têm resistência de trazer questões.

A resistência à metodologia, neste caso, está relacionada à aceitação de uma nova postura do educador e do educando diante a aprendizagem. Simplesmente,

ouvir o professor é muito mais cômodo do que pensar e posicionar-se frente aos problemas com o auxílio do professor. Isso demanda um exercício reflexivo que, por vezes, é dificultoso chegando a ser exaustivo.

A árdua tarefa de execução metodológica, também é indicada por Pedro, na entrevista.

É fundamental dizer, que a gente tem e teve dificuldades desde o início como professor, como, às vezes, idealizar uma metodologia e achar que ela ia ser logo um sucesso em sala de aula. A gente não encontra um ambiente propício para a ação desta metodologia. Não que esta metodologia não possa ser aplicada. Ela sempre pode ser aplicada, mas a aplicação plena dela não se efetiva completamente, justamente, porque a gente não encontra nas escolas, nas faculdades ambiente propício.

A implementação de um ideal depende de situações concretas e transcende qualquer planejamento ou suposições. Quando o assunto é educação, torna-se praticamente impossível transformar o ideal em realidade, pois o ser humano não cabe nas previsões. Estou convencida de que a busca contínua pela excelência é orientada por uma idealização. Mas a busca se faz em contexto, em contato com outras pessoas em um tempo determinado e não apenas em pensamento.

Durante sua prática, o professor emprega determinada metodologia para que os alunos aprendam o conteúdo conceitual. Geralmente, espera-se que o conjunto de métodos e procedimentos utilizados durante a aula promova a aprendizagem dos alunos. Mas, em oposição a este discurso, a metodologia é sempre um ideal que não se alcança plenamente porque se concretiza em um tempo e espaço vivido. O *ambiente propício* para o desenvolvimento de uma metodologia é, sempre, uma situação concreta. Por isso, ela precisa ir preenchendo, adequadamente, o ambiente para o qual foi adotada.

O viés metodológico tem inúmeras abordagens pertinentes que remetem a questões interessantes. Quando perguntei a Mateus o que foi mais importante durante seu contato com o Núcleo, ele respondeu: “*foi fundamental a pesquisa, constante, [...] individual e em grupo. Mas, o grupo foi [...] propiciador do exercício de ir ao outro. Eu tinha de me lançar, não tinha lugar para a timidez e isso foi uma aprendizagem gigantesca*”. Sua resposta abre uma nova perspectiva para a análise da metodologia. A partir desta fala, destaco dois aspectos metodológicos

fundamentais: a pesquisa como um dos sustentáculos do grupo e a noção de alteridade subjacente à reflexão coletiva.

Com a expressão *exercício de ir ao outro*, é plausível pensar que o diferente se põe no diálogo como presença efetiva que não pode ser negada. Há uma coexistência no mesmo mundo e espaço temporal que possibilita, na relação com o outro, o encontro consigo mesmo.

Na experiência do diálogo, constitui-se um terreno comum entre outrem e mim, meu pensamento e o seu formam um só tecido, meus ditos e aqueles do interlocutor são reclamados pelo estado da discussão, eles se inserem em uma operação comum da qual nenhum de nós é o criador (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 474).

O movimento dialético operado pelo diálogo inaugura uma dimensão espacial de separação entre o eu e o outro. No ato dialogal, minhas falas estão dadas a outrem e não pertencem apenas a mim, mas, também, ao outro, que ao ouvi-las, apreende minhas idéias e tece junto comigo o conteúdo do diálogo. Opera-se uma troca simultânea de idéias e reflexões que um permite ao outro na relação. À medida que ambos transitam numa torrente de pensamentos, uma força impetuosa faz nascer a angústia, a busca pelo entendimento. A sede pelo saber assume ponto central nesta circunstância. Mas, qual saber? Que ambição é essa, que mobiliza tanto o ser humano, capaz de fazer com que ele utilize tamanha energia e empenho para obter o objeto de seu conhecimento?

Culturalmente, saber está relacionado a poder. Há uma relação de forças, historicamente constituída, que determina conteúdos a serem estudados e apreendidos no interior das instituições de ensino. O currículo foi a maneira mais viável de inserir na escola este corpo de conhecimentos ditos necessários para a apreensão da realidade. Todavia, a totalidade dos conhecimentos indispensáveis à humanização do ser humano não pode ser identificada e elencada em um currículo escolar. Isso porque desvendar este processo demanda uma ação continuada na presença outro.

Mateus julga que *“a metodologia propicia uma entrada na angústia e uma saída do despercebimento”*. No diálogo tomo consciência de algo que passou despercebido, do descuido, para comigo mesmo, de ter focado a percepção em um pequeno ângulo de visão. Com auxílio do outro, alargou esse campo perceptivo e me *re-instaurou* no mundo.

O saber que se procura no diálogo não é um saber de dominação, é, antes, um conhecimento de si mesmo mediado pelo outro. Percebo o outro como comportamento, suas expressões, ações e pensamentos me dizem de seu ser-no-mundo, ao mesmo tempo, a postura do outro, também, me informa do meu posicionamento no mundo. Em relação a esse saber, a educação formal ainda o não promove de maneira consciente. Um dos nós da formação de professores reside aí. Formar o docente implica educar a complexa natureza humana durante a vivência que não se restringe ao pessoal ou profissional.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

FREIRE

O PASSO ALÉM

Ao findar um trabalho, a artesã pára a *admirá-lo*. Projeta todo o anseio, idealizado inicialmente, na obra materializada. Pára e investiga buscando harmonia nas ligações e conexões dos fios. Entrecruza o olhar com a beleza da trama. Sorri. Avalia a integridade do tecido. Descobre falhas, pequenos e grandes lapsos que podem ser corrigidos no percurso artístico. Angustia-se. Observa atentamente e se reconhecer na própria obra. Contempla o momento e admite o limite espaço-temporal.

Logo em seguida, mais sabedora do seu ofício, começa nova tarefa. Agora, aspira com mais precisão o rigor da excelência. Contudo, sabe que esta pretensão é *projectum* que, ao se concretizar, transforma-se, novamente, em um esboço provisório da próxima obra.

“*Ad-mirar* a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação, a reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos”. Freire (1979, p. 31), enfatiza que só o ser humano é capaz deste distanciamento, que o permite reflexionar sobre sua atividade e sobre si mesmo, sem se retirar do mundo.

Durante a vivência desta pesquisa, meu movimento de distanciamento se alternou ao de aproximação do fenômeno investigado. Percebi, nitidamente, que pensar a formação de professores assume uma dimensão que ultrapassa este estudo. Acredito que nenhum tear é grande suficiente para comportar o tamanho de tal tecido.

A amplitude desta questão mostra a impossibilidade de se chegar a conclusões definitivas sobre esse tema. Mas, minha proposta foi investigar o processo de formação docente envolvendo quatro professores, ao invés de um universo grandioso. Assim, foi oportuno, refletindo sobre o processo, *significar* a formação de professores investigada.

Tendo os professores participado do mesmo Núcleo formador, cada um narrou seu encontro com o “Pensando bem...” de ângulos bastante diferenciados. Atribuo esta diversidade à dimensão pessoal, própria a cada individualidade,

manifesta em sua historicidade. Considerando o pensamento de Nóvoa (2004), já expresso anteriormente, o âmbito pessoal do professor não deve receber mais ênfase do que o profissional. As questões pessoais podem levar a uma negligência da dedicação ao próprio processo de profissionalização. Entretanto, cada história de vida traz consigo particularidades que dão a tonalidade das escolhas e do engajamento pessoal e profissional. “Neste caso, a verdade não cabe na generalização. Existe uma singularidade de cada história de vida, que não permite que se considere como verdadeira toda generalização que não tenha em conta essa singularidade” (DOMINICÉ, 1985 apud, MOITA, 2000, p. 117).

A formação docente demanda empenho e superação de questões pessoais em busca de um ideal. A profissionalização promove uma distância entre a singularidade da pessoa e o cumprimento de seu ofício. Estas duas instâncias tornam-se espaços diferenciados. Todavia, constitutivos de cada ser humano. Verso e anverso da mesma moeda.

Carolina revela que durante o exercício da profissão, *“você vai inteira, pessoal e profissional, para a sala de aula. Lógico que tem, ali, um conteúdo para ser trabalhado, mas o professor vai inteiro com suas dores, com seus sofrimentos*. Ela reconhece a facticidade humana. O humano é *ser-no-mundo*, ser vivente em situação. Não há uma determinação *a priori* de suas ações, mas o existir que se põe como questão. Ao considerar que seu ser coincide com sua vivência, assume-se no mundo como incompletude. Elabora, implicitamente, a pergunta fundamental, estruturadora de seu projeto vivencial. Essa compreensão converte-se na angústia do próprio inacabamento que irrompe, simultaneamente, na abertura a si mesmo.

A partir do distanciamento, promovido pela angústia, as interrogações íntimas tomam corpo e são reelaboradas na própria vivência. Diante de um fato de sua vida pessoal, a separação conjugal, Carolina conclui: *Acho que o trabalho ajuda a gente a se recuperar das questões mais pessoais, no meu caso ajudou muito. Acho que se eu não tivesse a oportunidade do trabalho me tirando das minhas questões pessoais seria mais difícil*. Em função do trabalho, Carolina operou um distanciamento de um problema pessoal. Por alguns instantes, foi possível sair do imediatismo do cotidiano familiar, deixando fluir o profissional em sua subjetividade.

A disposição à angústia oferece ao ser humano um olhar para si mesmo enquanto subjetividade, que não separa o pessoal do profissional. Assim, toma

consciência de sua inconclusão. Essa auto-afetação promove um novo olhar de si mesmo e se projeta para além do imediato.

É a dimensão pessoal que possibilita este rearranjo subjetivo do lastro com o mundo. Então, falar em reflexão, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, só é possível quando se destaca a auto-precepção, a disposição ao afetamento operada particularmente. Nóvoa, ao falar sobre a reflexão profissional, destaca que

“cada um tem que fazer o seu caminho. A reflexão tem essa dimensão, que pode ser um pouco angustiante, pois não é uma coisa que se faz hoje e que fica resolvida definitivamente. É uma atitude profissional. É algo que está inserido na profissão desde o primeiro dia até o último dia, que tem de se inscrever no dia-a-dia da profissão” (NÓVOA, 2004, p. 11).

A dimensão da angústia é analisada superficialmente no enfoque de Nóvoa, pois, como já destacado anteriormente, a ênfase nos estudos sobre o professor deve estar no profissional, para não se incorrer no risco de negligenciar o aspecto profissional. Um aprofundamento da angústia do professor, requisito para o início da reflexão, requer um estudo, sobretudo, do pessoal. Ninguém se angustia profissionalmente e não é afetado pessoalmente.

A elaboração de um problema, a reflexão sobre ele e a sua possível solução advêm da entrega à existência e, neste sentido, não há uma separação entre pessoal e profissional. Segundo Merleau-Ponty (1994, p. 485, ênfase do autor),

o problema da modalidade existencial do social reúne aqui todos os problemas da transcendência. Quer se trate de meu corpo, do mundo natural, do passado, do nascimento ou da morte, a questão é sempre a de saber como posso ser aberto a fenômenos que me ultrapassam e que, todavia, só existem na medida em que os retomo e os vivo, *como presença a mim mesmo*, que me define e condiciona toda presença alheia, é ao mesmo tempo uma des-presença e me lança fora de mim.

A reflexão sobre a formação e profissão docente define-se pela escolha que o professor realiza em se lançar a esta tarefa. É na convivência com outrem que percebe as questões que põe a si mesmo como interrogações existenciais. Neste sentido, coloca-se como subjetividade em presença no mundo e com o outro. “A subjetividade transcendental é uma subjetividade revelada, saber para si mesma e

para outrem, e a este título ela é uma intersubjetividade” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 485)

Conhecer-se como co-presença é o eixo fundante da intersubjetividade humana que habita o mundo com seus projetos e engajamentos. Carolina revela este caráter quando afirma

Eu acho que trabalho é uma coisa muito válida na vida da gente, eu não me sei sem trabalho como também eu não me sei sem meus filhos. Eu sou assim eu sou mãe e professora. É uma oportunidade para gente se re-significar e para o ser humano se reconstruir.

No seu projeto existencial, Carolina lança-se como professora e mãe. Duas nuances do ser que convivem na harmonia conflituosa da presença e ausência. Ser mãe a acompanha à escola, à sala de aula, assim como a profissão também compartilha diariamente o âmbito familiar. O laço que une estas duas dimensões são as pessoas, a convivência com outrem, a intersubjetividade.

Qualquer pesquisa sobre formação, quer seja a formação de professores ou de estudantes, carece de maior aprofundamento nos estudos sobre o ser humano, suas relações com o outro e com o mundo.

Neste sentido, as metodologias educacionais são insuficientes, seja para constituir o ser humano como pessoa, seja para possibilitar sua formação como profissional da educação, porque elas levam pouco em consideração a sua facticidade, o seu lastro no mundo. Assim como não é possível separar teoria e prática, não é possível separar ser humano e mundo. Mesmo que eles nunca tenham estado separados na realidade, é há bem pouco tempo que a educação vem caminhando no sentido de aproximá-los.

Vislumbro a possibilidade de um passo além dos objetivos propostos nesta dissertação. Aponto para a necessidade de um estudo ontológico e antropológico no âmbito educacional orientando a formação de professores e de estudantes.

O trabalho da artesã tem um fim que coincide com o tamanho do tecido. Mas ele recomeça quando ela inaugura um novo tecido. Neste texto, não é muito diferente. O tecido termina por aqui. Entretanto, novos tecidos virão somar a este, novas cores de variados tons.

A beleza do trabalho do artesão está, não na concretização da obra, mas em admitir que sua obra não contém a perfeição. O belo se apresenta no processo de confecção da obra. Assim, o artesão aproxima-se de si mesmo. Reconhece a si

mesmo como um ser humano engajado em seu projeto existencial. E, neste sentido, produz algo tão intrínseco à sua natureza que, em conseqüência, sua produção passa a ser reconhecida autonomamente, independente de quem a produz. Para o artesão, a obra nunca está perfeita, há sempre um fio que se arrebenta no meio do tecido ou uma cor que não transmitiu a harmonia desejada ao trabalho.

Tenho consciência da existência de alguns fios urdidos neste trabalho, mas que não foram tecidos convenientemente. São pontos inconclusos, necessitam maior reflexão e amadurecimento.

O tecido está pronto, traz consigo certo conforto e aquecimento na reflexão sobre a formação de professores. Contudo, não se encerra. Este é apenas um estudo, uma leitura possível da constituição do docente. Leituras virão que se juntarão a esta reforçando os fios e, outras desmancharão a trama evidenciando incongruências e equívocos no meu raciocínio. Se haverá convergência ou divergência, isso não importa. O exercício foi produzido. A reflexão alinhavada durante todo o trajeto garantiu com êxito que a busca não fosse interrompida. É preciso organizar os fios e iniciar um novo trabalho procurando dar um passo além...

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68/especial, p. 143 –162, dez. 1999.

AZANHA, José Mario Pires. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: SERBINO, Raquel Volpato et Al. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998, p. 49-84.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e ensino do trabalho docente. **Cadernos Cedes: O professor e o ensino: Novos olhares**. Campinas: CEDES, ano XX, n. 44, p. 19 - 32, abr. 1998.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. São Paulo: Cultrix, 1985.

BOCHENSKI, I. M. **La Filosofia actual**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: Compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto alegre: Mediação, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Educador: vida e morte**. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. (biblioteca de Educação)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 09, de 08 de maio de 2001. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF, mai. 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 27, de 02 de outubro de 2001. **Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 09/2001, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF, out. 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 12, de 13 de março de 2002. **Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Filosofia.** Brasília, DF, abr. 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena.** Brasília, DF, abr. 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 16 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura e graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Brasília, DF, mar. 2002c.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

BUBER, Martin. **Eu e tu.** 5. ed. São Paulo: Centauro, 2000.

BUENO, Belmira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). **A vida e o ofício de professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** São Paulo: Escrituras, 2000.

BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). **Interações entre fenomenologia e educação.** Campinas: Editora Alínea, 2003, p. 9-42.

CACHAPUT, António F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos docentes. Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas: Papirus, 2002, p. 115-139. (Coleção magistério formação e trabalho pedagógico)

CADERNOS CEDES: O professor e o ensino: Novos olhares. Campinas: CEDES, ano XX, n. 44, abr. 1998.

CENTRO Brasileiro de Filosofia para Crianças. Disponível em: <http://www.cbfc.org.br/stc_filosofiacrianca.asp>. Acesso em: 29 agosto 2004.

DUARTE, Edna Souza. Universalização da formação de professores e fenomenologia: caminhos opostos? In: PEIXOTO, Adão José (Org.). **Interações entre fenomenologia e educação.** Campinas: Editora Alínea, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 43. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, Raquel Valpato et al. (Org.) **Formação de Professores.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática Educativa.** 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura)

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 80, v.23, set. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso acesso em 20 de fevereiro de 2005.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Editora Scipione, 1989.

_____. **Paulo Freire: uma biobibliografia.** Brasília: UNESCO, 1996.

GERHARDT, Heinz-Peter. Uma voz europeia: arqueologia de um pensamento. In:

GOODSON, Igor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2.ed. Portugal: Porto, 2000. (Coleção Ciências da Educação)

GUIMARÃES ROSA. **Grande sertão veredas.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, parte I.

_____. **Ser e Tempo.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, parte II.

HOUAISS, Antônio (Ed). **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. [S. L.]: Editora Objetiva, c 2002. 1 CD-ROM.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2000. (Coleção Ciências da Educação)

HUSSERL, Edmund. Investigações lógicas. Sexta Investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. In: **Os pensadores. Husserl**. Tradução de Zeljko Loparic e Andréia M. Altino de Campos Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1975, v. XLI. (Coleção Os Pensadores).

KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina (Orgs.). **Filosofia para crianças em debate**. Petrópolis: Vozes, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. **Educação e sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68/especial, p. 163-183, dez. 1999.

LIBÂNIO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: uma visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação e sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68/especial, p. 239-277, dez. 1999.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LUIJPEN, Wilhelmus Antonio Maria. **Introdução à fenomenologia existencial**. Trad. de Carlos Lopes de Mattos. São Paulo: EPU, 1973.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira; PEREIRA, Liliana Lemus Sepúlveda. A identidade e a crise do profissional docente. In BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A dúvida de Cézanne. In: **Os pensadores. Merleau-Ponty**. São Paulo: Abril Cultural, 1975a, v. XLI. p. 303-316. (Coleção Os Pensadores).

_____. A linguagem direta e as vozes do silêncio. In: **Os pensadores. Merleau-Ponty**. São Paulo: Abril Cultural, 1975b, v. XLI, p. 331-366. (Coleção Os Pensadores).

_____. Em toda e em nenhuma parte. In: **Os pensadores. Merleau-Ponty**. São Paulo: Abril Cultural, 1975c, v. XLI, p. 397-424. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. O filósofo e sua sombra. In: **Os pensadores. Merleau-Ponty**. São Paulo: Abril Cultural, 1975d, v. XLI, p. 425-450. (Coleção Os Pensadores).

_____. O olho e o espírito. In: **Os pensadores. Merleau-Ponty**. São Paulo: Abril Cultural, 1975e, v. XLI, p. 275-302. (Coleção Os Pensadores).

_____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Sobre a fenomenologia da linguagem. In: **Os pensadores. Merleau-Ponty**. São Paulo: Abril Cultural, 1975f, v. XLI. p. 317-330. (Coleção Os Pensadores).

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de trans-formação. In:

MORA, J. Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MÜLLER, Marcos José. Fenomenologia da expressão. **Discurso filosófico**. Santa Catarina. n. 7460y005, 2001. Disponível em: <<http://www.simpozio.ufsc.br/Port/1-enc/y-mega/RevFilosofia/7460y005.html#artigo1>> . Acesso em 01 abr. 2005.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção magistério formação e trabalho pedagógico)

NETO, Elydio dos Santos. Aspectos Humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In: SEVERINO, Antônio Joaquim e

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002, p. 41-54.

NETO, Shigunov Alexandre e MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação)

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2000. (Coleção Ciências da Educação).

_____. Educação: entre políticas, retóricas e práticas. **Presença pedagógica**. v. 10, n. 60, p. 5-13, nov/dez 2004.

_____. O professor reflexivo. **Salto para o Futuro**. 13 set. 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: 01 fev. 2005.

PEIXOTO, Adão José (Org.). **Interações entre fenomenologia e educação**. Campinas: Editora Alínea, 2003.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68/especial, p. 109-124, dez. 1999.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas: Papyrus, 1996.

PRADO JÚNIOR, Caio. **O que é filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia**. São Paulo: Paulus, 1990, 3 v. (Coleção Filosofia)

SERBINO, Raquel Volpato (Orgs.) et al. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998. (Seminários e debates)

SEVERINO, Antônio Joaquim e FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papyrus, 2002.

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da Silveira. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas**. Juiz de Fora: Juizforana, 2002.

SOFISTE, Juarez Gomes (Coord.); 1995/6. 28 f. Perfil do professor de Filosofia do 2º grau da 18ª Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais. Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

_____. 1997. 52 f. Relatório Final das atividades desenvolvidas no ano de 1997. Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

_____. 1999. 19 f. Relatório do projeto de pesquisa: "Leitura latino-americana do programa 'Filosofia para Crianças: Freire e Lipman'" para o XI Programa de bolsas de iniciação científica – BIC/ UFJF – 1999. Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

_____. **Bibliografia Básica para a construção de curso de Filosofia.** Juiz de Fora: PROACE/UFJF, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Programa de formação de professores.** São Paulo, 2004.

VELOSO, Caetano. O estrangeiro. In: _____. **Caetano Veloso.** São Paulo: Universal, p1998. 1CD. Faixa 19.

BIBLIOGRAFIA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

KOHAN, Walter Omar; (org.). **Políticas do ensino de Filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina (org.). **Filosofia para crianças em debate**. Petrópolis:Vozes, 1999, v. IV.

KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (org.). **Filosofia na escola pública**. Petrópolis: Vozes, 2000, v. V.

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

_____. **Issao e Guga**. Trad. de Sylvia Judith Hamburger Mandel. 2. ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997. (Filosofia para Crianças).

_____. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Pimpa**. Trad. de Sylvia Judith Hamburger Mandel. 2. ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1996. (Filosofia para Crianças).

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

_____. **Issao e Guga**: “Maravilhando-se com o mundo”: manual do professor. Trad. de Ana Luzia Fernandes Falcone, Sylvia Judith Hamburger Mandel. 3. ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997. (Filosofia para Crianças).

_____. **Pimpa**: Manual do professor. Trad. de Sylvia Judith Hamburger Mandel. 5. ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997. (Filosofia para Crianças).

MANDEL, Silvia J. Hamburger. **Rebeca**: Manual de instruções Trad. da autora. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1996. (Filosofia para Crianças).

OBIOLS, Guilherme. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Ed. Unijui, 2002. (Coleção filosofia e ensino)

PIOVESAN, Américo; EIDT, Celso; GARCIA, Cláudio Boeira et al (orgs). **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Ed. Unijui, 2002. (Coleção filosofia e ensino)

REED, Ronald. **Rebeca**. Trad. Equipe Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. São Paulo: Difusão, 1996.