

**Revista**

**KIKI-KEKE**

**Pesquisa em Ensino**

**Dossiê Temático  
Educação, filosofias,  
infâncias: filosofar  
com infâncias, resistir  
na escola**

**Organizador  
Jair Miranda de Paiva**

**Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica  
CEUNES/UFES**

**ISSN 2526-2688**

Revista

# KIRI-KERÊ

Pesquisa em Ensino

Novembro de 2021  
Dossiê Temático, n. 6

## **Editores**

Ailton Pereira Morila  
Jair Miranda de Paiva

## **Conselho Editorial**

Adriana Pin, Profa. Dra., Instituto Federal do Espírito Santo  
Ailton Pereira Morila, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo  
Ana Clara Gonçalves Alves de Meira, Profa. Dra., Instituto Federal do Norte de Minas Gerais  
Ana Júlia Lemos Alves Pedreira, Profa. Dra., Universidade de Brasília  
Ana Nery Furlan Mendes, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo  
Andrea Brandão Locatelli, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo  
Camila Greff Passos, Profa. Dra., Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Carlos Henrique Silva de Castro, Prof. Dr., Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Carlos Henrique Soares Caetano, Prof. Dr., Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio, Profa. Dra., Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Clarice Lage Gualberto, Profa. Dra., Universidade Federal de Minas Gerais  
Clebson Luiz Brito, Prof. Dr., Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Deise Juliana Francisco, Profa. Dra., Universidade Federal de Alagoas  
Delma Pessanha Neves, Profa. Dra., Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Denise Girarola Maia, Profa. Dra., Instituto Federal de Minas Gerais.  
Eliane Gonçalves da Costa, Profa. Dra., Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (BA)  
Everaldo Fernandes da Silva, Prof. Dr., Universidade Federal de Pernambuco  
Fabiana Gomes Profa. Dra., Instituto Federal de Goiás  
Flaviane Faria Carvalho, Profa. Dra., Universidade Federal de Alagoas  
Flávio José de Carvalho, Prof. Dr., Universidade Federal de Campina Grande  
Floralba del Rocío Aguilar Gordón, Profa. Dra., Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador  
Franklin Noel dos Santos, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo  
Gilmene Bianco, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo  
Gustavo Machado Prado, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo  
Isa Mara Colombo Scarlati Domingues Profa. Dra., Universidade Federal de Jataí  
Jair Miranda de Paiva, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo  
Karina Carvalho Mancini, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo  
Leandro Gaffo, Prof. Dr., Universidade Federal do Sul da Bahia  
Lucio Souza Fassarella, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo  
Magda Eugénia Pinheiro Brandão da Costa Carvalho Teixeira, Profa. Dra., Universidade dos Açores  
Márcia Regina Santana Pereira, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo  
Maria Alayde Alcântara Salim, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo  
Maria Zenaide Valdivino da Silva, Profa. Dra., Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Moisés Gonçalves Siqueira Filho, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo  
Paulo Sérgio da Silva Porto, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo  
Regina Célia Mendes Senatore, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo  
Reinildes Dias, Profa. Dra., Universidade Federal de Minas Gerais  
Rita de Cassia Cristofoleti, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo  
Rodrigo Oliveira Fonseca, Prof. Dr., Universidade Federal do Sul da Bahia  
Rony Peterson Gomes do Vale, Prof. Dr., Universidade Federal de Viçosa  
Sammy William Lopes, Prof. Dr., Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Sandra Mara Santana Rocha, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo  
Shirlene Santos Mafra Medeiros, Profa. Dra., Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Ueber José de Oliveira, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo  
Valdinei Cezar Cardoso, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo  
Vania Soares Barbosa, Profa. Dra., Universidade Federal do Piauí  
Walter Omar Kohan, Prof. Dr., Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Zaira Bonfante Santos, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo

## **Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica**

Coordenadora: Maria Alayde Alcântara Salim  
Coordenador adjunto: Jair Miranda de Paiva

## **Centro Universitário Norte do Espírito Santo**

Diretor: Luiz Antonio Favero Filho  
Vice Diretora: Ana Beatriz Neves Brito



## **Universidade Federal do Espírito Santo**

Reitor: Paulo Sérgio de Paula Vargas

Vice reitor: Roney Pignaton da Silva

## **Projeto Gráfico e diagramação**

Ailton Pereira Morila

## **Capa**

Arte da capa: Gessé Araújo (sobre fotografia de Paul Henri, Pixabay License)

## **Organização do Dossiê**

Jair Miranda de Paiva

## **Acesso na internet**

<http://www.periodicos.ufes.br/kirikere/>

## **Endereço para correspondência**

Centro Universitário Norte do Espírito Santo  
Rodovia BR 101 Norte, Km. 60, Bairro Litorâneo  
São Mateus – ES - CEP 29932-540  
Fone: (27) 3312.1701  
E-mail: kirikere.ensino@gmail.com



**KIRI-KERÊ: Pesquisa em Ensino. Dossiê: Educação, filosofias, infâncias: filosofar com infâncias, resistir na escola. Dossiê n. 6, nov. 2021**

**São Mateus-ES: Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, 2021**

**Semestral**

**ISSN: 2526-2688 (online)**

**1. Ensino – Periódicos.**

**I. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica**



## Sumário

Editorial .....	6
Artigos .....	13
Filosofia, encontros, experiências: potência da pesquisa entre escola básica e universidade .. 14 <i>Philosophy, meetings, experiences: potency of the research between elementary school and university</i>	
	Andréa Scopel Piol Jair Miranda de Paiva
Jogos e brincadeiras na educação infantil como resgate da identidade cultural na infância..... 39 <i>Games and play in child education as a clearance of cultural identity in the infancy</i>	
	Poliana Bernabé Leonardeli Marcilene Conti Valeria Barbosa
O ensino de filosofia como ética do <i>cuidado de si</i> : experiências numa escola militar da região do extremo sul da Bahia..... 60 <i>Philosophy teaching as self-care ethics: experiences in a military school in the extreme south of Bahia</i>	
	Fábio Pereira Barros Jair Miranda de Paiva
Uma questão de experiência: antes do canto o en-/canto? ..... 90 <i>A matter of experience: before the achievement, the fascination</i>	
	Ana Paula da Silveiras Renata Cristina Araújo Gomes
Uma proposta de intervenção didática: o errar como um percurso do aprender e ensinar? .. 103 <i>A didactic intervention draft: making mistakes as a path of learning and teaching</i>	
	Fabio Átila Cardoso Moraes Ana Paula da Rocha Silveiras
O mito e seu valor pedagógico sob o olhar de licenciandos em pedagogia ..... 117 <i>The myth and its pedagogical value under the eyes of pedagogy graduation students</i>	
	Daniel Cardoso Alves
Os sentidos da prática: o que fazemos quando dizemos que filosofamos com crianças ..... 138 <i>The meanings of practice: what we do when we say we philosophy with children</i>	
	Mauro Britto Cunha Jair Miranda de Paiva
O PNAIC e a produção de textos escritos: uma reflexão acerca do material formador ..... 163 <i>PNAIC and the production of written texts: a reflection about former material</i>	
	Lainy Martinelli dos Santos Zaira Bomfante dos Santos
A Perspectiva histórica da Lei 10.639/03 – Movimentos, cenários e percursos..... 180 <i>Historical perspective of Law 10.639/03 - perspective of Law 10.639 / 03 – Movements, scenarios and tracks</i>	



	Manuela Brito Tiburtino Camata Eliane Gonçalves da Costa	
Ensinando ciências numa perspectiva histórico-filosófica.....		194
<i>Teaching sciences in a historical-phylosophic perspective</i>	Dalana Campos Muscardi	
Informações aos autores.....		206



# Editorial

---



O presente dossiê reúne artigos que, sua diversidade, foram, originalmente, pensados numa chamada relacionada ao evento *Semfili - Seminário Internacional educação filosofias infâncias – “filosofar com infâncias: resistir na escola”*, ocorrido em São Mateus, ES, no Campus do Ceunes (Centro Universitário Norte do Espírito Santo) da UFES e no campus da Faculdade Vale do Cricaré, de 15 a 18 de agosto de 2018. No entanto, como o evento teve um amplo escopo, no sentido de atender aos parceiros envolvidos (docentes da educação básica e estudantes de licenciaturas, além da comunidade local), a chamada foi ampliada, em que pese suas limitações de alcance e divulgação, para diversas áreas do conhecimento, como se poderá conferir pelos artigos no presente volume.

Organizado pela UFES São Mateus, através do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH) e do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), em parceria com a UERJ, através do Nefi (Núcleo de Filosofias e Infâncias), ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação (Proped), na pessoa do prof. Walter Kohan, com apoio da Prefeitura de São Mateus e Faculdade Vale do Cricaré, o evento reuniu em seus 04 dias mais de 1.000 pessoas em conferências, comunicações, simpósios, oficinas e minicursos. Do evento, foram organizados Anais em dois volumes, pela Editora Milfontes, em 2019, com resumos, comunicações e oficinas havidas no evento.

Como ‘não se pode entrar duas vezes no mesmo rio’, consoante o clássico pensador Heráclito, fomos surpreendidos, no entanto, no fim de 2019 e inícios de 2020, com a pandemia de coronavírus, que revirou de cabeça para baixo todo o mundo, incluída a Universidade, com consequências que podemos citar, entre outras: aulas remotas, eventos em formato virtual (as *lives*), um tratamento irresponsável da pandemia no Brasil, para dizer o mínimo, por parte do Governo Federal, com mais de 600 mil mortes de brasileiros, desemprego e fome jamais vistos no país. Também as atividades da Universidade foram atingidas pela pandemia, seja no tocante ao ensino e outras atividades, o que explica o longo período entre a chamada e a presente publicação, o que demonstra, por outro lado, que a Universidade, bem como a educação básica em geral, não pararam





suas atividades, bem ao contrário: como consequência da pandemia, em diversos contextos a educação teve dobradas suas tarefas no tocante à aprendizagem de novas tecnologias pelos docentes, dificuldades de acesso pelos discentes, doenças e consequente desestruturação de famílias, o que afetou a dedicação ao estudo e ao ensino, preparação de materiais para o ensino em formato digital etc.

A pandemia suspendeu os contatos presenciais e humanos que nos fazem sociais, tornando nosso relacionamento, preponderantemente, por máquinas, telas, algoritmos e conexões, para evitar a propagação de um vírus mortal, invisível e extremamente contagiante, com suas variações. Tal suspensão, por outro lado, pode nos evocar, para utilizar a expressão de Ailton Krenak em seu livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, da Companhia das letras (2019), a oportunidade de repensar o próprio ciclo civilizatório destrutivo no qual estamos imersos. Em suas palavras, a epidemia se refere à própria civilização europeia capitalista e seu modo predatório de consumir e se reproduzir. A pandemia é a própria lógica de destruição da natureza vista como recurso e não como irmã e parte do corpo, mas como recurso, matéria-prima, mercadoria. Os povos ancestrais, com sua diversidade mostram a infância e um possível recomeço de uma outra vida com mais prazer, alegria, gratuidade, encontro, fraternidade e fruição sem lucro, moeda, acumulação... Nas palavras de Ailton Krenak, a epidemia já existe há tempos e foi o próprio encontro dos chamados civilizados com as formas de vida da Ásia, África e América em que o simples contágio (‘contato social’?) dos brancos levou à morte milhões de homens e mulheres. A colonização foi uma grande epidemia.

No entanto, celebramos, junto à palavra cortante do líder e pensador Krenak, também o sonho coletivo de narrativas de esperança e resistência, pois a pandemia como suspensão do tempo frenético dos mercados, pode ser também um tempo de parar, pensar, imaginar outras vidas...

Para o Krenak Ailton, a pandemia é a possibilidade do fim do mundo, em parte graças ao modo de vida predatório no qual vivemos, produzido pelo mercado que não pode parar. A parada pandêmica pode ser um tempo de contar histórias, recuperar relatos, criar laços e ampliar vozes por meios tecnológicos



para fazer o que em muitas tradições se chama “suspender o céu”, isto é, “ampliar nosso horizonte existencial, enriquecer nossas subjetividades, vivê-las com liberdade de inventar, manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência”.

Assim, eis o presente dossiê: uma contribuição do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Ceunes para esse momento singular, no qual vivemos muitas histórias: encontros, estudos, *lives*, violências de toda ordem perpetradas por governos formalmente democráticos em vários quadrantes do mundo, mas, sobretudo, *esperançamentos* e *luta* no espírito de Paulo Freire, cujo centenário celebramos neste ano. Que possa ter como companhia outros leitores e leitoras que se disponham a fazer da experiência que vivemos um começo constante de construção de liberdade, de ensinamentos de respeito e criação de alternativas para a educação, a sociedade, para a vida.

Em breves considerações, o dossiê apresenta artigos que tematizam pesquisas em diversas áreas, pautada na dimensão *ensinante* do estudo acadêmico e na dimensão *aprendente* da prática profissional de docentes, discentes em vários espaços. O primeiro artigo, de Piol e Paiva, “filosofia, encontros, experiências: potência da pesquisa entre escola básica e universidade”, nos mostra as potencialidades do encontro da pesquisa acadêmica na escola básica, especificamente focando a prática da autora em escolas públicas de Ensino Médio de Aracruz, município do interior do Espírito Santo. Ao problematizar o ensino de filosofia na educação básica, sua aposta é pela pesquisa pedagógica formativa, buscando superar mundos vistos como distantes: aquele da educação básica e o dos professores acadêmicos. Seu desafio é a reinvenção, a busca de novos sentidos de ser professor e professora que se põem a pensar.

A seguir, em outra direção, Leonardeli, Conti e Barbosa nos mostram que pode haver “Jogos e brincadeiras na educação infantil como resgate da identidade cultural na infância”, como contribuição para o processo de ensino aprendizagem durante a Educação Infantil. Se as brincadeiras são parte da cultura humana, seu uso pedagógico pode ajudar a criança a construir e



reconstruir relações sociais, artísticas e culturais, consoante habilidades previstas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Transferindo-nos para uma escola militar no sul da Bahia, somos levados a nos perguntar, no artigo seguinte, com Barros e Paiva, pelo ensino de filosofia como ética do *cuidado de si*, no diapasão de Foucault, Larrosa, Kohan e Gallo. Também resultado de pesquisa no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Barros nos mostra, mediante pesquisa bibliográfica e imersão numa escola militar, processos disciplinares para além do *ethos* militar, buscando realizar um ensino de filosofia como estética da existência, comprometido com subjetividades críticas e criativas.

Numa sensibilidade e encontro raros entre a pedagoga e a professora de matemática, somos apresentados aos cantos e encantos de experiências escolares por Silvaes e Gomes, no terno escrito “Uma questão de ex/periência: antes do canto o en-/canto?”, que busca dar voz a desassossegos de vivências filosóficas nos encontros entre ‘cantos’ da escola com crianças de 05 anos, ‘cantos’ da gestão (as autoras atuam em coordenações de área numa rede municipal de ensino) e outros ‘cantos’, constituídos de espaços de formação docente junto à Universidade, capturando, conforme as intuições de Larossa, trajetórias potentes de acontecimentos, pensamentos e abertura novas práticas de ensinar.

Ainda no âmbito de uma interface entre pesquisa e ensino na escola básica, Moraes e Silvaes, em “Uma proposta de intervenção didática: o errar como um percurso do aprender e ensinar?”, visam nos instalar num lugar delicado, qual seja, as impressões dos ‘erros’ cometidos em atividades de resolução de problemas matemáticos numa turma de 9º ano de uma escola municipal de ensino fundamental. Buscando superar os sentimentos de fracasso diante da ‘senhora matemática’, os autores, com base em Pólya e Onuchic, apontam para um exercício dialógico de aprender, reaprender e descobrir que, sim, podemos aprender com os erros (ufa!)...

Voltando às origens do pensamento ocidental, no artigo “O mito e seu valor pedagógico sob o olhar de licenciandos em pedagogia”, Alves nos expõe uma pesquisa junto a curso de licenciatura, sobre o lugar que o mito ocupa no



processo de ensino e de aprendizagem. Ancorado em pensadores de peso, o autor se pergunta pela função educativa do mito para o despertar da consciência humana.

Na escola básica, o lugar que ocupa o ensino de filosofia é sempre um lugar de disputas e acerbos discussões. Longe de imergir nessa seara, Cunha e Paiva, em “Os sentidos da prática: o que fazemos quando dizemos que filosofamos com crianças”, problematizam o fazer filosófico com crianças pequenas, relatando pesquisa e descobertas em escolas municipais de São Mateus, ES. Concentrando nos relatos de educadores, o movimento pedagógico da filosofia nos mostra que a experiência do filosofar não se esgota em entender, analisar e interpretar o mundo, os fatos, mas, sobretudo, em criar novos mundos, outros fatos, diferentes relações, pela abertura a um ensino de filosofia em que a novidade seja a própria criança e sua infância provocadora.

Perguntando-se, por outro lado, pelo papel que desempenham materiais de formação dirigido a docentes da educação básica, Santos e Santos, em “O PNAIC e a produção de textos escritos: uma reflexão acerca do material formador”, se colocam a tarefa de compreender os cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa de formação continuada de professores alfabetizadores. O objetivo do estudo consiste na compreensão do modo com que os cadernos trazem o ensino e a aprendizagem da Língua escrita, dando ênfase para a *produção de texto*, seu conceito e aplicação no processo de Alfabetização. A partir da perspectiva sociointeracional, as autoras se propõem a uma imersão nos cadernos com vistas a destacar seu papel de melhoria da educação no campo da alfabetização, sem esquecer que os problemas na alfabetização não serão sanados somente pelo professor, projetos e formações continuadas (muitas vezes sem continuidade); precisamos, também, dar importância aos singulares contextos escolares, desde a formação docente às estruturas físicas.

No texto a seguir, ainda no espírito da pesquisa sobre o ensino na educação básica, as autoras Camata e Costa nos desafiam a pensar na “Perspectiva histórica da Lei 10.639/03 – Movimentos, cenários e percursos”, que versa sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas



escolas, ainda em luta por efetivação, espaço e ruptura de preconceitos. Mediante revisão bibliográfica, buscam pensar os discursos e as práticas que se constituem na trajetória de mudanças curriculares atuais.

Por fim, porém, mantendo nosso interesse e desafio pelas questões do ensino na educação básica, Muscardi e Kavalek, em “Ensinando ciências numa perspectiva histórico-filosófica”, mostram experiências de ensino de história da ciência mediante uma abordagem contextualizada da produção do conhecimento científico junto a professores. Resultado de um minicurso oferecido pelas autoras, o texto busca superar uma visão neutra e acumulativa de ciência, em prol de uma perspectiva interdisciplinar de ensinar ciências.

Que os textos do presente dossiê sejam lidos, debatidos, provoquem outras indagações, outros pensamentos e práticas, sobretudo, no contexto do ensino na educação básica, em relação com a pesquisa e com a busca de novos sentidos para a tarefa de educar, ensinar, aprender, perguntar e, por que não, manter uma atitude de constante desconfiança, bem no encalço de Riobaldo, em “Grande sertão: veredas”: “Eu quase que nada sei. Mas, desconfio de muita coisa”.

Jair Miranda de Paiva



# Artigos

---



## Filosofia, encontros, experiências: potência da pesquisa entre escola básica e universidade

Philosophy, meetings, experiences: potency of the research between elementary school and university

Andréa Scopel Piol  
Jair Miranda de Paiva

**Resumo:** O objetivo deste artigo é investigar movimentos transformadores de uma pesquisa produzidos no encontro entre universidade e escola básica, vividos com estudantes e docentes no cotidiano de duas escolas públicas de Ensino Médio de Aracruz, município do interior do Espírito Santo. A pesquisa buscou problematizar o ensino de filosofia na educação básica, em escolas de ensino médio daquele município. Como referencial teórico, destacamos a *pesquisa pedagógica formativa*, na concepção de Masschelein e Simons (2014), por nós tomada como força de invenção e afirmação criativa da própria existência. Do ponto de vista metodológico, nos inspiramos na cartografia de inspiração deleuzo-guattariana como acompanhamento de processos, na perspectiva de Barros-Kastrup (2012), bem como à ideia de Zeichner (1998) da necessidade de eliminar a separação entre o mundo dos professores da educação básica e o mundo dos professores acadêmicos. Como resultados, indicamos que o trajeto nos transformou, já não somos as pessoas do início, pois saímos transformadas dessa experiência. Concluímos que nós, professores e professoras, somos chamados a reinventar nossa prática, arriscar, abrir espaço para o pensamento, para novos fazeres, novas práticas. Temos pensado e inventado nossas práticas? Ocupamo-nos de nosso pensamento? O que ensinamos quando a proposta é ensinar a pensar? Como nós mesmos nos sentimos professores e professoras?

**Palavras-chave:** Filosofia. Pesquisa. Universidade. Escola. Transformação.

**Abstract:** The objective of this article is to investigate transformative movements of research produced in the encounter between university and basic school, lived with students and teachers in the daily life of two public high schools in Aracruz, a city in the interior of Espírito Santo. The research sought to problematize the teaching of philosophy in basic education, in high schools in that municipality. As a theoretical framework, we highlight educational training research, in the conception of Masschelein and Simons (2014), which we take as a force for invention and creative affirmation of our own existence. From a methodological point of view, we are inspired by Deleuzo-Guattarian-inspired cartography as process monitoring, in the perspective of Barros-Kastrup (2012), as well as Zeichner's (1998) idea of the need to eliminate the separation between the world of teachers of basic education and the world of academic teachers. As a result, we indicate that the journey has transformed us, we are no longer the people of the beginning, because we left that experience transformed. We conclude that we, teachers, are called to reinvent our practice, take risks, open space for thinking, for new actions, new practices. Have we thought and invented our practices? Do we mind our thinking? What do we teach when the purpose is to teach how to think? How do we feel ourselves teachers?

**Keywords:** Philosophy. Search. University. School. Transformation.



## Considerações iniciais

Não há um modelo a imitar.  
Há um mundo a ser criado. Um mundo novo.  
O novo, ensina Deleuze, não se opõe ao velho,  
não é o futuro melhor perante o passado.  
O novo opõe-se ao rotineiro, previsível, ordinário  
(Walter Kohan. O que pode um professor?).

15

Este texto problematiza encontros entre escola básica e universidade pelo viés de uma concepção de pesquisa como transformação de si mesmo. Por um lado, recorreremos à importância de se aproximar pesquisa, docência e possibilidade de dialogar com os sujeitos escolares, por outro, trazemos à baila nossa própria investigação<sup>1</sup> como fio condutor de uma aproximação aos estudos pós-graduados como potencialização de um movimento que se encontra latente em tantos e tantos professores e professoras da educação básica. Nosso objetivo, assim, é discorrer sobre os movimentos de uma pesquisa produzidos na potência dos encontros entre sujeitos e pensamentos que nos provocam, afetam, deslocam nas linhas de forças pulsantes para pensar processos de vida, infância, currículo como experiências que emergem dos cotidianos de escolas.

Colocamo-nos numa perspectiva de pensar como *uma pesquisa pedagógica formativa*, no conceito de Masschelein e Simons (2014), que se constitui em um desejo de devir enquanto força da invenção, da afirmação criativa da própria existência, da transformação do eu. Devir enquanto afetos que se produzem nos encontros que se abrem à multiplicidade, ao pensamento, à mudança e às experiências.

Pensamos a pesquisa como um movimento de vida e criação, para além de exigência acadêmico-profissional, como acolhimento ao pensamento-criança, à experiência do *encontro*<sup>2</sup> inventivo com outros corpos: experimentar encontros que os afetos tragam alegria e aumentem nossa potência de agir.

---

1 Este trabalho retoma e amplia ideias apresentadas no “Semfili – Seminário Internacional educação, filosofias, infâncias”, ocorrido em São Mateus, ES, em agosto de 2018, bem como da Dissertação de Mestrado intitulada “Cartografias do Ensino de Filosofia no Ensino Médio: experiências em escolas públicas estaduais de Aracruz, ES”, aprovada em dezembro de 2015, na UFES, São Mateus, Ceunes, no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica.

<sup>2</sup> Utilizamos o conceito de *encontro de corpos* em Espinosa que, para Deleuze (2002), está relacionado à produção de *afectos*. Podemos assim definir um ser pelo modo em que ele é





Buscamos apresentar encontros vividos durante a pesquisa com estudantes e docentes no cotidiano de duas escolas públicas de Ensino Médio de Aracruz, município do interior do Espírito Santo, no ano de 2015, que teve como objetivo ensaiar uma cartografia de práticas de filosofia no ensino médio. Da mesma forma, enfatizamos como a potência da pesquisa como infância, recomeço, uma vez que a infância não é apenas uma questão cronológica, é uma condição da experiência, como nos mostra Kohan (2007).

Trata-se de uma pesquisa que deseja provocar um sentido transformador e inspirador, que implica condições ético-existenciais, o cuidado de si e a transformação do eu. Com uma relevância urgente e atual, é um convite para trabalhar consigo, alcançar um estado de atenção, de concentração nos próprios pensamentos e ações, uma entrega como uma condição de vida, um caminho para um novo começo. Esse cuidado de si implica uma relação consigo mesmo, com os demais e com o mundo em práticas que têm um efeito ativo, tempo e espaço para o cuidado e o “domínio do eu” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2014).

Com Larrosa (2002) pensamos a experiência como algo que nos toca ou que nos acontece e, ao nos deixar tocar por aquilo que nos afeta, nos transforma, constituindo-nos como sujeitos da experiência, isto é, abertos à sua própria mudança. Desse modo, o saber da experiência é o que se adquire no modo como vamos respondendo e dando sentido ao que nos acontece ao longo da vida. E, nessa pesquisa, buscamos cultivar a arte do encontro, a atenção e a delicadeza, escutar aos outros, conscientes de que buscar um sentido se faz com outros, em outros, para outros; possibilitando provocar novas experiências coletivas, transformadoras, com docentes e discentes.

Nesse contexto, este texto se liga à experiência de pensar com outros a partir de uma pesquisa *entre escola básica e universidade*. Assim, perguntamos: qual a força do encontro entre escola básica e universidade? Que sentido uma pesquisa pedagógica pode assumir? O que ela pode implicar na vida do pesquisador? Tomamos tais questões como impulsos e potências afirmativas na

---

afetado por outro. Se os encontros forem alegres, potencializarão os corpos, se forem tristes, diminuirão a potência.



produção de uma pesquisa, um convite para trabalhar o coletivo e nossa própria subjetividade, considerando a pesquisa como acontecimento.

E, no entrelaçar das experiências que têm afetado a minha<sup>3</sup> vida, uma questão atravessa o que almejamos elaborar: é possível relatar uma experiência vivida? Há uma forma de dizer o que nos acontece, o que nos toca, o que nos transforma pela força de uma experiência atravessada? Como revelar a intimidade, a paixão, o entusiasmo, a alegria de uma pesquisa a partir dos encontros e dos afetos com os corpos?

As inquietações que movem esta escrita são forças, potências, sensações provocadas nos encontros e nas vivências de uma experiência de pesquisa realizada na escola pública durante o percurso do mestrado no Ceunes (Centro Universitário Norte do Espírito Santo) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), nos anos de 2014-2015. Um acontecimento que me afetou com tamanha força tornando-me diferente, abrindo-me um espaço de experiências, mobilizando pensamentos, provocando afetos expansivos, que fez (e ainda faz) mudar meu pensar e meu viver.

Consideramos que o ponto de partida da pesquisa e do itinerário aqui narrado se encontrava em minha prática de professora numa escola de ensino médio de Aracruz, ES, a partir do que me afetou e me moveu à vontade de conhecer a universidade, a pesquisa. Movida por esse desejo, tomei-os como movimentos de vida ao entrar no Mestrado. Bons encontros com pessoas, conhecimentos, ideias, aprendizagens que foram invadindo com intensidade meus pensamentos, minha vida, fazendo sentido em mim. E, naquele momento, foram várias as circunstâncias que contribuíram para que eu pudesse sentir o prazer da pesquisa. Se, de um lado, exigiu de mim dedicação, atenção e abertura a ideias, autores, conceitos e questões, por outro, como diria Foucault (1998), esse processo me possibilitou passar por “uma experiência” como um trajeto no qual saí transformada; nesse sentido, atrevo-me a pensar que algo de vida se

---

<sup>3</sup> Em alguns trechos deste texto mantemos o pronome de 1ª pessoa tão somente para enfatizar a transformação pessoal da pesquisadora que tencionamos acentuar. No entanto, juntamente com nossos intercessores, sobretudo Deleuze-Guattari, acreditamos que somos um coletivo, multidão.



passou entre mim e a educação, entre mim e a filosofia, como um devir que arrastasse ambas a caminhos inauditos.

A partir da educação básica e do encontro com a Universidade Pública, trilhamos um movimento cujo sentido foi a disponibilidade para abandonar a comodidade intelectual e existencial e uma abertura a pagar um preço determinado, como nos afirmam Masschelein e Simons (2014): “que tipo de preço nós estamos dispostos a pagar?”. A pesquisa com sentido formativo, como produção dos conhecimentos científicos, como transformação de si ou a pesquisa pedagógica dominante?

Conforme Masschelein e Simons (2014, p. 70), a pesquisa pedagógica formativa é entendida como o trabalho sobre si próprio baseado no cuidado de si como “um exercício em que o eu põe em jogo a si mesmo e sofre uma transformação”, pesquisa que busca um estado de atenção, pois pressupõe e, ao mesmo tempo, produz inspiração, curiosidade, gerando outras condições ético-existenciais e atenção para com a realidade educativa: “A questão é se estamos dispostos a pagar o preço de uma pesquisa pedagógica formativa, incorporada, inspirada e inspiradora, um preço que implica o cuidado e a transformação do pesquisador”.

A pesquisa buscou problematizar o ensino de filosofia na educação básica, em escolas de ensino médio de Aracruz, interior do Espírito Santo. Tratava-se mais de uma preocupação do que uma pretensão por explicações ou acúmulo de conhecimentos; uma busca de significados e efeitos em mim e em outros. Assim, inspirada por alguns intercessores, optei traçar um caminho próprio: pensar algo que fizesse sentido em minha prática, uma vez que o ensino de filosofia que fazia parte da minha vida naquele momento e me incomodava. Desse modo, a partir dessa pesquisa, objetivamos, nesse texto, expressar os movimentos dessa experiência.

Em pesquisas há sempre *encontros*. Encontros entre sujeitos, movimentos, pensamentos, singularidades, virtualidades... Há possibilidades de bons e maus encontros, alegres ou tristes, afetos que podem aumentar ou diminuir nossa potência de agir, conforme Espinosa. A potência para agir aumenta ou diminui em virtude dos encontros, das conexões do corpo. “Tudo é



apenas encontro no universo, bom ou mau encontro” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 73). Um bom encontro de corpo é aquele em que o corpo que mistura com o nosso combina com ele. Um mau encontro é aquele em que um corpo que se relaciona com o nosso não combina com ele e tende a se decompor nossa relação característica. Nesse sentido, quando há um encontro e a relação característica do corpo que nos afeta se combina com a relação característica do nosso corpo, nossa potência de agir aumenta. Quando temos um encontro no qual a relação característica do nosso corpo nos compromete, nossa potência de agir diminui (MACHADO, 2009).

Tomamos como referencial teórico-metodológico a cartografia em sua inspiração deleuzo-guattariana (DELEUZE-GUATTARI, 1995), que aponta para o acompanhamento de processos que se fazem a partir de forças, intensidades, movimentos, invenções, agenciamentos. Como estratégias de pesquisa, citamos a observação participante, entrevistas, redes de conversações e diário de campo, realizadas no ano de 2015. Consideramos a cartografia, segundo Barros-Kastrup (2012), como colocar-se à espreita do que se inventa no cotidiano escolar, em especial das linhas de fuga criadoras.

Estruturamos nosso texto em duas partes: primeiramente abordaremos a potência da pesquisa a partir de encontros vividos com estudantes e docentes, numa perspectiva de pesquisa que se mistura ao ambiente e com ele busca potências afirmativas da docência e da vida. Num segundo momento, relatamos experiências vividas e produzidas com professores no cotidiano de escolas públicas de Ensino Médio de Aracruz.

Na seção seguinte, relataremos uma experiência com os estudantes do Ensino Médio, assim como defender o ensino de filosofia como experimentação do pensamento na escola básica. Para isso criamos um espaço de desejo no cotidiano da escola pesquisada, um querer além da simples formalidade, que pudesse acenar para novas possibilidades de vida.

### **Filosofia, encontros, experiências: o que dizem os estudantes?**

Estou no terceiro ano e não dou muita importância para a Filosofia hoje. Não é porque estou em um debate de Filosofia que vou mentir e falar que gosto. Hoje, na minha vida, eu dou



importância para as matérias que vão levar a alguma coisa. E a filosofia só leva a gente a questionamentos do que é a vida para nos tornarmos talvez aquela pessoa melhor. Vou falar de várias pessoas que conheço lá na sala que fazem aula de filosofia por obrigação (Estudante do 3º ano do Ensino Médio, 2015).

A filosofia deve causar um bom encontro. Entretanto, os maus encontros existem. Trazemos na epígrafe a fala de um estudante do 3º ano do Ensino Médio em nossas *redes de conversação*<sup>4</sup> sobre filosofia na escola com os/as estudantes.

Devemos evitar o cultivo dos maus encontros de corpos ou ideias, das paixões tristes, e pensar no poder de afetar nossos estudantes do ensino médio. Pensamos, pois: o que a filosofia e seu ensino causaram na vida desse estudante? Qual o desejo de aprender filosofia? Ou, por que este estudante do terceiro ano não dá importância para a filosofia?

Se levarmos em consideração que é sempre um agenciamento que vai produzir *enunciados*, conforme Deleuze-Parnet (1998), logo, o enunciado é o produto de um agenciamento coletivo que põe em jogo os acontecimentos, as intensidades, os movimentos, os desejos, e nesse caso, os devires do ensino de filosofia no cotidiano escolar. “Na enunciação, na produção de enunciados, não há sujeito, mas sempre agentes coletivos; e daquilo de que o enunciado fala, não se encontrará objetos, mas estados maquínicos” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 85).

No caso desse aluno, percebemos que, apesar de reconhecer que o objetivo da filosofia é levar-nos a nos tornar “aquela pessoa melhor”, reconhece que, no contexto atual, prefere as matérias “que vão levar a alguma coisa”. Pensemos: que vão levar aonde? Ao mercado de trabalho, ao emprego, aos

---

<sup>4</sup> Conforme Ferraço e Carvalho (2012, p. 4-5), as *redes de conversações* expressam potência da concepção de currículo “[...] que criam novas formas de comunalidade expansiva, o que implica assumir a ideia de ‘potência de ação coletiva’, ou seja, da capacidade de indivíduos e grupos se colocarem em relação para produzirem e trocarem conhecimentos, gerando, então, o agenciamento de formas-forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas de todo tipo, ou seja, debater os ‘possíveis’ do currículo a partir dos conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que estão em circulação nas práticas discursivas, em redes de conversações no cotidiano escolar”. Nas escolas pesquisadas por nós, no primeiro semestre de 2015, tivemos encontros com alunos e docentes nos espaços escolares, grupos de conversa, entre outras estratégias citadas.



concursos? Pensamos, também, que esse aluno percebe o convite que a filosofia faz à transformação de si, recuperando a tradição ética da filosofia como “forma de vida” e “prática de pensamento”. No último período de produção de Foucault, o cuidado de si mostra a filosofia como forma de vida e transformação de cada um.

Pensamos com Deleuze-Parnet (1998, p. 75): “de que afetos você é capaz?”. A força da pesquisa pode atingir a capacidade de afetar e ser afetados? O que experimentamos com os estudantes? “Experimente, mas é preciso muita prudência para experimentar”.

Assim, entre sujeitos e, roubando de Deleuze: entre-tempos, entre-momentos, entre vidas de estudantes em duas escolas de Ensino Médio de Aracruz, ES, para pensar as singularidades, os acontecimentos constitutivos e produzidos no ensino de filosofia, ousamos inventar um *grupo de conversação* com os estudantes do Ensino Médio para pensar a Filosofia, assim como desenvolver experiência de pensar com outros. Mas, o que essa experiência nos/me toca? O que nos/me afeta?

Este estudante revela sua insatisfação, seu descontentamento com a filosofia, com seu ensino, sua aprendizagem, com as aulas. Afirma fazer a disciplina por obrigação, porque não vê sentido, não vê significado, não gosta da filosofia e das coisas que são ensinadas, pelas quais não se interessa. Nesse sentido, afirma: “na escola, eu dou importância para as outras matérias”. A expressão comove, impressiona. Pensamos: este estudante já está no terceiro ano do Ensino Médio e ainda não foi tocado pela filosofia, pelo seu ensino, pelo conhecimento, pela experiência de pensamento. Poderíamos perguntar: por que, então, se sentiu tocado para participar das redes de conversações sobre filosofia? Revelou a importância de ser verdadeiro em seu questionamento, afirmando que não podia omitir ou dizer o contrário. Afinal, por que ele teria que gostar de filosofia?

O grupo foi ficando preocupado com a presença do estudante, com algumas indagações que foram causando cada vez mais discussões, problematizações e novos pensamentos. Para nossa surpresa, em nosso último encontro, esse estudante relata:



Talvez, mesmo com um conceito diferente dos demais da turma em relação à filosofia, consegui criar um pensamento diferente. Sendo a primeira aula que realmente consegui entender a importância da filosofia e o que ela tenta fazer na vida das pessoas. Coisas que nunca havia sido tocado, ensinado, coisas que nunca havia acontecido comigo em todas as aulas de filosofia. Obrigado!

Com essas aulas, podemos dizer que a flecha atingiu seu alvo. E lembramos de Deleuze (1994, p. 52): “uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada”. São ensaios, espaços e temporalidades especiais nos quais muitas coisas acontecem. É algo que se estende de uma semana a outra, às vezes por vários meses.

E, se levarmos em consideração que o nosso público é fascinante como nos revela Deleuze, diante dos estudantes tomados como sujeitos especiais que levem a momentos de inspirações, perguntamo-nos: como nos preparamos para uma aula? Como nos preparamos para esses momentos de inspiração com nossos estudantes? Será que fazemos o possível em nossas salas de aula para chegarmos ao ponto de fazer algo com entusiasmo ou provocar entusiasmo aos nossos adolescentes do ensino médio?

Sabemos que nem sempre é fácil dar uma aula com entusiasmo ou até mesmo provocar entusiasmo nas salas de aulas nos dias atuais, sobretudo nas condições de trabalho de muitos (as) docentes da educação básica. Contudo, para Deleuze (1994, p. 52), o ensaio e a inspiração fazem parte do nosso papel do professor. Isso nos faz pensar que uma aula é algo preparado para vivenciar momentos de inspiração. Há uma sequência, um desenvolvimento interior numa aula em que “não podemos recuperar o que não conseguimos fazer”:

Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos [...]. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente (DELEUZE, 1994, p. 56).

Na sequência, vejamos alguns relatos de estudantes das três séries do Ensino Médio, produzidos nas *redes de conversações*. O que esses



adolescentes pensam e relataram de suas aulas de filosofia e, conseqüentemente, de seus professores?

### **Aula como momentos de questionamentos**

23

Estudante 01: Eu acho que os debates são as melhores aulas que a gente tem. Não adianta passar determinada atividade pra gente. Aí a gente fica lá fazendo e nem sabe o que tá fazendo na verdade, só faz porque tem que fazer, não tem? Faz e entrega lá. Eu acho muito mais interessante pegar um tema, reunir a sala e debater, como a professora faz com a gente de vez em quando. É bem mais legal do que a gente pegar aquela folha desse tamanho e ficar lá pesquisando horas e horas no livro.

Estudante 02: Depende muito da forma que a aula é dada, pois de maneira certa ela faz questionar por algum instante. A aula teve grande diferença na minha vida. Hoje sou esquerdista, que se preocupa com o todo e não com a parte.

Estudante 03: As aulas são produtivas, porque em boa parte do tempo o que é apresentado ajuda a desenvolver outras áreas, no sentido de trazer mais questionamentos e mais porquês para a nossa vida, principalmente quando há debates que eu gosto muito.

Estudante 04: Nossa professora desse ano não só conta a história e fala é isso, ela é meio que se questiona, vai fazendo a gente pensar [...]. Mas já tivemos muita dificuldade antes, no primeiro ano.

Estudante 05: Eu já mudei algumas coisas do meu pensamento. E, a Filosofia ensina a sermos de certa forma livres. E as aulas tem que fazer isso mesmo, fazer a gente pensar.

Estudante 06: Se toda a matéria de filosofia fosse dada em forma de debates como esse, eu acho que os alunos se interessariam ainda mais, entendeu? Por que eles se questionariam e procurariam buscar mais conhecimento sobre o assunto.

Diante dos conceitos desses estudantes, podemos tecer alguns apontamentos e levantar outros questionamentos:

Defendem os momentos de questionamentos e de debates em sala de aula como os mais interessantes. Esses estudantes demonstram expectativas de uma boa metodologia para o ensino de filosofia. Quando o aluno nos revela: “depende muito da forma que a aula é dada, pois de maneira certa ela faz questionar por algum instante”, somos levados a nos perguntar: o que esse aluno





quer nos revelar quanto à metodologia de uma aula? Certamente, uma aula que não faz pensar não vai fazer sentido para ele;

Podemos perceber nessas falas que há aulas que não nos convêm: “Às vezes eu acho que não adiante passar determinada atividade pra gente. Aí a gente fica lá fazendo e nem sabe o que tá fazendo na verdade, só faz porque tem que fazer”. Pensamos com Deleuze, sem emoção não há aula. Daí há necessidade de denunciar a estrutura arbórea das aulas e fazer brotar a grama, preencher os vazios do ensino de filosofia, fugir dessa estrutura de ensino e fazer rizomas. Impõe-se com urgência um ensino de filosofia como uma radical atitude crítica e não um “almanaque de repetição”. É preciso um movimento de desterritorialização e reterritorialização de nossas metodologias, didáticas; perder-se para se encontrar;

Se tomarmos o foco de que as aulas de filosofia “têm que fazer a gente pensar”, podemos considerar que essa perspectiva vai ao encontro do que Kohan (2000) e Gallo (2006) propõem ao ensino de filosofia: propiciar espaços de pensamentos livres e abertos. Fazer da aula algo transformador.

Vejamos, a seguir, trecho de outro diálogo com alunos sobre suas experiências com as aulas de filosofia.

### **Aula baseada em conteúdos**

Estudante 01: Então, o que o professor do ano passado e outros faziam nas aulas: enchia o quadro de texto, dava uma prova com mais textos e mandava sempre a gente interpretar, ou seja, coisa que a gente já faz em português, porque é muito bom fazer interpretação de textos, mas, é uma aula chata e fica mais chata.

Estudante 02: A Filosofia não ensina a questionar? Como é que eles querem que a gente fica dando respostas para as perguntas do livro, se a filosofia ensina a questionar e não a aceitar aquela verdade ali?

Estudante 03: [...] Antes a gente se perdia muito copiando um texto dos filósofos gregos. Era horrível. Era diferente, a gente nunca debatia em grupo, né? Pra ser sincera, eu me interessei mais em estudar Filosofia esse ano porque a professora trouxe uma forma mais descontraída.

Estudante 04: É necessário um professor meio que fazer a gente decorar um monte de coisas, nome de filósofos, datas, anos? Nossa! Sinistro isso. A importância de Sócrates, e de não sei



quem, é muita coisa, eu acho que isso daí pra mim não é necessário.

Estudante 05: Que nem essa professora agora, pra mim está sendo bom demais, melhorou muito as dinâmicas. A professora do ano passado só sabia passar matéria e mais matéria, explicava um pouco e passava mais. Na hora de pegar na prova a gente não entendia o que ela estava querendo.

É curioso observar, em alguns momentos, como essas falas revelam um desencontro, um mau encontro entre as perspectivas dos/das alunos/alunas e a prática do professor, entre a filosofia e o seu ensino nos cotidianos escolares. Por um lado, discentes relatam aulas “conteudistas” que já tiveram como aquelas nas quais os professores ou professoras enchem o quadro de conteúdo, sem momentos para pensar, conversar, problematizar, produzir, em suma: um ensino insignificante, tradicional; por outro, as perspectivas de uma aula que faz pensar, questionar e provocar o pensamento.

Por fim, vejamos como os/as estudantes se questionam sobre suas aulas, mesmo quando são propostas dinâmicas, debates, se perguntando: o que há de filosófico nisso?

### **Aula como dinâmicas**

Estudante 01: Eu gosto porque a professora dá dinâmicas nas aulas, manda a gente falar a nossa opinião.

Estudante 02: Eu não gosto de dinâmicas. Todas as aulas dinâmicas! Isso é filosofia? Será que não tem alguma coisa para argumentar, pensar entre a gente.

Estudante 03: De uma forma bem coloquial, o ano passado era chata e tediante (sic) porque você copiava muito, falava de pessoas que você nunca conheceu e nunca vai querer saber [...]. Já a professora desse ano melhorou muito as aulas. Trouxe dinâmicas.

Estudante 04: Não tem como não interagir nas aulas de filosofia porque, além das dinâmicas, têm várias brincadeiras que chama atenção.

Estudante 05: Fomos para quadra, lemos um texto sobre o amor e a professora falou de vários tipos de amor.

Estudante 06: Eu não vejo nada nessas aulas de dinâmica. A professora poderia intercalar com o conteúdo, uns assuntos sobre filosofia. Ficar assim: dinâmicas, filmes e falar o que achou



só. Eu não gosto dessas atividades. A gente faz filosofia por obrigação.

O curioso é observar as potencialidades que existem nos discursos dos alunos, assim como as fragilidades existentes no ensino e na aprendizagem de filosofia. Nesse espaço de complexidade, incertezas e possibilidades do cotidiano escolar os dados vão se vislumbrando e ora nos surpreende, ora nos afeta pelo seu elemento problemático.

Se ensinar filosofia é “dar lugar ao pensamento do outro”, é aceitar que se trata de uma questão de experimentar o pensamento, perguntamo-nos, então: estamos afirmando, em nossas aulas de filosofia, uma política de pensamento em busca do movimento de criação, como nossos intercessores Kohan-Gallo nos propõem? O que essas assertivas nos fazem pensar em relação a seu ensino? Imaginamos, então, o encontro entre filosofia e seu ensino, um bom ou um mau encontro. Nesses depoimentos, apontamos a tensão existente entre, de um lado, as dificuldades de propiciar práticas ativas, criativas e significativas e, de outro lado, o reconhecimento de que, nas escolas públicas de ensino médio de Aracruz, existem docentes que engendram práticas significantes. Se, de um lado, alguns depoimentos causam estranheza, por outro, podemos levantar a possibilidade de haver também ensino criativo em tais situações, aproximando a noção de filosofia como experimentação.

Pensamos, então, se uma aula é emoção e sem emoção não há nada, o que fazemos então, quando em uma aula não conseguimos chamar atenção de nossos alunos, quando não conseguimos sensibilizá-los para o assunto? Não estaríamos dando uma aula? E a questão se torna: como propor aos alunos do Ensino Médio um *ensino ativo, vivo e criativo* que propicie *experiências de transformadoras de si?*

Pensamos com Gallo (2012) que a aula de filosofia pode ganhar sentido interessante ao ser tomada com o uso de recursos artísticos: uma imagem, um filme, uma música, um poema, um conto, uma história em quadrinhos, um desenho animado, programas de televisão ou peças artísticas, etc.

Vejamos a produção de uma conversa com estudantes do ensino médio no grupo de conversação:



Aluno 07: Nossa professora desse ano não só conta a história e fala é isso, ela é meio que se questiona e que questiona a gente [...]. Ela vai fazendo a gente pensar e não só ficar ouvindo. Mas já tivemos muitas dificuldades nos outros anos.

Pesquisador: Quais dificuldades tiveram nos anos anteriores?

Aluno 06: O professor de filosofia que eu tive no primeiro ano, o método de ensino dele era diferente. Ele não era nada didático. Ele copiava muito no quadro, muita escrita, muito mesmo. Depois, fazia a gente ler aquilo, explicava e pronto. E ninguém entendia nada.

Aluno 07: Eu, no primeiro ano, não gostava de Filosofia.

Aluno 06: Ele tentava fazer o método da faculdade, entende?

Pesquisador: Não, como assim, o método da faculdade?

Aluno 06: É que ele dava aula também na faculdade. Aí, ele usava o método com a gente que ele usava na faculdade. E pra gente que tinha acabado de chegar ao primeiro ano não funcionou. Era muito difícil.

Pesquisador: Mas, como acontecia? Vocês não utilizavam o livro didático?

Aluno 06: Às vezes, mas o livro didático também não tinha nada de didático, era bem rebuscado pra gente que nunca estudou filosofia. Ele passava a matéria no quadro e explicava, mas ficava de uma forma difícil. Então, eu já tive três professores de filosofia: esse que usava o método da faculdade, que não era nada didático, copiava demais no quadro e depois explicava o conteúdo e ninguém entendia nada porque era difícil. O outro professor que eu tive era bem mais didático, só que mesmo assim não era bom. Ele ficava muito parado, não fazia discussão com a gente, nem problematização. Já a professora que estamos estudando agora, ela faz a aula ficar bem melhor. Ela faz a gente pensar e questionar bastante.

Pesquisador: Então, atualmente, as aulas de filosofia são melhores?

Aluno 06: sim, mas depende muito. Se quem está no primeiro ano pegar um professor que ensina aquele método da faculdade, o aluno daqui não vai entender nada. Eu, atualmente, gosto mais de filosofia. Porque a professora agora não só conta história, mas dá liberdade, ela nos faz parar para pensar.

Aluno 07: O interessante é que algumas vezes somos puxados para dentro do assunto. E a partir do momento que você fala sua opinião você é questionado, e isso abre sua mente ainda mais para os problemas sociais. As perguntas nos pegam de surpresa. Ela faz isso com a gente, mas no primeiro foi horrível, matéria, matéria, matéria e ninguém entendia nada. No segundo



ano não era assim tão bom também, acho que a aula não era muito aproveitada. Sabe, quando enrola um pouco?E também, um assunto sem sentido para a vida. Sabe, um bom professor faz muita diferença.

Estamos diante de um panorama complexo, no qual o ensino de filosofia se apresenta em duas dimensões: temos, por um lado, uma dimensão objetiva que talvez se esgote na simples repetição de ensino tradicional. De fato, um professor preso ao ensino enciclopédico, baseado em informações sobre a história da filosofia, corre o risco de impedir o exercício da filosofia como experiência de pensamento (GALLO, 2006; 2012; KOHAN, 2000, 2009), levando ao seu desprezo. Por outro lado, temos um professor que provoca o pensamento, instiga, faz pensar, produz diferenças.

O desafio de todo docente, em especial, de quem ensina filosofia é conseguir em suas aulas ir além da transmissão de informações, da *simples repetição* e explicação. Ensinar filosofia não significa apenas transmitir os saberes da história. Deveríamos fazer da aula de filosofia um ato de experimentação, criação e recriação, um pensar compartilhado, como nos sugerem nossos intercessores.

Certamente, o ensino de filosofia traz implicações desafiadoras aos docentes que ensinam filosofia no Ensino Médio e à formação inicial e continuada. Não é tão fácil quando estamos nas salas de aula. No contexto das aulas de filosofia que vivenciamos em nossa pesquisa de campo, pudemos perceber um agir diferente de lógicas, sujeitos, pensamentos, um modo específico de ensinar filosofia em cada cotidiano dessas escolas. Cada cotidiano escolar tem sua própria especificidade que precisa ser investigado para que o ensino seja ligado às vidas dos alunos, sem perder o rigor (como eles dizem: ‘sabe quando enrola um pouco?’), e a análise filosófica.

A seguir, veremos como se podem dar encontros de pesquisa numa escola e sua potência de transformação na vida de quem pesquisa.

### **Encontros alegres: experiências com professores e o ensino de filosofia**

Que experiências podemos relatar dos encontros com os professores pela pesquisa? Quais foram os afetos produzidos com as professoras das escolas

pesquisadas? As experiências coletivas que serão aqui narradas são resultados dos agenciamentos dos corpos, da simpatia, dos afetos, do desejo, do encontro de uma boa relação com os participantes da pesquisa.

Entre as escolas e os participantes podemos trazer alguns elementos importantes, uma vez que consideramos que é nos cotidianos que os “sujeitos encarnados lutam, sofrem, são explorados, subalternizados, resistem, usam astúcias para se defender das estratégias e dos poderosos, se organizam para sobreviver, e assim vivem, lutam, sobrevivem [...]” (GARCIA, 2003, p. 195). Nesse sentido, valorizamos o lócus de produção dessa pesquisa não meramente como um campo estranho de pesquisa, mas, como nossa vida mesma em análise.

É interessante a experiência de produzir dados não apenas com os professores de filosofia e estudantes, mas, também, com os diretores das escolas, pedagogos, coordenadores, secretárias e demais professores. Em cada escola que estivemos, destacamos a força das conversas com os professores e professoras de filosofias. É surpreendente estar entre eles e como uma pesquisa os provoca, os mobiliza: querem falar, buscar....

O que poderíamos dizer, então, da acolhida no campo de pesquisa? Construir algo que nos afeta é prazeroso e ao mesmo tempo provoca curiosidade, a chegada às escolas, a recepção pelos sujeitos, seja um porteiro, uma secretaria, uma diretora... E depois, professores e estudantes. Não apenas tivemos o privilégio de estar entre professores de filosofia e estudantes, mas de demais profissionais da educação. É curioso o modo como somos recebidos em cada escola e por cada pessoa; há esperança de que estamos ali para fazer algo melhor para a escola. Assim disse o diretor de uma escola: *“A escola é nossa e está de portas abertas para a pesquisa. Precisamos disso: do novo, do diferente, de alguém para se misturar com os professores e pensar o ensino. Pode conversar com as pedagogas, os professores, estar nas salas de aula e fazer suas atividades. Fica à vontade”*. Conforme anotações no diário cartográfico, uma professora fala da importância que vê na pesquisa para os professores de filosofia, no sentido que o sistema educativo, o órgão responsável, possa nos oferecer meios para a melhoria do ensino, levando em consideração que muitos



docentes que atuam no ensino de filosofia não têm habilitação específica e, também, não há uma formação continuada específica para esse ensino. Nesse sentido, a professora relata: *“Que essa pesquisa chegue às autoridades e por elas seja pensada, a fim de contribuir com o professorado dessa área”*. Um professor destaca em seu questionário: *“Parabenizo a prezada mestranda pela importante pesquisa na área da filosofia. Pois são iniciativas como essa que possibilitam o melhoramento e a reflexão acerca do papel e da qualidade da educação prestada em nosso município”*. Outro professor, se referindo à disciplina filosofia, diz uma simples frase: *“Filosofia? Coisa que ninguém vem pensar!”*.

São situações que causaram afetos alegres e, logo, um feliz encontro. Pudemos compreender, a partir desses sujeitos que produzem enunciados, suas perspectivas quanto ao ensino de filosofia no cotidiano das escolas. Perspectivas, talvez, para além dos resultados da pesquisa acadêmica, como nos sugere Zeichner (1998), implicando-nos intimamente e nos levando a agir no sentido de contribuir com o fazer docente.

Quando um professor, referindo-se ao ensino de filosofia na escola, nos diz: *“Filosofia? Coisa que ninguém vem pensar!”*, pensamos no distanciamento entre a Escola Básica e Universidade e a necessidade de uma aproximação: *“Apesar de a academia não reconhecer a importância de deliberar juntamente com professores sobre o significado de seu trabalho, alguns pesquisadores universitários estão tentando fazer isso [...]”* (ZEICHNER, 1998, p. 3).

Zeichner (1998) discute a tensão entre pesquisadores acadêmicos e professores na pesquisa educacional e a necessidade de eliminar a separação entre o mundo dos professores e o mundo dos professores acadêmicos. Aponta resultados de pesquisas conduzidas por acadêmicos em escolas que envolvem ativamente os professores e a significação das pesquisas para suas práticas. *“Alguns pesquisadores universitários estão começando a sentir uma obrigação ética de se engajar nesse diálogo”* com o objetivo de romper, ultrapassar a linha divisória entre pesquisadores acadêmicos e professores da escola básica. Precisamos, pois, ter *“honestidade no relacionamento com aqueles que abrem suas vidas para os pesquisadores acadêmicos”*, que são, especialmente,



participantes e coautores da pesquisa, como nos sugerem os pesquisadores dos e com os cotidianos.

Nesse sentido, as redes cotidianas dessa pesquisa envolvem diferentes sujeitos que *praticam a realidade* nas escolas, de acordo com a incisiva expressão de Certeau (1994). Destacamos, então, como sujeitos da pesquisa com o cotidiano “[...] todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são: alunos, professoras, mães, vigias, serventes e tantos outros que ‘vivem’ as escolas” (FERRAÇO, 2007, p. 74, grifos do autor).

Queremos destacar, também, a necessidade que o professor tem de dizer o que pensa, de dizer o que faz e o que ensina em sua sala de aula, as suas dificuldades e as dos alunos; demonstrando, ao mesmo tempo, a alegria da presença de alguém para ouvi-lo. Uma professora muito disposta nos chama a atenção em seus dizeres e gestos. A professora, primeiramente, se mostra feliz com a oportunidade de poder participar da pesquisa, de falar, de dizer suas necessidades, experiências e práticas.

Assim, narramos uma experiência vivenciada<sup>5</sup>: na sala dos professores, a professora de filosofia senta em uma cadeira e convida a pesquisadora para sentar. Sem nenhuma pergunta, a professora começa a dizer como ensina filosofia para seus alunos do ensino médio. Nesse momento, se levanta e pega várias atividades em seu armário, mostrando e dizendo os objetivos que pretende alcançar com o uso dessas atividades que foram por ela produzidas, criadas. A professora revela que nos livros didáticos há uma ausência de atividades atraentes e prazerosas para o ensino e a aprendizagem de filosofia, portanto, inventa algumas. São atividades interessantes, relacionando imagens e linguagem escrita. Outras privilegiam charges, interpretação de imagens e criatividade no ato de formar textos. Mas, num gesto de preocupação, vai ao seu armário novamente e traz atividades realizadas no processo de aprender e ensinar filosofia, mostrando e explicando cada uma delas. Em seguida, fala um pouco sobre o livro didático adotado pela escola: *Iniciação à filosofia*, de Marilena

---

<sup>5</sup> Essa narração está descrita num estilo coloquial para manter a autenticidade do momento com a professora e o registro no diário de campo.





Chauí, os conteúdos, as suas dificuldades e as dos alunos, esclarecendo que tenta propor atividades que não levem ao desprezo pela filosofia. Por último, diz que vai fazer o questionário em casa, pedindo para o pesquisador retornar no dia do seu planejamento. Demonstra interesse e disponibilidade para participar de uma entrevista, se for preciso. Pensamos: o que podemos considerar a partir desse relato? O que essa professora quer nos revelar? Quais suas necessidades? O que agenciar?

Pensamos que se trata de nos abrir para conexões e agenciamentos. Cabe destacar a importância do ato de “contar”, de “partilhar”, de “agenciar” as nossas dúvidas, as nossas dificuldades, as nossas potencialidades, as nossas invenções, as nossas experiências, as nossas hesitações como profissionais docentes. Aqui a pesquisadora é também docente, pois esse é seu impulso inicial, como anteriormente mencionado.

A partir de questionários com todos os professores de filosofia das escolas estaduais de Aracruz, de entrevistas semiestruturadas com duas professoras e redes de conversações com estudantes de escolas diferentes, pudemos reconhecer nesses momentos, nesses encontros com os professores e alunos, a potência dos discursos narrados e do acolhimento do elemento problemático: o ensino de filosofia e as implicações do campo da formação docente, que abordaremos a seguir.

Numa combinação de pesquisa cartografia e pesquisa com o cotidiano em escolas de ensino médio de Aracruz, podemos afirmar que nessa participação inúmeros elementos salientes despontaram, deslocando a atenção do foco problemático por elementos de dispersão que eram produzidos no cotidiano das escolas: os intervalos das aulas, a “indisciplina” nas salas de aula, os planejamentos dos professores, as conversações nas salas dos professores, os inúmeros imprevistos que acontecem no cotidiano escolar. Usando as palavras de Barros e Kastrup (2012), nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que foi sendo explorado por cenas, discursos, olhares, escutas, gestos, ritmos e afetos.

Quando iniciamos a pesquisa, não sabíamos, de fato, o exato caminho que iria ser percorrido e como tudo iria acontecer ou se proceder. Até nos passa



um pensamento de encontro com os participantes da pesquisa, as entrevistas, a produção de dados e tudo concluído. Mas, nada disso! Nos encontros com professores e professoras criamos vínculos, *afetos* e *afecções* que não se fecharam, pelo contrário, a experiência provocou novas aberturas e não o fim.

Em um dia qualquer, era mês de Agosto (2015) e já havíamos terminado a produção do questionário de pesquisa nas escolas de Aracruz, recebi<sup>6</sup> um telefonema de uma professora de filosofia que participou do questionário produzido entre Março e Maio. E logo pergunta: quando você vai voltar? Eu gostaria de conversar com você. Imediatamente, pensei: O que está acontecendo? O que essa professora está querendo comigo? Por um lado, senti uma grande emoção, felicidade, a alegria de ter provocado perturbação, movimentos, afetos, por outro, a responsabilidade e o comprometimento com os profissionais participantes da pesquisa. Pois sim, naquele instante tive uma forte sensação de que nada havia terminado, de que o processo é longo e se abre para novas conexões.

Voltando à escola para ver o que a professora queria corrigir ou completar em seu questionário, surpreendem-nos seus questionamentos: *“O que essa pesquisa pode contribuir para os professores de filosofia de Aracruz? Para o ensino de filosofia em nossas escolas”*. E completa: *“Estou à disposição para fazer minhas aulas melhores”*. Tal atitude nos mostrou que, conhecendo, conversando e nos encontrando com os professores e as professoras de filosofia no município de Aracruz, podemos ver como os participantes da pesquisa demonstraram entusiasmo, desejo de, de uma forma ou de outra, encontrar meios para uma formação docente significativa, que pudesse contribuir com os processos de ensinar e aprender. A título de exemplo, tal tentativa e necessidade foi confirmada por dois professores que se inscreveram no processo seletivo de mestrado em Ensino na Educação Básica do CEUNES no ano seguinte à pesquisa (2015), os quais relataram que a pesquisa, a presença do pesquisador, as conversas, os encontros, a alegria, o entusiasmo provocaram desejos à

---

<sup>6</sup> Essa narrativa está descrita num aspecto coloquial para manter a autenticidade do momento com a professora e o registro no diário de campo (2015).



mobilização de sua própria prática. Registramos, aqui, com alegria, quem um deles foi aprovado e defendeu dissertação no Programa.

### **Considerações sem-fim: uma experiência de pesquisa como transformação**

34

Pesquisar a presença da filosofia na prática educacional e considerar outros modos de pensar o sentido do seu ensino nos permitiu viver tensões inevitáveis, potencialidades e fraquezas. Abrir-se à experiência, à criação, às conexões, às linhas de fuga, ao pensamento, ao encontro, tornou-se imprescindível à produção dessa pesquisa: contínuo fluxo de sentidos que atravessou as linhas molares com intensidades moleculares, engendrando devires, pensamentos abertos e rizomáticos. E assim, Deleuze, Kohan e Gallo nos convidaram e nos desafiaram.

Viver essa nova experiência, por intencionalidades e desejos próprios a encontrar-se com o que estava exterior a nós foi um movimento de escuta, de paciência, de cuidado, de risco e, acima de tudo, de produtividade e liberdade. A filosofia dá lugar a um modo de vida, faz sentir e provocar, incomoda e faz ocupar-nos de nós mesmos e dos outros. Assim, essa experiência nos fez sentir o prazer de pesquisar.

Nesse momento as coisas e as pessoas já não poderiam ser mais da mesma maneira como no início, elas saíram do lugar e arriscaram-se nos espaços nômades. Somos outros, outras pessoas: criamos, inventamos, experimentamos, agenciamos; com erros, sim, mas nas condições de inquietações, de desejos, de afetos, de abertura às possibilidades do encontro. Se uma experiência é o que pode nos afetar, deslocar de sentido e mudar a vida de uma pessoa ou de muitas pessoas, esta experiência provocou encontros alegres, potências de pensamentos, invenções e desejos no coletivo fluxo de agir.

É extraordinário o encontro e que encontros! Quantos acontecimentos imprevisíveis! Quantos jeitos próprios de pensar e de fazer, quantas tentativas, deslizos, invenções, tensões e alegrias que a cada dia aumentava nossa potência de pensar e de agir. A cada dia com a pesquisa fomos nos sentindo mais afetados pelos participantes que, também, nos provocavam, nos



desafiavam a pensar de outro modo e, sobretudo, a fazer dessa pesquisa um devir, uma potência nômade, tipo uma dissertação-acontecimento. As linhas traçadas, quebradas, molares e moleculares se encontravam e se desencontravam, se misturavam no mesmo “lugar”, o que nos levou a produzir linhas de fuga, encontrar uma possibilidade de produzir algo real, criar vida ao ensino de filosofia.

Nas pesquisas nem sempre encontramos ou produzimos apenas experiências potentes, alegrias e satisfações; e assim, os mapas dessa pesquisa apresentam potencialidades, perspectivas, criações, invenções, conhecimentos, mas também, tensões, desafios, fragilidades, dificuldades, impasses, lacunas e os possíveis imprevistos do cotidiano. De um lado, pensamentos, criações, linhas de fuga, a liberdade e a vida; de outro, o controle, a disciplina, a objetividade, a memorização, as insatisfações, a ausência. Aí nos situamos, nos problematizamos e buscamos sair mais fortes, mais livres.

Com a inspiração cartográfica, nos propusemos acompanhar processos e movimentos filosóficos ao invés de reconhecer, regular ou julgar. Assim, trazemos com alegria as linhas emaranhadas, os movimentos que foram cartografados entre e com os participantes da pesquisa. Entre tantas idas e vindas, as rupturas e os demais princípios rizomáticos se fazem presentes nessa experiência-pesquisa.

O sentido dessa experiência está aberto, nos atravessa e nos toca. Não pretendemos sair do meio e dar um ponto final. E assim, não pretendemos fazer dessa experiência uma árvore com suas raízes fixas, mas seguir seus rizomas, sem esquecer que há nós arborescentes nos rizomas, mas também forças rizomáticas nas raízes.

Se para a filosofia há uma necessidade de educarmos no e pelo o pensamento, que cheguemos à ousadia de experimentar o pensar e o inventar, assim como o desafio proposto pelos nossos pensadores-intercessores, nos perguntamos: o que podemos, então, ousar inventar com essa experiência, com esse movimento de prazer e de alegria com os participantes da pesquisa? Que outros encontros e acontecimentos? Quiçá novas experiências e novos agenciamentos com invenções e sentidos.



Que possamos, então, criar, tecer linhas de fuga. Criar é aventurar-se, é abrir-se para novos agenciamentos, é sair do lugar próprio, é experimentar as linhas movediças da nossa vida e permitir que outros espaços se abram e outras experiências aconteçam: que deixemos em aberto outras conexões, outros fluxos, permitindo que essa história possa continuar.

Ora, somos nós professores e professoras que somos desafiados a revitalizar e reinventar uma prática diferente, arriscar, disponibilizar espaço para o pensamento, para novos fazeres, novas práticas, novas invenções e conexões. Ora, temos pensado e inventado nossas práticas/experiências? Ocupamo-nos de nosso pensamento? Temos propiciado inquietações e desejos? O que ensinamos quando a proposta é ensinar a pensar? Como nós mesmos nos sentimos professores e professoras? Que continuemos o processo, que encontremos aspirações para pensar o ensino em nossas escolas públicas, inventando, incomodando, deslocando pensamentos e produzindo conceitos em nossos encontros-devires. O pensamento é experimentação para Deleuze. Que experimentamos, pois, a potência do pensamento. Que encontremos forças para desdobrar potências impensadas em nossas práticas. Assim podemos, também, terminar: o que pode uma pesquisa?

Ora, como a vespa e a orquídea fazem rizoma, façamos rizomas em nossas vidas, entre escolas e estudantes, entre escola e universidade, entre ensino e pesquisa. Encerramos com um pensamento de Deleuze e Guattari (1995, p. 25): “muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore”. Sigamos, pois, os rizomas...

## Referências

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. de (Orgs.). **Pistas do método cartográfico: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.



DELEUZE, G. **O abecedário de Gilles Deleuze**. 1994. [Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. 1988 (vídeo), 1994 (transcrição). Mimeo, s.d. 70 p.].

\_\_\_\_\_. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: 34, 1995.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2, 2012. ISSN: 1809-3876. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 05 Jun. 2020.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza de C. Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **ETHICA**, Rio de Janeiro, v.13, n.1, p. 17-35, 2006.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GARCIA, R. L. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método, métodos, contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

KOHAN, W. O. Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. In: Kohan, W. O.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (Orgs.). **Filosofia na escola pública**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501903>>. Acesso em: 05 Jun. 2020.

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. Sobre o preço da pesquisa pedagógica. In:\_\_\_\_\_. **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.



ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998.

### **Sobre os autores**

#### **Andréa Scopel Piol**

Email: andrea.scopel.piol@gmail.com

Doutoranda em Educação (UFES). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, UFES/CEUNES (2015). Graduada em Pedagogia. Docente da Faculdade de Ensino Superior de Linhares/ES e pedagoga da Secretaria Municipal de Aracruz/ES.

#### **Jair Miranda de Paiva**

Email: jmipaiva@gmail.com

Doutor em Educação (UFES, 2009). Pós-doutor em Educação (UERJ, 2018). Docente da Universidade Federal do Espírito Santo, campus São Mateus, Departamento de Educação e Ciências Humanas e do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, UFES/CEUNES.



## Jogos e brincadeiras na educação infantil como resgate da identidade cultural na infância

Games and play in child education as a clearance of cultural identity in the infancy

Poliana Bernabé Leonardeli  
Marcilene Conti  
Valeria Barbosa

**Resumo:** A pesquisa busca demonstrar como o ato de brincar pode ser importante na vida da criança, influenciando-a na percepção do mundo real, no desenvolvimento da psicomotricidade e na criatividade, contribuindo no processo de ensino aprendizagem durante a Educação Infantil. O trabalho ressalta que as brincadeiras fazem parte do dia a dia dos alunos e são uma forma de linguagem que contribui para o desenvolvimento cognitivo, além do desenvolvimento nos aspectos da criatividade e imaginação infantis. O professor pode estabelecer a importância do seu papel nesse processo, fazendo com que a criança possa construir e reconstruir relações sociais, históricas, artísticas e culturais, uma vez que a primeira atividade social da criança ocorre pela brincadeira. A pesquisa procura ainda demonstrar a importância da memória e do resgate das brincadeiras e jogos tradicionais como forma de construção de uma identidade cultural. Busca também evidenciar como essas brincadeiras tão antigas podem desenvolver uma série de habilidades previstas na BNCC para educação infantil. A metodologia utilizada é a pesquisa de campo, com o objetivo de verificar como é a percepção e o trabalho dos professores com as brincadeiras na Educação Infantil no cotidiano da sala de aula.

**Palavras-chave:** Brincadeiras. Educação Infantil. Games. Professor.

**Abstract:** This research aims to demonstrate how the act of playing can be important in the child's life and how it can influence the perception of the real world, the development of psychomotricity and creativity, contributing to the process of teaching learning in early childhood education. This research emphasizes that play is part of children's daily life, and a form of language, which contributes to their cognitive development, in addition to development in the aspects of creativity and imagination, where the teacher can establish the importance of its role in this process, enabling the child to build and rebuild social, historical, artistic and cultural relationships, and the child's first social activity is through play. And show the importance of memory and rescue of traditional games. The methodology used is the field research, with the objective of verifying how is the perception and the work of the teachers with the games in the kindergarten.

**Keywords:** Play. Early Childhood Education. Games. Play Teacher.





## Introdução

A finalidade do trabalho é demonstrar a relevância das brincadeiras e jogos tradicionais no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, pois, ao serem utilizadas como recurso pedagógico, contribuem para o desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que estimulam a criatividade e a imaginação, bem como servem como meio de resgate da memória e a da Cultura Popular, propiciando a crianças ainda muito pequenas contato com a identidade coletiva.

O professor, nesse sentido, atua para efetivar o brincar como meio de ensino e aprendizagem, fazendo com que a criança crie autonomia através de brincadeiras, e prepare-se para construir e reconstruir socialmente relações interacionais, históricas, artísticas e culturais, pois ao brincar a criança adquire conhecimentos que contribuem para a construção de uma identidade. O ato de brincar pode ser, nesse sentido, importante, por influenciar na percepção do mundo real e também no desenvolvimento da psicomotricidade e da criatividade.

Portanto, o trabalho busca relacionar teorias acerca dos benefícios que a brincadeira proporciona ao desenvolvimento infantil e também analisar se na instituição escolar onde a pesquisa foi aplicada, os docentes inserem em seus planejamentos trabalhos pedagógicos com as brincadeiras tradicionais, estimulando as crianças a conhecê-las e, ainda, identificar se aproveitam delas para o desenvolvimento geral do educando, segundo previsto na BNCC para a Educação Infantil.

Pretende-se chegar à compreensão de como o ato de brincar na sala de aula pode se tornar significativo e possibilitar a interação social e o conhecimento do mundo ao educando, uma vez que a criança, quando brinca, expressa o que está sentindo e o faz por meio de uma linguagem não verbal ou imaginária mais afeita a elas nessa idade. Isso faz com que demonstrem tudo aquilo que, às vezes, não podem ou não sabem explicar em linguagem referencial.

Para a criança, brincadeira e realidade misturam-se. Os momentos que envolvem ludicidade são de extrema importância para o amadurecimento infantil,



e para o adulto esses momentos são importantes para que possam, como citado, compreender melhor o que se passa no interior dessa criança.

A partir dessa perspectiva, o trabalho será desenvolvido em tópicos, organizados de modo a atingir a resposta que almejamos. A primeira parte debruça-se sobre a metodologia da pesquisa, procurando também fundamentação do ponto de vista teórico, por meio de opiniões de especialistas e trabalhos recentes publicados na área. Como principais estudiosos do assunto, utilizamos as publicações de autores renomados como Piaget, Vigotsky, Freire, Kishimoto, Maluf e Moyles, dentre outros. Buscaremos também referências nos documentos oficiais que agem como norteadores do processo de ensino da Educação Infantil, como os DCNs, RNCEIs e BNCC.

Logo após, busca-se estabelecer a relação das brincadeiras tradicionais com a memória coletiva, e conduzir a reflexão acerca do uso de brincadeiras antigas e tradicionais, que continuam vivas nas lembranças de alguns adultos, porém, nem sempre são inseridas no contexto escolar, o que as leva ao esquecimento. Considera-se isso muito grave, uma vez que o fato representa uma quebra de identidade entre gerações com impacto no contexto cultural da sociedade. Nisso reside a importância da discussão.

Na seção seguinte, procura-se abordar os benefícios pedagógicos da brincadeira em todos os seus aspectos, incluindo-se o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, comunicativo. Destaca-se que o ensino de excelência na Educação Infantil possui ligação intrínseca com o uso de brincadeiras durante as situações de aprendizagem.

A última seção trará o resultado da pesquisa de campo, desenvolvida em uma escola pública de Educação Infantil no Município de Linhares - ES. Dessa forma, poderemos compreender como ocorre o uso da prática de brincadeira nesse espaço. Além disso, faremos algumas reflexões a fim de concluir melhor nossa pesquisa.

### **Aportes teóricos**

A criança precisa sentir-se estimulada para buscar o saber, e nada mais interessante que este ocorrer pelas brincadeiras. A leitura, logo que se iniciou o



trabalho e escolheu-se o tema, apontou para vários teóricos que defendem aplicação do lúdico na Educação Infantil, sendo eles: Maluf (2003), Moyles (2002), Kishimoto (2003), Piaget (1978), Friedman (1996), Weiss (1993), entre outros. Por meio da exploração da produção acadêmica desses autores foi elaborado um texto inicial com o objetivo de demonstrar que existem inúmeras teorias e pesquisas que comprovam a eficácia das brincadeiras no desenvolvimento infantil, bem como esclarecer que esse é um direito das crianças presente na lei 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), capítulo II, artigo 16º, inciso IV, que estabelece o direito de “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Além de ser um direito garantido por lei, segundo a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o uso das brincadeiras no processo de ensino é um elemento indispensável à formação do educando, pois visam o desenvolvimento geral de competências cognitivas, culturais, criativas e comunicativas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais e é nesse ponto que iremos focar (BRASIL, 2017, p. 36).

Segundo Maluf (2003), quando a criança brinca, independentemente da idade e da classe social sentirá prazer naquele momento, pois é livre para fazer o que sente vontade e é neste momento feliz da criança que haverá um maior aprendizado, ou seja, ela estará aberta a absorver tudo o que o brincar lhe possa oferecer, porque se sente envolvida e vivencia situações do cotidiano.

Ao brincar, as crianças se assumem nessas brincadeiras e permitem-se expressar e experimentar diferentes sensações, favorecendo seu lado de desenvolvimento emocional e afetivo. Por isso, diz-nos Maluf (2003, p. 17): “O verbo brincar nos acompanha diariamente. Brincar sempre foi e sempre será uma atividade espontânea e muito prazerosa, acessível a todo o ser humano, de qualquer faixa etária, classe social ou condição econômica”.

Neste sentido, ao brincar a criança constrói sua personalidade, pois está se sentindo à vontade, expressando o que sente e o que pensa sem mascarar o



que na realidade ela é e, ao mesmo tempo, proporcionando se conhecer, ou seja, naquele instante entende suas preferências e suas rejeições, porque quando brinca, rejeitará colegas, brinquedos e tudo o que não lhe agrada e, ao mesmo tempo, aceitará tudo o que lhe agrada. De acordo com Maluf (2003, p. 12):

Poderiam também compreender o objetivo do brincar, percebendo como ele se manifesta nas diversas faixas etárias, a partir das contribuições teóricas e do ponto de vista conceitual, histórico-cultural e educativo, como recurso de construção da identidade de cada ser humano, de autoconhecimento e como elementos potencializados do trabalho educativo.

A criança precisa sentir-se estimulada para querer buscar o saber e nada mais interessante que este vir em forma lúdica, tornando o aprendizado satisfatório, pois a criança tornar-se-á mais interessada em conhecer algo que lhe pareça prazeroso e se empenhará sempre em aprender mais e mais (MOYLES, 2002).

Além disso, a cada aprendizado a criança se sentirá melhor, elevando sua autoestima, pois entenderá que tem capacidade de aprender, e quando sente que é capaz tudo é feito com mais envolvimento e empolgação. Nesse sentido, Maluf diz que:

A busca do saber torna-se importante e prazerosa quando a criança aprende brincando. É possível, através do brincar, formar indivíduos com autonomia, motivados para muitos interesses e capazes de aprender rapidamente (2003, p. 9).

É brincando que a criança experimenta situações de emoções da vida adulta e, assim, assimila o que está ao seu redor, proporcionando o conhecimento sobre o mundo. Por exemplo, quando a criança brinca de ser mãe ou pai, ele tentará a ter atitudes próprias de seus pais com gestos e movimentos que cabem aos adultos. Por isso, nos lembra Kishimoto (2003, p. 81):

Toda e qualquer brincadeira exige regras, mesma que estas não sejam explícitas, como e o caso do faz de conta. Pelo fato de estar interagindo com outras pessoas e com a realidade social com um todo, a criança observa condutas, apropria-se de valores e significados, compondo um repertório de regras que tecem os diversos papéis sociais. É assim que traz para a situação imaginária, suscitada pela brincadeira, regras de comportamento.



As brincadeiras influenciam no desenvolvimento das crianças, incentivando-as e estimulando-as em várias atividades sejam elas físicas, mentais ou afetivas. A criança, quando está brincando, percebe tudo o que está à sua volta: objetos, pessoas, natureza e a importância de cada um deles (MOYLES, 2002).

Quando brinca, a criança cria e recria ao mesmo tempo, imagina situações do dia a dia, cria novas situações, exercita a mente, pois algumas brincadeiras precisam ter o raciocínio rápido para que possam ser realizadas. De acordo com Maluf (2003, p. 77):

Nunca devemos esquecer que brincar é altamente importante na vida da criança, primeiro por ser uma atividade na qual ela já se interessa naturalmente e, segundo, porque desenvolvem suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação.

Portanto, brincar de uma forma direcionada ao objetivo pedagógico, com materiais selecionados e que vão provocar algum tipo de desenvolvimento da criança, seja motor, físico, intelectual, despertando-lhes a curiosidade e a criatividade provoca, de acordo com a maior parte dos pesquisadores explorados, o desenvolvimento integral da criança (WEISS, 1993). Para isso, o professor deve conhecer cada aluno e cada habilidade a ser desenvolvida por ele, para que possa escolher as brincadeiras e atividades específicas.

Enquanto brinca, a criança imagina, inventa, reinventa, interage com o mundo e com o outro, conhecendo a si e ao mundo que a rodeia. A brincadeira desenvolve a motricidade da criança, promove processos de socialização e descoberta do mundo, bem como os sentimentos, as emoções e as atitudes irão fluir naturalmente (WEISS, 1993). Da mesma forma, vemos no Referencial Comum Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. 1, p. 28):

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.



Ou seja, quando a criança brinca experimenta o mundo à sua volta, percebe suas limitações, sente-se livre, diverte-se, aprende aquilo que ainda não sabe com muito prazer e alegria. Assim, “em todas as idades, o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem. Isso certamente é uma razão suficiente para valorizar o brincar” (MOYLES, 2002, p. 21).

É importante ressaltar que ao brincar a criança desenvolve sua autoestima e, conseqüentemente, a confiança, melhorando o seu relacionamento com o outro, o que propicia uma melhor interação com aqueles à sua volta. Quando a criança está envolvida numa brincadeira, ela se envolve também com as pessoas que estão ao seu redor, podendo aumentar a sua afetividade, sentir a importância que o outro tem e criar laços de amizade (MALUF, 2003).

Portanto, os momentos em que as crianças estão brincando são os melhores para investir-se na construção de relações com as pessoas ou outras crianças em volta, como diz Maluf (2003, p. 94): “É através das brincadeiras que a criança faz novas amizades, melhora seu relacionamento com seus pais, educadores e entre colegas em um ambiente lúdico, tranquilo”. Ou seja, ao brincar a criança aprende espontaneamente a tomar decisões e construir sua identidade, pois a partir daí ela conhecerá o que ela gosta e o que não gosta, conforme vemos no manual de orientação pedagógica (BRASIL, 2012, p. 7):

O brincar ou a brincadeira - considerados com o mesmo significado neste texto - é atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive.

No momento das brincadeiras, a criança desperta a curiosidade, demonstra satisfação no que faz e, por conseguinte, desenvolve-se como um todo, melhorando o seu relacionamento com o outro, desenvolvendo o pensamento, a habilidade psicomotora e expressando melhor os afetos e emoções.

As brincadeiras têm vários benefícios, dentre os quais se destacam: o desenvolvimento da força, equilíbrio, agilidade, concentração, coordenação



motora, força muscular, espírito de equipe e habilidade para lidar com regras e disputa. Segundo Maluf (2003, p. 19) “[...] brincar [...] desenvolve os músculos, a mente a sociabilidade, a coordenação motora e além de tudo deixa qualquer criança feliz”. Dessa forma, a criança desenvolve seu lado intelectual e físico, pois os movimentos das brincadeiras auxiliam a manter um corpo saudável, trazendo benefícios para o corpo e a mente.

Portanto, para a Educação Infantil se efetivar é preciso que existam momentos de prazer e descontração e isso pode ser desenvolvido através das brincadeiras desafiadoras e significativas, que facilitam a construção do aprendizado de forma agradável e descontraída. De acordo com Maluf (2003, p. 30), “pode-se afirmar que o brincar, enquanto promotor da capacidade e potencialidade da criança, deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço privilegiado a sala de aula”.

Pelo brincar a criança pode se desenvolver de diversas maneiras, pois tem a liberdade de tomar decisões, conhecer o mundo, a si e quem está a sua volta. A esse respeito, Friedmann (1996, p. 25) nos mostra que “podemos considerar o brincar como uma linguagem, através da qual as crianças se comunicam, entre si e com os adultos”. Então, pode-se perceber que o brincar proporciona diversos saberes às crianças. Cabe aos educadores compreender essa importância e se beneficiar dela.

### **Brincadeiras e Memória Coletiva**

A sociedade atual, pautada nos valores capitalistas, levou à desagregação de hábitos e costumes de gerações anteriores. A rápida urbanização e o advento dos meios tecnológicos consumidos por todas as classes afastaram as crianças dos espaços sociais e das brincadeiras tradicionalmente desenvolvidas em coletividade, as chamadas brincadeiras tradicionais ou populares.

Essas brincadeiras que, paulatinamente são substituídas por aparatos eletrônicos: *tablets*, celulares, *games*, cumprem uma função interacional que não ocorre por meio de jogos modernos e ainda resgatam a cultura do ato de brincar, evidenciando sua importância no processo de desenvolvimento das crianças,



uma vez que por meio das brincadeiras populares a criança aprende junto ao convívio familiar e da comunidade, num contexto que permite a troca de experiência e interioriza os valores e costumes herdados dos antepassados, em um processo de construção de uma identidade cultural (HUIZINGA, 2000).

Segundo Vygotsky (apud Oliveira 1997), o método de desenvolvimento do ser humano marca-se por sua inserção num determinado grupo cultural, “de fora para dentro”, pela qual o indivíduo realiza as suas ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas que fazem parte do seu do seu grupo social, na escola, em casa e na comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em seu artigo 4º, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Dessa forma, o resgate das brincadeiras tradicionais no ensino da Educação Infantil coopera para que a criança perceba e valorize sua cultura e seu contexto social, e que ela não fique perdida no contexto social, mas que contribua para sua formação e amplie seu universo cultural, além de ser um instrumento de enorme potencial educativo, que possibilita aos alunos um saber popular, e leva-os a descobrir regras básicas, relacionadas ao meio em que vivem (HIUZINGA, 2000).

Como mostra Oliveira (1997, p. 35) para Vygotsky no “[...] decorrer do seu processo de desenvolvimento, a criança deixa marcas externas e passa a usar signos internos, isto é uma imagem mental que substitui os objetivos do mundo real”. É pelas brincadeiras que a criança explora o meio onde vive, aprendendo mais sobre objetos e culturas. Ela, ao brincar, significa a brincadeira, de acordo com sua vivência e cultura.

Existe uma diversidade de brincadeiras tradicionais que são benéficas em diversas áreas: motoras, cognitivas, afetivas, sociais, além de servirem, como aqui se evidenciou, como instrumentos de resgate cultural. As referidas brincadeiras resistem ao tempo e continuam contribuindo para o





desenvolvimento das crianças, independentemente da cultura em que estas estão inseridas.

Porém, a vida urbana e a ocupação dos progenitores das crianças no mundo do trabalho, agem, muitas vezes, como impedimento no uso dessas brincadeiras em ambiente familiar. A escola pode resolver essa fratura, aplicando essas brincadeiras nos espaços pedagógicos.

As brincadeiras tradicionais podem ser inseridas como um recurso precioso no processo de ensino. Algumas podem ser adaptadas aos conteúdos do Currículo Programático, pois são muito importantes para o desenvolvimento físico, motor, social e cultural das crianças e precisam ser conhecidas por elas, desde brincadeiras tradicionais acumuladas desde a antiguidade até outras ligadas à nossa cultura (VELASCO, 1996).

Silva (1989) destaca que, através de algumas brincadeiras, a criança aprende a conhecer culturas diferentes, originadas na antiguidade por pessoas de várias religiões, classes sociais e etnias. De acordo com o autor:

As brincadeiras são, então, um meio para se chegar ao coletivo geral da humanidade; nelas a criança trabalha questões importantes da essência do ser humano: medo, fantasias, faz-de-conta, além de experimentar relações sociais presentes em determinado coletivo (grupo social a que pertence), como cooperação, competição, ganhar, perder, comandar, subordinar-se etc (SILVA, 1989, p. 75).

Essas brincadeiras tradicionais que vêm dos antepassados podem ser chamadas de patrimônio, pois se constituem de experiências e costumes dos povos da antiguidade e são transmitidas de pai para filho conforme as tradições, apesar de terem sofrido modificações com o passar dos anos. De acordo com PELEGRINI e FUNARI (2008, p. 62):

[...] esse patrimônio se constitui de um conjunto de formas de cultura tradicional e popular ou folclórica, ou seja, as 'obras coletivas' que emanam de uma cultura e se fundamentam nas tradições transmitidas oralmente ou a partir de expressões gestuais que podem sofrer modificações no decorrer do tempo por meio de processos de recriação coletiva.

Entende-se, então que, com a passagem do tempo, algumas brincadeiras não desapareceram, mas sofrem transformações e adaptações, demonstrando



que são perenes. Por isso, devem ser passadas de geração a geração, para que não se percam as lembranças das brincadeiras de pais, avós e tios. Faz-se, assim, um resgate também de valores coletivos.

Percebe-se que as brincadeiras antigas, também conhecidas como populares ou tradicionais, fazem parte da cultura popular, e que muitas destas atividades lúdicas continuam sendo desenvolvidas na sua forma inicial, outras foram adaptadas e sofreram evoluções com o passar do tempo, mas continuam com uma importância significativa para a evolução e desenvolvimento das crianças que lhes permite a criação de autonomia, o desenvolvimento da criatividade, a aptidão para a resolução de conflitos e vários outros benefícios para desenvolvimento de competências na Educação Infantil. De acordo Com Oliveira (2000, p. 160):

Por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre pessoas, possibilitadas especialmente pelos jogos de faz-de-conta e os de alternância respectivamente. Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferenças perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característicos de seu pensamento verbal.

As brincadeiras tradicionais tornam-se grandes aliadas e oportunizam inúmeras aprendizagens no processo de construção cognitiva do aluno, já que possibilitam ao educando descobrir, inventar e aprender. As brincadeiras populares são uma atividade socioeducativa fundamental na interação entre o grupo e na construção de conhecimentos da realidade cultural, pois constituem divertimento e contribuem no processo de aprendizado ao estimular atitudes de sociabilidade, vivência em um mundo imaginário, autonomia e introjetar, com isso, valores culturais nas novas gerações (WESS, 1993).

### **Brincadeiras tradicionais e desenvolvimento cognitivo**

A Educação Infantil é, muitas vezes, a primeira circunstância real de separação da criança do seu espaço familiar, o que lhes oportuniza socializar com outras pessoas e crianças, de diferentes culturas e contextos sociais. A



Base Nacional Comum Curricular diz em sua proposta sobre Educação Infantil, que são “seis os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram a aprendizagem da criança na Educação Infantil, colocando-as em situações que possam desempenhar um papel ativo em ambientes desafiadores, onde são convocadas a resolvê-los” (BRASIL, 2017, p. 37, 38). Esses espaços são: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”.

Além desses campos de experiências, que constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, a Base (BRASIL, 2017, p. 40, 41, 42 e 43) procurou organizá-las de modo mais específico nos eixos: “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gestos e movimentos”, “traços, sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação”, “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, numa intenção de possibilitar que as crianças “ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano”.

O Currículo do Espírito Santo, que tem sido adotado pelas escolas públicas de Linhares segue a BNCC no que concerne aos textos dedicados ao trabalho com a Educação Infantil. O documento preparado pelo estado segue os seguintes objetivos a serem explorados no processo de ensino.

Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso a essa etapa do ensino (BRASIL, 2017, p. 51).

Vejamos, a seguir, em que consistiu a pesquisa que dá fundamento a este texto.

### Materiais e métodos

Tendo em vista a importância de utilizar as brincadeiras na prática pedagógica, e seu valor no desenvolvimento cognitivo e social na Educação Infantil, realizou-se uma pesquisa de campo para um melhor embasamento das considerações feitas.

No que se refere à pesquisa de campo, Gil (2008) diz que este recurso procura o aprofundamento de uma realidade específica. Ela desenvolve-se como



meio da observação direta dos procedimentos do grupo estudado e de entrevistas com os sujeitos inseridos em determinadas circunstâncias, buscando esclarecimentos e explicações.

A entrevista que fornece as fontes para a execução da pesquisa foi realizada com professores da rede de Ensino Municipal de Linhares. A instituição escolhida foi o CEIM José Cândido Durão, que fica localizada na Avenida João Bonicinha, quadra 36, S/Nº, bairro São José. A escola funciona nos dois turnos e possui 30 (trinta) professores, com a carga horária de 4 (quatro) horas/aula dia, 5 (cinco) monitoras de Educação Infantil, 5 (cinco) estagiárias (remuneradas), para atender 328 (trezentos e vinte e oito) alunos que são, em grande maioria, pertencentes a classe social média e baixa.

A escola não possui espaços adaptados para crianças com necessidades especiais, como previsto legalmente, por isso tem previsão de reformas no ano de 2020, a fim de que se adapte um banheiro a esses alunos, construam-se rampas para acessos a demais ambientes da escola, bem como reformas nos demais banheiros e pintura em todo o CEIM.

A pesquisa de campo foi realizada com 8 (oito) professoras efetivas da escola, uma vez que as outras docentes, alegando diversas situações, não aceitaram participar da pesquisa. A idade média das docentes que participaram variou de 35 a 45 anos, todas são formadas em Pedagogia, e possuem especializações em áreas como: Educação Especial Inclusiva, Educação Infantil e Gestão Escolar. O tempo de experiência profissional médio delas é de cerca de 10 anos.

A pesquisa teve como objetivo verificar, através de um questionário, se os professores utilizam brincadeiras, incluindo as tradicionais, em sua prática pedagógica, e se costumam adequá-las ao planejamento cotidiano, aproveitando-se delas para os desenvolvimentos de competências e habilidades descritas na BNCC. Quanto à técnica do questionário Gil (1999, p. 128) nos diz que:

O questionário consiste em um procedimento de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentados por escrito às pessoas, tendo por objetivo o



conhecimento e opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.

O questionário destinado às professoras da Educação Infantil compôs-se de 7 (sete) perguntas, que seguem anexadas ao final da pesquisa. Ao longo da análise, procurar-se-á citá-las indiretamente e comentá-las à luz do que foi pesquisado e apreendido: a importância da brincadeira no processo de ensino-aprendizado da criança, e sua grande contribuição, não só como diversão, mas como algo que enriquece a prática pedagógica de forma integral, conforme lembra Maluf (2003), ao afirmar que a brincadeira não pode ser encarada somente como uma diversão, mas como a primeira etapa educacional, pelas próprias características da idade da criança, pelo gosto, pelo prazer e pelo aprendizado, promovendo assim uma preparação para a vida.

### **Análise dos resultados**

O primeiro questionamento aplicado aos envolvidos na pesquisa buscou compreender qual a rotina das brincadeiras no cotidiano prático das professoras. Todas as entrevistadas afirmam usar as brincadeiras em seu cotidiano, e entendem a importância do uso delas em seu dia a dia. Uma delas disse: “a criança aprende muito através das brincadeiras, principalmente as regras, combinados e o respeito com os colegas e professores”. Outra professora completa, afirmando: “o uso das brincadeiras enriquece minhas práticas pedagógicas”. Conforme o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 105) “é o adulto, na figura do professor, portanto, que na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças”. Sendo assim, o professor deve organizar espaços e tempo para brincar, por meio de objetos, fantasias, brinquedos, jogos e brincadeiras, oferecendo materiais adequados e participando desses momentos lúdicos, o que contribui para o enriquecimento da brincadeira como atividade social do universo infantil. Quanto a isso, todos os professores parecem cumprir a função de adotar as brincadeiras na rotina escolar.

A segunda questão buscou compreender qual o tempo dedicado a essas brincadeiras na rotina. Houve divergências nessas respostas, pois algumas



professoras responderam que seguem uma rotina diária, e que utilizam “30 a 40 minutos para as brincadeiras livres e dirigidas”, e uma professora disse que “não tem um tempo específico dedicado para a brincadeira, vai depender muito da rotina e o objetivo a ser alcançado”.

A resposta da grande maioria deixou implícita a informação de que a brincadeira não está inserida na rotina pedagógica, ou seja, ela tem apenas um fim em si mesmo. Ao contrário, uma única docente demonstrou entender o uso da brincadeira como processo, de acordo com a visão de teóricos especialistas na área e do que prevê os documentos referenciais da Educação Infantil: “O educador deveria desempenhar um papel fundamental como mediador das brincadeiras infantis, mas com um olhar voltado ao aprendizado do aluno” (MOYLES, 2002, p. 118).

A terceira pergunta buscou evidenciar quais brincadeiras são utilizadas em sala e se são tradicionais, bem como o que essas atividades poderiam desenvolver no educando. As professoras citaram várias: faz de conta, dança da cadeira, amarelinha, telefone sem fio, batata que passa-passa, coelhinho sai da toca, pula corda, pique pega, pique se esconde, morto vivo, chicotinho queimado, senhor caçador, cantigas de roda, adivinhações, além de jogos atuais, como boliche, bingo e jogos de bolas. Demonstraram repertório bem diverso e com profunda riqueza cultural, mas não evidenciaram objetivos claros na execução de nenhuma delas, faltando-lhes repertório teórico e objetivos específicos para seu uso no ambiente escolar.

As brincadeiras tradicionais oportunizam às crianças experimentar diversas experiências pois, por meio delas, desempenham diversos papéis, cuja formação, com o tempo, contribuirá para torná-las sujeitos críticos, reflexivos, atuantes e ativos. Em vista disso, seguimos para a quarta pergunta que buscou saber se essas brincadeiras possuem regras claras e se possibilitariam a construção de estratégias de convivência: A maioria das professoras afirmou que sim, duas professoras se aprofundaram mais, afirmando que “as brincadeiras de faz de conta não possuem regras, mas as brincadeiras com regras são utilizadas, pois ajudam no desenvolvimento social da criança”; outra disse que “sim, pois são primordiais para o convívio em grupo”.



As brincadeiras antigas possibilitam o contato com a cultura infantil do passado como também o desenvolvimento da criança em aspectos cognitivos gerais. Nesse sentido, a quinta pergunta relaciona-se à posterior, uma vez que se complementam e procuram evidências de que o professor entende a importância do resgate das brincadeiras tradicionais como meio de construção de uma Identidade cultural no alunado. As respostas foram as mais diversas. Todas afirmaram usar as brincadeiras antigas, e citaram as brincadeiras de amarelinha, pular corda, morto vivo, pique pega, cantigas de roda, batata quente, bambolê, cabo de guerra, caça tesouro, chicotinho queimado e telefone sem fio mas, quando indagados do poder da memória e do sentido patrimonial disso em sala, foram incapazes de desenvolver as questões.

Já sabendo dos objetivos a serem traçados quando uma aula em Educação Infantil é planejada, partimos para a sétima pergunta que foi: Quais seus objetivos para o ensino ao utilizar brincadeira no cotidiano de seus alunos? De modo geral, as participantes da pesquisa não se aprofundaram, mas responderam de formas diferentes, como: “a brincadeira é essencial para o desenvolvimento, pois através delas posso observar como as crianças estão e o que eles já dão conta e o que precisa ser trabalhado”; a segunda professora disse que “o que eu percebo através de cada brincadeira, o lúdico nos auxilia a alcançar os objetivos traçados em cada atividade proposta, refletindo positivamente na aprendizagem de cada criança”, e uma terceira professora respondeu que as brincadeiras tradicionais “possibilitam o desenvolvimento psicomotor da criança em relação à criatividade, à lateralidade, à criação de novas estratégias e o cumprimento de regras e limites.

Acerca dos objetivos, as professoras citaram diversos, dentre eles: “que a criança amplie suas habilidades motoras e cognitivas, e aprenda a respeitar os combinados e regras, respeitando os colegas e o professor”; “desenvolver o raciocínio, aprender a conviver com o outro, despertar o gosto do aprender através das brincadeiras”, e ainda que “é a partir da interação e do convívio com outras crianças que ela começa a construir sua identidade e a descobrir o outro”.

Diante do exposto, percebe-se que as professores da Educação Infantil da escola investigada utilizam as brincadeiras em seu cotidiano e reconhecem a



sua importância no dia a dia do aluno, porém, eles optam para uma aprendizagem formal, e deixam de lado o espaço da brincadeira, mesmo sabendo que é o momento mais importante da vida da criança, quando ela aprende com prazer, e é capaz de descobrir seu papel dentro do grupo social, além de experimentar novas habilidades e seus limites. Outra situação percebida é a de que as brincadeiras tradicionais não são exploradas em toda sua abrangência, sejam nas suas funções de desenvolvimento do cognitivo, na estimulação a imaginação e nos resgates reais da memória e identidade.

## **Conclusões**

A discussão sobre a importância da brincadeira no contexto escolar é muito ampla e muitos professores já se conscientizaram de que a brincadeira contribui positivamente para o desenvolvimento das crianças em seus aspectos cognitivos, sociais, físicos e afetivos.

Desse modo, entende-se que o ambiente das escolas de Educação Infantil deve ser estimulante, seguro e acessível para promover o desenvolvimento das crianças. O espaço tem que ser lúdico, dinâmico, vivo, para que a criança possa aprender brincando. Vale lembrar que para possuir um espaço assim, o educador também deve possuir essas qualidades.

A criança aprende melhor brincando e todos os conteúdos podem ser ensinados através de brincadeiras, pois não existe nada que a criança precisa aprender que não possa aprender brincando. Para tanto, é preciso que em sua prática pedagógica o professor possibilite a seus alunos materiais convenientes.

A brincadeira, na busca de novos conhecimentos, exige do educador uma postura inovadora, reflexiva e criativa; pois educar ludicamente não é jogar lições prontas para o educando consumir passivamente. Educar deve ser um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz.

Através das brincadeiras na Educação Infantil estimulam-se as crianças a fantasiar, cooperar, obedecer a regras, a se organizar em equipe e outros, portanto, estimular as crianças a imaginar, criar, envolver-se já é um grande passo para um aprendizado significativo, pois os jogos, brinquedos e





brincadeiras na infância são meios mais eficientes de enriquecimento e desenvolvimento da personalidade.

As atividades lúdicas e brincadeiras auxiliam as crianças a desenvolverem habilidades sociais e de conhecimento, bem como contribuem na formação do educando que, ao socializar, amplia seu repertório linguístico, aprende a trabalhar em equipe e aprende melhor e de maneira significativa os conteúdos propostos. Além disso, visa contribuir na formação integral do educando, estimulando valores como: autoestima, inclusão, coletividade, igualdade de direitos, deveres e desenvolvimento humano.

Ao trabalhar as brincadeiras, o educador tem a possibilidade de compartilhar, unir os alunos para que possa interagir, socializar e participar das atividades propostas, além de incentivar o aluno a assumir riscos, reforçando a confiança pessoal e interpessoal.

Portanto, ao trabalhar com brincadeiras populares o professor deve buscar estratégias de acordo com o nível de aprendizado dos educandos, para que possam desenvolver gradativamente seu aprendizado, pois essas atividades, além de serem lúdicas, exercem um papel fundamental na formação dos educandos, sendo possível reunir dentro da mesma situação o lúdico e o educar.

Portanto, a importância das brincadeiras tradicionais, ou quaisquer outras, na Educação Infantil possibilita a assimilação de conhecimento, levando a criança a vivenciar situações concretas de resolução de problemas, conforme percebida em nossa pesquisa com as docentes de um Centro de educação infantil municipal. Quando a criança está inserida no processo, permite-se o aprendizado dos conceitos de uma maneira geral, desenvolvendo as habilidades cognitivas e motoras.

Enfim, a educação lúdica integra, na sua essência, uma concepção teórica profunda e uma prática atuante e concreta que ainda precisam ser compreendidas e aplicadas com mais afinco pelos educadores.



## Referências

- BONTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T.M. (orgs). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 5.ed. São Paulo. Cortez, 2001.
- BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília; MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** Versão final. Brasília, DF, 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês**: manual de orientação pedagógica: módulo 2. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas**: manual de orientação pedagógica: módulo 3. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras Nas Creches**. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10°. ed. SP: Editora Global, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 2006.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar**: crescer e aprender o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar**: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.
- PELEGRINI, Sandra; FUNARI, Pedro Paulo. **O que é Patrimônio Cultural Imaterial**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.
- \_\_\_\_\_. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1978.



SILVA, Maria Alice Setúbal Souza e. **Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez, 1989.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. S. V.; CÂNDIDO, P. T. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

VELASCO, Casilda Gonçalves. **Brincar**. O despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

WEISS, Louise. **Brinquedos & Engenhocas**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

### **Sobre os autores**

#### **Poliana Bernabé Leonardelli**

Email: pleonardeli@gmail.com

Doutoranda em Letras (UFES). Mestra em Letras (UFES). Professora adjunta de Língua Portuguesa na Faceli, Linhares, ES.

#### **Marcilene Conti**

Email: marcilene\_conti@live.com

Graduada em Pedagogia (Faceli). Professora de Educação Infantil da rede municipal de Linhares, ES.

#### **Valéria Barbosa dos Santos**

Email: vdgotas@gmail.com

Graduada em Pedagogia (Faceli). Professora de Educação Infantil da rede municipal de Linhares, ES.



## Apêndice



### CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Questionário destinado aos professores da Educação Infantil para coleta de dados para pesquisa de campo

1. Você insere brincadeiras na sua rotina de trabalho no espaço escolar?

---

---

2. Qual a frequência reservada para as brincadeiras em sua rotina?

---

---

3. Que tipos de brincadeiras chamam mais a atenção das crianças na sala da aula?

---

---

4. A brincadeiras utilizadas possuem regras?

---

---

5. Você costuma resgatar brincadeiras antigas e trazê-las para a sala? Se sim, cite algumas.

---

---

6. As brincadeiras que você insere em sala desenvolvem o cognitivo dos alunos? Explique

---

---

\*\*\*



## O ensino de filosofia como ética do *cuidado de si*: experiências numa escola militar da região do extremo sul da Bahia

Philosophy teaching as self-care ethics: experiences in a military school in the extreme south of Bahia

Fábio Pereira Barros  
Jair Miranda de Paiva

**Resumo:** Este texto tem por objetivo problematizar a filosofia e o seu ensino, destacando experiências filosóficas produzidas no Ensino Médio de um Colégio Militar. Mediante conceitos de Foucault, Larrosa, Cerletti, Kohan e Gallo, entre outros, buscamos pensar a filosofia na perspectiva do *cuidado de si* e da *estética da existência*. Como referencial metodológico, fazemos uso da pesquisa bibliográfica, bem como nos aproximamos do ambiente escolar com inspiração na perspectiva cartográfica de pesquisa como acompanhamento de processos e não de certezas pré-concebidas. Os resultados apresentam fragilidades quanto aos processos de ensino e aprendizagem em filosofia; por outro lado, apontam potencialidades de se promover experiências filosóficas criativas através do ensino e aprendizagem pautados na filosofia como *ética do cuidado de si* ou *estética da existência*, afirmando, dessa forma, que é possível um ensino de filosofia que produza experiências filosóficas críticas e criativas junto aos jovens.

**Palavras-chave:** Filosofia. Ensino. Militarismo. Estética da existência.

**Abstract:** This text aims to problematize philosophy and its teaching, highlighting philosophical experiences produced in high school at a military college. Through concepts by Foucault, Larrosa, Cerletti, Kohan and Gallo, among others, we seek to think of philosophy from the perspective of self-care and the aesthetics of existence. As a methodological reference, we make use of bibliographic research, as well as approaching the school environment with inspiration in the cartographic perspective of research as monitoring processes and not preconceived certainties. The results show weaknesses regarding the teaching and learning processes in philosophy; on the other hand, they point to the potential of promoting creative philosophical experiences through teaching and learning based on philosophy as ethics of self-care or aesthetics of existence, thus stating that it is possible to teach philosophy that produces critical and creative philosophical experiences with young people.

**Keywords:** Philosophy. Teaching. Militarism. Aesthetics of existence.

### Introdução



Este artigo tem por objetivo investigar o ensino de filosofia como cuidado de si numa escola militar do sul da Bahia<sup>1</sup>. Inspirados na perspectiva cartográfica de pesquisa, buscamos fazer do percurso uma experiência de transformação de nós mesmos, consoante o desafio de pensar uma outra relação com a filosofia, problematizando nossa formação e práticas docentes.

Julgamos importante tal pesquisa porque se, de um lado, encontramos um ambiente hostil ao pensamento e à elaboração teórica em nossa época, marcada pelo movimento febril de imagens, de consumo e de concepções em crise (LIPOVETSKY, 2004), por outro lado, julgamos que a urgência de pensar exige alternativas para a educação em geral e, em especial para o ensino de filosofia (GALLO, 2012).

Em nossa investigação, buscaremos atingir nossos objetivos em partes interligadas: em primeiro lugar, uma reflexão, já desde esta introdução, sobre o lugar da filosofia no ensino nacional, articulada ao lugar de onde nos situamos; a seguir, tecemos breves considerações acerca do ensino de filosofia na perspectiva de uma ética do cuidado de si. Por fim, nos aproximamos de nosso campo de pesquisa, cartografando cenas da educação militarizada, ao mesmo tempo que nos propomos uma atividade de reflexão filosófica com discentes do ensino médio, com os quais pesquisamos, sustentando que, em que pese desafios de várias ordens, existe espaço para um ensino de filosofia ligado à vida de jovens estudantes e na perspectiva de uma construção de uma ética do cuidado de si, em que se busca a livre transformação de si.

O ensino de filosofia, na educação brasileira, não navegou em águas pacíficas. Ao contrário, podemos considerar que seu percurso se deu em mar revolto e, por vezes, tenha naufragado<sup>2</sup>. Após inúmeras inserções e retiradas dos currículos das escolas nacionais, representado, conforme Alves (2002), pela

---

<sup>1</sup> Este trabalho retoma ideias da Dissertação de Mestrado intitulada “Da disciplina castrense à ética do cuidado de si: práticas e experiências do ensino de Filosofia no Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas, BA”, aprovada em 2018, no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), São Mateus, ES, Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>2</sup> Apenas a título de exemplo, a Lei 5.692/71 teve o objetivo de organizar o Ensino Médio, na ditadura militar brasileira (1964-1985), de forma que, ao final do ciclo, profissionais fossem formados para ocupar as demandas de trabalho de baixo custo, acabou por retirar a filosofia e sociologia do currículo das escolas brasileiras.



dialética ausência-presença, viveu um momento especial, devido à sua inclusão como componente curricular obrigatório no Ensino Médio, com a Lei 11684/2008 (BRASIL, 2008). Mesmo que não tenha sanado as dificuldades e desafios que envolvem seu ensino, a referida Lei trouxe entusiasmo e possibilidades concretas e efetivas capazes de seu ensino.

No entanto, mais uma vez retornou a tormenta que sempre insistiu em fazer o ensino de filosofia imergir. Com a nova Lei do Ensino Médio, Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017), que reformulou a LDB, passa a constituir vagamente um campo de 'estudos', sem o status de disciplina, conforme se vê no parágrafo segundo da citada norma: "A Base Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia" (BRASIL, 2017), o que trouxe apreensão a educadores e profissionais comprometidos com essa área de conhecimentos.

Sobre o eventual fim da obrigatoriedade da filosofia, a partir da Lei citada, sinalizamos três possibilidades: inclusão apenas como tema transversal; uma inclusão apenas para as escolas que quiserem oferecê-la, e a desobrigação como disciplina tradicional. Ainda nos encontramos num momento em que os Estados, a quem incumbe a oferta do Ensino Médio, reorganizam seus currículos (SANTOS JR.; NEIRA, 2020).

A filosofia ficou durante muito tempo ausente da grade curricular das escolas de nosso país, causando o descrédito e desinteresse por esta disciplina, como afirma Gallo (2012, p. 159):

Como a retirada da filosofia dos currículos havia sido obra da reforma de cunho tecnicista da educação básica levado a cabo por aquele regime no final dos anos de 1960 e início da década de 1970, atribuía-se à exclusão da filosofia e de outras disciplinas de humanidades a falta de criticidade e o excesso de tecnicismo na formação dos jovens.

Percebemos que na educação brasileira ainda prevalece a perspectiva positivista de sobrevalorização das disciplinas das áreas de ciências naturais e matemáticas, ligada à preparação do jovem para o mercado de trabalho. E no que se refere à filosofia, com carga horária mínima (em geral, uma a duas aulas semanais), a maneira como os conteúdos são abordados em sala de aula se



apresenta insuficiente, a nosso ver, para desenvolver no estudante uma atitude filosófica, prevalecendo conhecimentos prontos, mediante assimilação acrítica e mecânica, sem despertar o senso de investigação filosófica no estudante.

Nesse contexto problemático, nos encontramos como professor da disciplina numa instituição militar de educação nível médio: o Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas, BA.

A criação de um colégio sob a direção da Polícia Militar no Estado da Bahia deu prosseguimento a uma tradição das forças militares no Brasil: criar e manter instituições militares de ensino com o objetivo de atender aos filhos dos próprios militares. Assim, em 1957 ocorreu a criação do Colégio Militar de Salvador, que estava vinculado diretamente ao Ministério da Guerra e às Forças Armadas, especialmente ao Exército. Do ano de sua criação até a época atual, muitas mudanças ocorreram: o corpo discente era, até o ano de 1993, constituído apenas de estudantes do sexo masculino. Contudo, a partir de 1994, discentes do sexo feminino passaram a ser também admitidas e, ainda, filhos de não militares, assim como se deu a criação de outros colégios em várias cidades da Bahia, como, por exemplo, o Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas, lócus dessa investigação.

O cotidiano dessas escolas assemelha-se aos quartéis: os alunos estão sempre fardados e precisam prestar continência a militares e professores, à bandeira, entoar o hino nacional, marchar, desfilar em eventos militares, se apresentar sempre de cabelos cortados, conforme o padrão militar. Em suma, os alunos vivenciam o *ethos* militar fundado na hierarquia e disciplina, bases do edifício castrense. As relações de autoridade e o respeito irrestrito à hierarquia e à disciplina são características militares aplicadas cotidianamente aos alunos dos Colégios Militares; por isso, desde cedo, a obediência tanto aos professores quanto aos superiores hierárquicos, militares ou alunos mais antigos<sup>3</sup>, são valores que implicam numa relação de subordinação, havendo *a priori*, portanto, pouco espaço para a liberdade de ser e pensar, valores que nos parecem afins à filosofia.

---

<sup>3</sup> No militarismo, antiguidade é posto. O militar veterano é chamado de mais antigo em relação aos novatos que são chamados de recrutas. E os recrutas devem obediência ao mais antigo como o fato de prestar continência. Esse aspecto é dominante também nos colégios militares.





É nessa realidade que encontramos a filosofia como disciplina no Ensino Médio. E uma das perguntas que conduziu este estudo assim se formulou: como se constroem as relações de ensino e aprendizagem em filosofia no Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas-BA? Como desafio, buscamos investigar tal problemática relacionando-a aos limites e possibilidades de se pensar e produzir o ensino de filosofia como ética do *cuidado de si*, logo, numa perspectiva de construção de si como seres livres e criativos.

Para a elaboração desse trabalho tomamos como referencial teórico o pensamento de Gallo (2000, 2008, 2012), Cerletti (2009), Kohan (2000) e, principalmente, Foucault (2010, 2014) e Larrosa (1994, 2002) para compreender e fundamentar a filosofia como ética do *cuidado de si* e *estética da existência* enquanto potência criadora de subjetividades livres e autônomas.

Dessa forma, este trabalho se inspirou livremente numa perspectiva de pesquisa cartográfica, pensando a pesquisa como acompanhamento de processos, sem um rígido quadro de hipóteses, mas marcados pelas forças e movimentos de nossa própria trajetória de descobertas e pelas interações decorrentes do contato com a escola, conforme Barros e Kastrup (2012). Sobretudo, como militar, consideramos que não estamos separados do objeto da pesquisa. Tomamos a cartografia como estar à espreita do que acontece e se inventa no campo como linhas de fuga criadoras, como viver experiência, no sentido de Larrosa (2002): procuramos nos deixar tocar pelo campo de pesquisa, sabedores que, para haver experiência, teríamos que estar abertos ao que nos afetava, para que algo pudesse nos acontecer, para que as coisas que vivemos e produzimos pudessem atravessar o pensamento e nos fazer pensar diferentemente do que pensávamos e constituir-nos como sujeitos autônomos, críticos e criativos.

Como estratégias de pesquisa, fizemos uso, também, de entrevistas abertas, observação participante na perspectiva delineada e diário de campo, durante o ano de 2017, na pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação (PPGEEB), do Centro Universitário Norte do Espírito Santo- CEUNES/UFES.



Nesse sentido, objetivamos neste texto discutir a filosofia e o seu ensino tendo como referencial teórico a ética do *cuidado de si* e *estética da existência*, colocando em relevância experiências filosóficas produzidas no cotidiano do Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas, BA.

## 1. A filosofia e seu ensino

No cenário educacional brasileiro, a filosofia enfrenta inúmeros desafios: políticas educacionais voltadas, primordialmente, para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, dando pouco valor a formação humanística ou filosófica; estudantes que não vêem utilidade nas disciplinas da área de ciências humanas, no caso em pauta, filosofia; professores que lidam, muitas vezes, com o ensino de forma dogmática, bem como docentes oriundos de outras áreas que ministram a disciplina de filosofia, entre outras. Além desses aspectos, consideramos, pelas pesquisas feitas, que são problemáticos os conteúdos e a forma como a disciplina é ensinada. Há uma priorização em temas filosóficos tradicionais como ética, lógica, entre outros, sem recurso à história da filosofia (textos de pensadores) como possibilidade de aprofundar conceitos trazidos em sala, bem como fazendo relação com as vidas dos (das) jovens que frequentam nossas escolas de ensino médio, como nos mostra Gallo (2012).

Nesse sentido, perguntamos: como trabalhar ética e lógica sem fazer menção às teorias de Aristóteles, por exemplo? Tal questão encontra respaldo em Tomazetti (2002, p. 72), que nos mostra que: “tratar filosoficamente determinados temas, articulando-os com questões filosóficas, pode ser muito difícil para um professor que não tome para si mesmo a filosofia como um exercício de reflexão constante” o que, a nosso ver, pressupõe um domínio razoável dos conceitos e da linguagem filosófica. Por outro lado, há também professores que se restringem à história da filosofia, fazendo desta o próprio conteúdo da disciplina. Sobre isso, Gallo e Kohan (2000, p. 194) já afirmavam que “não se pensa filosoficamente sem o recurso a uma história de mais de dois mil e quinhentos anos”. No entanto, da mesma forma advertiam:



A remissão à história da filosofia não pode significar um retorno ao mesmo: essa remissão deve ser essencialmente crítica e criativa [...] retomar um conceito é problematizá-lo, recriá-lo, transformá-lo de acordo com nossas necessidades, torná-lo outro (GALLO e KOHAN, 2000, p. 71).

A educação atual, com raras exceções, não exige que o estudante tome uma posição crítica diante dos problemas. Nesse contexto pouco propício ao filosofar, o ensino da filosofia muitas vezes se restringe a uma transmissão de conteúdos cujo objetivo é fazer com que o aluno acumule o máximo de informações possíveis no pouco tempo que lhe é reservado. Ao mesmo tempo, pensamos que se a educação, de forma geral, como dissemos, não se preocupa com a formação de senso crítico do alunado, aí se encontraria um lugar privilegiado da filosofia: juntamente com outras disciplinas correlatas, já que seu *métier* se faz com o confronto com textos e posições teóricas com reflexos na vida prática, tornar seu ensino vital, vibrante e, socraticamente, causador de movimentos de pensamento e confrontos de formas de vida, submetendo à análise a vida dos jovens e da sociedade.

Percebe-se, dessa maneira, um problema que inviabiliza a consolidação do processo formativo, que podemos considerar que se configura com a efetivação de uma mudança de atitude do aluno face ao mundo e a si mesmo, a partir de um pensamento crítico amparado pelas reflexões despertadas no encontro do pensamento do aluno com o pensamento dos filósofos. No entanto, em condições como as apontadas (professores sem formação adequada, ensino dogmático) isso é quase impossível de acontecer por se fundamentar, na maioria das vezes, num modo superficial de articulação entre as perspectivas dos filósofos apresentadas pelo professor acerca de um determinado tema e os conteúdos tidos como necessários ao ensino da filosofia. Assim, afirma Gallo (2008, p. 71):

Quando pensamos o exercício da filosofia na sala de aula, [...] a pergunta que se impõe é: estamos investindo em experiências de pensamento ou impondo uma recongição? Ou, em outras palavras: estamos ensinando a filosofia como



atitude crítica e criativa ou estamos disseminando uma imagem dogmática do pensamento?

Como consequência, cria-se uma imagem distorcida do pensamento filosófico e do filosofar, transmitindo ao aluno não mais do que “fórmulas filosóficas” que passam a se constituir em modelos a serem aplicados na resolução de questões prontas (SAVIANI, 2013). Essa lógica do ensino faz da relação ensinar/aprender uma relação equivocada que não leva à construção do conhecimento crítico. Pois, nessa lógica, ensinar é transmitir as teorias e ideias dos filósofos e aprender é compreender adequadamente aquilo que foi explicado, fazendo uma correlação entre a explicação do professor e o que se encontra nas obras filosóficas para, posteriormente, o aluno repetir de forma clara aquilo que aprendeu. Isso é denominado por Rancière de razão explicadora, que se caracteriza pelo:

[...] princípio de uma regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter. O que detém a regressão e concede ao sistema seu funcionamento é apenas o fato que o explicador seja o único juiz do ponto em que a explicação é ela mesma explicada. [...] O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, também a distância, entre aprender e compreender (RANCIÈRE, 2002, p. 18).

Contudo, mesmo diante de um cenário aparentemente desolador, percebemos um solo fértil para a o cultivo de novas formas de lidar com a filosofia e seu ensino na educação brasileira. Na esteira do pensamento de M. Foucault e J. Larossa, que tomam a filosofia e seu ensino como *cuidado si* e *estética da existência*, vemos a possibilidade de transformação no se refere ao trato com a filosofia e seu ensino, objeto de nosso próximo tópico.

### 1.1 O ensino de filosofia na perspectiva da ética do *cuidado de si*

Buscamos pensar a dimensão da filosofia e seu ensino como ética do *cuidado de si* e *estética da existência* a partir do pensamento de Foucault. Começamos por indagar: o que é filosofia? E para responder a essa pergunta nos apoiaremos no pensamento do argentino Cerletti.



Cerletti (2009) afirma que o ensino de filosofia é, primeiramente, um problema filosófico e não pedagógico. O filósofo argentino, em seu livro *O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico*, sustenta que o pressuposto para se ensinar algo ou alguma coisa é saber o que é esse algo ou alguma coisa a ser ensinada. Em suas palavras, ainda mais:

Para levar adiante a tarefa de ensinar filosofia, uma série de decisões devem ser adotadas. Decisões que são, em primeiro lugar, filosóficas, para em seguida – e de maneira coerente com elas – elaborar os recursos mais convenientes para tornar possível e significativa aquela tarefa (CERLETTI, 2009, p. 9).

Daí se depreende um caminho metodológico para o seu ensino, pois é a definição adotada pelo professor acerca do que é filosofia que vai auxiliá-lo no processo de ensino e aprendizagem em filosofia. No entanto, essa pergunta comporta mais de uma resposta ou perspectiva. O que torna mais problemático, ainda, pensar e realizar seu ensino:

E, como sabemos, encontrar uma resposta unívoca para ‘que é filosofia?’ não somente não é possível, mas cada uma das eventuais respostas poderiam dar lugar a concepções diferentes da filosofia e do filosofar, o que influirá, por sua vez, sobre o sentido do ensinar ou transmitir filosofia (CERLETTI, 2009, p. 11).

Ora, a pergunta ‘o que é filosofia?’ nos leva a várias definições e perspectivas. É exatamente a escolha de uma ou mais perspectivas daquilo que o professor acredita ser a filosofia que influenciará toda sua maneira de ensinar. Dessa forma, concluímos que o ensino de filosofia, suas estratégias didático-metodológicas e o conteúdo que se pretende ensinar são determinados pela concepção que o professor toma para si.

Portanto, o professor de filosofia, quando ministra suas aulas amparado por determinada(s) estratégias didático/metodológicas já tem (ou deveria ter) ciência de que suas escolhas e estratégias são predeterminadas por uma ou várias perspectivas filosóficas, pois suas aulas são intimamente elaboradas e caracterizadas, além daquilo que se pretende ensinar (conteúdos), pela concepção de filosofia que adota o professor. Cerletti (2009, p.17) afirma que



“haveria consequências didáticas diferentes se supuséssemos, por exemplo, que a filosofia é essencialmente o desdobramento de sua história, ou se a entendéssemos como desnaturalização do presente”. Logo, não há uma didática geral para o seu ensino, pois cada concepção ou definição de filosofia ensejará métodos próprios para seu ensino.

Isso nos mostra, ainda, que não podemos tomar o ensino de filosofia como um problema meramente didático. É uma questão filosófica que requer problematização e possíveis respostas filosóficas para, a partir daí, de acordo com a perspectiva adotada pelo professor, se buscar a elaboração de um método de ensino. Nesse sentido, tomamos a filosofia aproximando-a da concepção foucaultiana da ética *cuidado de si, estética da existência*.

A filosofia tomada como *cuidado de si* pressupõe um exercício de si mesmo que, segundo Foucault (2010), versa sobre o que se pode pensar e o que se pode mudar no que se pensa, entendendo que educar não é a transmissão de um saber teórico ou uma habilidade, mas uma ação que implica ocupar-se consigo mesmo, implicando certo deslocamento do sujeito em direção a ele mesmo e em direção ao outro. O cuidado de si é atravessado pela existência do outro, o que acaba por constituir um sujeito ético.

Diante disso, as questões que surgem são as seguintes: o que selecionar como conteúdo para o ensino de filosofia na perspectiva do cuidado de si? Quais estratégias didático-metodológicas a serem utilizadas para o melhor desenvolvimento de aulas essa perspectiva?

Para responder a essa pergunta nos apoiaremos na teoria desenvolvida por Larrosa (1994), que nos parece de fundamental importância para o ensino/aprendizado em filosofia enquanto ética do *cuidado de si*, ao nos possibilitar uma metodologia apoiada nas ideias de Foucault para o ensino de filosofia baseado na noção *da estética da existência*.

Em seu texto *Tecnologias do eu e educação*, o filósofo espanhol busca nos estudos de Foucault ideias e procedimentos que permitam reconsiderar a noção de sujeito, apresentando, na forma de um modelo teórico, a constituição da experiência de si como o campo onde se produzem subjetividades. Esse modelo teórico será um instrumento importante para “mostrar a lógica geral dos



dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p. 36). Esses movimentos devem levar a outra ideia de formação:

Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado [...] (LARROSA, 1994, p. 21).

É a partir daí que Larrosa (1994) desenvolve e apresenta os constituintes dos dispositivos pedagógicos que nos impelem a uma ação sobre nós mesmos: a estrutura da reflexão, o **ver-se**; a estrutura da linguagem, o **expressar-se**; a estrutura da memória, o **narrar-se**; a estrutura da moral, o **julgar-se** e a estrutura do poder, o **dominar-se**. Para o autor, essas cinco dimensões conformariam uma tecnologia do eu, ou uma técnica de si, em funcionamento no que ele chamou de *dispositivo pedagógico*, que se estabelece sempre que se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo.

Seria possível proceder a um ensino de filosofia tomado como ética do *cuidado de si e estética da existência* numa instituição militar? Uma concepção de um modo de vida livre, autônomo, crítico e criativo no Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas (ou em outro qualquer)? Apesar de parecerem termos antitéticos, além de uma empreitada desafiante, a ela dedicaremos os próximos passos deste texto, com ousadia e modéstia, certos de que são passos iniciais e apenas esboçados.

## 2. A educação militar e seus dispositivos: uma reflexão à luz de Foucault

Conforme apontamos, a vida militar é dotada de especificidade e suas características exteriores não traduzem sua singularidade, a nosso ver, pouco estudada (CARVALHO, 2005). O texto mais conhecido, na área de ciências humanas, no qual por primeiro lugar tivemos contato com a origem do *ethos* militar na disciplina do corpo foi Vigia e Punir, de Foucault (2014). Por outro lado, buscamos, neste texto, ampliar nossas referências, visando expor o pensamento



do filósofo francês naquilo que tem de potência para pensar uma educação como estética da existência, para além de uma disciplina heterônoma.

Nesta seção exporemos a história de nosso locus de pesquisa, o Colégio Militar Anísio Teixeira, seu cotidiano marcado pela educação militar, disciplina e hierarquia. Visamos, assim, tomar como ponto de partida a realidade da escola militar e seu cotidiano para, então, na última parte deste trabalho, apontar outra possibilidade para o ensino de filosofia.

## 2.1 Características do Colégio Militar Anísio Teixeira

O Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira, no Município de Teixeira de Freitas, Bahia, objeto desse estudo, foi criado através do Decreto Estadual nº 10.087, de 12 de setembro de 2006, resultado da incorporação do antigo Colégio Estadual Anísio Teixeira, instalado no Bairro da Bela Vista, na mesma cidade. No texto *Histórico CPM Teixeira de Freitas*, lemos acerca do sonho da criação do Colégio:

Velho sonho de muito acalentado pela população teixeirense, um caminho de sucesso a partir de então começou a ser traçado por toda equipe formada para conduzir a escola. Diretores, professores e auxiliares e alunos passaram a ter como visão de futuro a busca incessante para tornar-se referência na prestação de serviço educacional público regular no Extremo Sul da Bahia, enfocando a valorização do ser humano na formação do cidadão, alicerçados nos pilares da ética, da responsabilidade, da disciplina, da transparência e do compromisso na preparação dos jovens para a vida. O CPM Anísio Teixeira oferta anualmente vagas para o 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e 1ª a 3ª séries do Ensino Médio (BAHIA, 2016).

Segundo os documentos oficiais (Plano Geral de Ensino e Projeto Político Pedagógico), os parâmetros educacionais foram estabelecidos pelos princípios dos direitos humanos, do civismo e patriotismo, bem como pelas tradições históricas da Instituição Policial Militar da Bahia, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento e formação integral do educando e seu preparo para o exercício da cidadania:





Sua organização faz-se necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto realização e exercício constante da cidadania, despertando no discente o gosto pela carreira militar na corporação, através da instrução policial militar (BAHIA, 2016, p. 20-21).

O CPM de Teixeira de Freitas é responsável atualmente pela educação de 567 estudantes nos dois turnos de funcionamento (matutino e vespertino). Conta com 23 docentes civis e 09 docentes militares. Os primeiros são lotados na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, sendo que 19 dos 23 docentes são efetivos e 04 são estagiários do projeto IEL<sup>4</sup>, enquanto os últimos são Policiais Militares (Oficiais e Praças), que ministram aulas em regime especial de ensino.

A seguir, adentraremos numa descrição do cotidiano do Colégio, suas regras tácitas e *ethos* de formação do aluno, visando nos aproximar de nosso objetivo principal, qual seja, apontar a possibilidade de um ensino de filosofia que se relacione com o cuidado de si e uma estética da existência.

## 2.2 O cotidiano do Colégio Militar

O colégio abre seus portões às 06h45min, quando o contingente de 567 alunos<sup>5</sup> é orientado a adentrar o recinto escolar de forma ordeira e disciplinada: caminham em direção à sala de aula, deixam suas mochilas em suas carteiras e seguem para a quadra poliesportiva, onde acontece a chamada *formatura*: todos são posicionados em fila indiana, perfazendo um total de dez filas próximas umas das outras.

A realização da formatura é feita através da voz de comando militar: “atenção, sentido, cobrir, descansar”. Em seguida é entoado o hino nacional, o hino da Bahia e o hino do CPM. Após esse momento acontece a *revista*. Todos

---

<sup>4</sup> O Instituto Euvaldo Lodi (IEL) desenvolve um trabalho com objetivo de preparar as empresas brasileiras para um ambiente de alta competitividade, oferecendo soluções em gestão corporativa, educação empresarial e desenvolvimento de carreiras. Todos os anos o programa IEL de Estágio aproxima estudantes universitários e de cursos técnicos do mercado de trabalho através de estágios remunerados.

<sup>5</sup> O CPM de Teixeira dispõe de 567 vagas anuais. Segundo o Coordenador Pedagógico, após as reformas e ampliações na estrutura do prédio, a expectativa é de que haja um aumento significativo no número de vagas.



os alunos são submetidos a um criterioso exame com o intuito de verificar se o fardamento está completo e limpo, se os cabelos estão de acordo o regulamento e se faltou algum discente. Depois da revista são anunciados avisos. Importante destacar: *todos os dias* acontece da mesma maneira.

Após a formatura todos vão para sala de aula, na qual existe um líder responsável por apresentar a turma ao professor e passar todas as informações necessárias, tais como: se o colega está de atestado ou se foi ao banheiro etc. Este líder é chamado de *xerife* da turma, ele é a segunda autoridade na sala de aula, tendo o dever de fiscalizar a todos e manter a ordem em sala. O xerifado tem duração de uma semana.

Quando o professor entra em sala de aula o xerife já está de pé e, em posição de sentido, brada em voz alta: “atenção, sentido”. Nesse momento toda a sala fica de pé e em posição de sentido. A seguir, o xerife continua: “presença em sala de aula do 1º Tenente PM Immanuel Kant, professor da disciplina Instrução Militar”. Assim é apresentado o professor que retribuirá a apresentação com uma continência e em seguida determina a todos se assentarem em seus lugares para que tenha início a aula.

O xerife é responsável pela fiscalização do ambiente de sala de aula. Já para a fiscalização e manutenção da ordem de toda escola, há a figura do *Aluno de Dia*. O Aluno de Dia é superior ao xerife e comanda a todos. O aluno de Dia é responsável por todo o Colégio durante o dia. Como têm que seguir a hierarquia, só podem ser Alunos de dia os alunos do ensino médio, pois são considerados “mais antigos”. E, ao final de cada dia, o Aluno de Dia entrega à secretaria o livro de parte com o relato pormenorizado de tudo que aconteceu durante o dia.

Há também as *Paradas*. As paradas são reuniões semelhantes às formaturas, mas que só acontecem semanalmente. As paradas têm duração de cinquenta minutos, em que são lidas as punições e elogios. Seguindo a mesma ritualística, os alunos se colocam de pé em frente ao superior e escutam a leitura dos Boletins Interno-Ostensivos – BIOS. Os alunos que, de alguma forma ou outra, tenham desrespeitado as regras, são punidos. E aqueles que se destacam ganham os elogios.



Todo Colégio militar tem suas atividades pautadas na doutrina ideológica do Exército Brasileiro: a disciplina e hierarquia. O corpo docente de um Colégio Militar, como vimos, é formado por professores civis e militares. As relações de poder e o respeito irrestrito à hierarquia são características militares aplicadas cotidianamente aos alunos dos Colégios Militares; por isso, desde cedo a obediência tanto aos professores quanto aos superiores hierárquicos, militares ou alunos mais antigos, são valores que implicam numa relação de subordinação, de fazer prevalecer a vontade do superior, que detém o poder sobre o subordinado, não havendo, portanto, uma relação própria de igualdade, haja vista que no meio militar a autoridade deriva da hierarquia, antiguidade e/ou merecimento .

Foucault considera que as relações humanas são relações de poder, as relações de poder e saber estão mutuamente implicadas: enunciados e visibilidades, textos, instituições e práticas sociais. Nas já clássicas obras *Vigiar e Punir* e *Microfísica do Poder* vemos que o poder se exerce na sociedade não apenas através do Estado e seus órgãos repressivos ou suas autoridades constituídas, mas que o mesmo se manifesta de diversas maneiras e com sentidos variados que, por vezes, passa despercebido devido à forma sutil com que se apresenta. Todavia, no Colégio da Polícia militar a relação de poder se manifesta não com a sutileza expressada por Foucault. Apresenta-se de forma visível, explícita, com o ritual descrito pelo pensador francês em *Vigiar e punir* ao descrever a formação das disciplinas.

Conforme mostra Foucault (2014), no início do século XVII, Walhausen, em sua obra *L'Art militaire pour l'infanterie*, expõe a “correta disciplina” como uma arte do “bom adestramento”. O filósofo francês ressalta que “o poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e se retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 2014, p.167). Com efeito, os manuais de instrução militar tratam os períodos do ano de instrução como períodos de “adestramento”. A utilização da indumentária no meio militar serve para padronizar a aparência e despersonalizar o indivíduo que, a partir sua “incorporação” na Instituição, recebe um número que passará a ser sua nova



“identidade”. Posteriormente, o posto ou graduação virão sempre precedendo seu “nome de guerra”.

No âmbito do Colégio Militar, existe o Regulamento Disciplinar do Colégio da Polícia Militar (RDCPM) que define o padrão comportamental de seus alunos. Nele estão elencados os princípios gerais da disciplina, passando pela especificação das transgressões, critério de julgamento e de classificação, chegando às punições correspondentes, gradação, forma de execução e normas para aplicação. Trata-se de um regulamento cujas normas são extremamente claras, não deixando pairar no aluno qualquer dúvida quanto ao correto procedimento, posto que estão definidas cuidadosamente as condutas transgressórias em 99 incisos, com classificação que varia de leve a eliminatória, evidenciando, outrossim, as punições a que estão sujeitos seus infratores, variando de advertência à exclusão disciplinar.

Segundo Foucault, (2014, p. 168) a “disciplina fabrica indivíduos”, é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seus exercícios:

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam (FOUCAULT, 2014, p. 169).

O pensador faz alusão à “vigilância hierárquica”, quando afirma que “o olhar disciplinar teve, de fato, necessidade de escala” (FOUCAULT, 2014, p. 171). O trabalho de Foucault que deu origem à sua obra *Vigiar e Punir* é um estudo das diversas formas de violência nas prisões, mas a essência de sua análise se enquadra nas diversas instituições que fazem uso de sistemas normativos da vigilância hierárquica, dos aspectos punitivos em geral, nas ações controladoras e disciplinadoras, como manicômios, presídios, escolas, quartéis, colégios militares etc.

Essa “vigilância hierárquica” e esse “olhar disciplinar”, aos quais se refere Foucault, no âmbito dos Colégios Militares são aspectos trabalhados cotidianamente e denominados de “disciplina consciente”, conforme seu regulamento mostra em vários artigos: Art. 6º. I) Obediência à hierarquia e



disciplina”. Art. 8º. São manifestações essenciais dos valores institucionais dos alunos: II – o respeito e o devotamento ao Colégio da Polícia Militar (CPM) e às suas tradições; III – o civismo; IV – a fé na elevada missão da Polícia Militar. Além desses, podemos citar o Art. 10. Deontologia estudantil: III – cumprir e fazer cumprir as leis, os regulamentos, as instruções e as ordens das autoridades competentes, à exceção das manifestações ilegais; X – conduzir-se de modo que não sejam prejudicados os princípios da disciplina, hierarquia, respeito e decoro apregoados por este Estabelecimento de Ensino; XI – zelar pelo bom conceito da Polícia Militar e do Colégio da Polícia Militar (BAHIA, 1997, p. 6-7).

A partir das conceituações de Foucault, podemos perceber como a disciplina, ao lado da hierarquia, regula a vida dos discentes. O ensino nos Colégios Militares é um instrumento preparatório que visa à formação dos alunos e, também, à carreira militar. Portanto, a aplicação do *ethos* militar no Sistema dos Colégios Militares é uma realidade que se estende, também, aos alunos que não irão seguir a carreira militar.

Considerando o aparato disciplinar citado, como contraponto à disciplina, ao “vigiar e ao punir”, nos permitimos dar um salto para além da realidade dada e nos fazer, como desafio teórico e prático, consoante a parte da obra de Foucault dedicada ao sujeito ético, a seguinte questão: mesmo com todo este aparato disciplinador, há espaço para a criação, singularidade, para a vida acontecer de outras formas nessa escola? Há espaço e possibilidade do ensino de filosofia acontecer como *cuidado de si*, como uma *estética da existência*? Na última seção deste texto, narramos o percurso que busca responder a nosso objetivo, percurso que nos inseriu na escola em conversas com alunos e professores, apontando outras possibilidades de uma vivência da disciplina, no espírito de uma construção subjetiva em que os jovens possam se reconhecer como sujeitos livres, responsáveis e, por que não dizer, felizes?

### **3. Experiências do ensino de Filosofia no Ensino Médio de um Colégio Militar: para além da disciplina, o cuidado de si**

A questão que nos colocamos assim se exprime: existe, nesse contexto escolar, a possibilidade de fazer experiências de um ensino significativo de



filosofia como cuidado de si? Como experimentar uma questão filosófica, para além do modo 'disciplinar'? Sabemos que tais questões abrem diversas perspectivas. Nesse sentido, recorremos a Larrosa (2002) como suporte necessário ao desenvolvimento das aulas de filosofia como *estética da existência*.

Reiteramos que as experiências narradas foram 'capturadas' numa pesquisa de campo qualitativa, na qual apostamos num modo de fazer pesquisa considerando os processos de produção de dados, por inspiração em princípios da cartografia deleuziana, que visa acompanhar processos, conforme Barros e Kastrup (2012). Salientamos, também, que descreveremos uma pequena parte dos acontecimentos pelo motivo de não haver espaço nesse artigo para a descrição de todas as atividades realizadas durante a pesquisa. E que ainda demandariam outras análises.

Por seis meses nos lançamos numa aventura cartográfica para apreender a realidade do Colégio da Polícia Militar e, em especial, a dinâmica do ensino de filosofia numa turma ("B") do 2º ano do Ensino Médio, período matutino, constituindo-se num fértil espaço no qual observamos, interagimos, buscando entender as formas como o ensino de filosofia se delineava e como era construído naquele contexto. A turma citada era composta por 30 alunos, sendo 17 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. O (ou a) docente tinha formação superior em Pedagogia e lecionava a disciplina de filosofia.

No quinto e sexto dia de observação, realizamos a entrevista com o professor da disciplina. Como havíamos feito desde início, não levamos nada pronto, nada programado, apenas um roteiro aberto. Apenas deixamos que as coisas acontecessem de forma espontânea, e em meio a um rico diálogo, um "bate papo" frutífero, pudemos colher dados importantes para esta pesquisa.

Indagamos se havia dificuldades em ensinar filosofia, considerando sua formação em pedagogia e que lecionava outra disciplina. Suas palavras demonstram que não é simples ser professor sem a formação específica, confirmando o que já discutimos com Cerletti (2009), no sentido de que o ensino de filosofia é (principalmente) um problema filosófico e não (meramente) didático ou metodológico:



Além de filosofia eu ensino sociologia e atualidades. Confesso que na disciplina de atualidade as aulas fluem melhor, conseguimos discutir coisas mais próximas da realidade dos alunos. E encontrei dificuldade em filosofia e bem menos em sociologia. A maior parte dos alunos não gosta de filosofia, não se esforçam muito e percebo que é só mais uma disciplina para eles decorarem para a prova (DIÁRIO DE CAMPO, DOCENTE DE FILOSOFIA).

E foi pensando em discutir a temática filosófica dos conteúdos ministrados no CPM que perguntamos: em relação aos conteúdos, quais conteúdos são trabalhados, quais livros, quais filósofos e autores? Qual o critério utilizado para seleção dos temas?

A escola indica o livro Fundamentos da Filosofia, de Gilberto Cotrim. Esse livro já traz tudo bem explicado, bem esmiuçado. É um livro que trata de assuntos como: a busca pelo conhecimento, a vida e a morte, natureza humana, ideologia e etc. No 2º ano B os alunos prestam mais atenção. Mas no 3º eles dispersam muito, não prestam atenção. No 2º também, só que bem menos. Eles ainda debatem um pouco. Mas penso que não é só nas aulas de filosofia, isso é geral em todas as disciplinas. Então, eu tento trabalhar de forma prazerosa, tentando esmiuçar ainda mais o assunto. Eu trabalho o livro indicado pelo colégio, porque é regra, o livro tem que ser trabalhado. E utilizo também o livro Introdução à Filosofia, de Maria Lúcia de Arruda Aranha. Já utilizei também de Marilena Chauí, mas pouca coisa (DIÁRIO DE CAMPO, DOCENTE DE FILOSOFIA).

O que depreendemos da fala do (a) docente é que o CPM de fato é um colégio rígido, conforme já descrevemos, justamente pelo fato de ser militarizado, e que tal *ethos* castrense parece atingir tanto os alunos quanto os professores, e também influenciar, e às vezes de forma negativa, o fazer do professor. Confirma-se, pelo depoimento, que os livros são escolhidos pela Direção, as provas são analisadas pela Direção antes de serem aplicadas, indicando ausência de autonomia por parte dos educadores. Acresce-se a tal prática a falta de formação específica do docente para a disciplina, apontando desafios adicionais a um ensino significativo da disciplina filosofia.

Após o diálogo com o (a) professor (a) conversarmos com os alunos. Eles estavam mais à vontade com nossa presença em sala de aula e,



espontaneamente, fomos aos poucos estabelecendo interessantes diálogos. A cada intervalo e a cada dia nos conhecíamos através de nossas conversas. Entre outros tópicos, indagamos pela motivação de estudar naquela instituição; destacamos a fala do aluno 01:

Meu pai sempre quis me matricular aqui porque é um dos melhores colégios de Teixeira. Muitos dos meus amigos que estudaram aqui, hoje estão cursando o ensino superior em universidades públicas ou ganharam bolsas nas particulares. O ensino aqui é muito bom (DIÁRIO DE CAMPO, ALUNO 01).

Acerca do mesmo assunto, os alunos 02 e 03 se pronunciaram:

Realmente o ensino aqui é nota dez. Minha irmã esta na Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. Ela estudou aqui (DIÁRIO DE CAMPO, ALUNO 02).

Realmente o ensino é muito bom. Mas para mim que não quero seguir a carreira militar, acho desnecessárias as matérias de Direito. Além de eu não entender nada não servirá para mim, nem no vestibular cai. Deveria dar mais aulas de português e redação no lugar de Direito (DIÁRIO DE CAMPO, ALUNA 03).

Questionamos os alunos a respeito das aulas de filosofia, o que pensavam e como se relacionavam com a disciplina, se fazia sentido em suas vidas:

(...) Vamos ser sinceros, filosofia para quê? Ficar debatendo um monte de coisa que nem faz sentido, a realidade totalmente diferente. E ainda ter que saber quem foi Platão e os livros que ele escreveu. Sinceramente eu não quero ser professor e jamais ser professor de filosofia. Eu acho bem melhor que no lugar de filosofia tivesse mais aula de história, pois além de ser menos chata cai no vestibular (DIÁRIO DE CAMPO, ALUNA 04).

À medida que nosso bate papo se desenvolvia percebemos que a maioria dos alunos compartilhava da mesma visão e sentimento: acreditam que o CPM os ajudará a cursar o nível superior e/ou levá-los a carreira militar sem, entretanto, ter a mesma relação com o ensino de filosofia, percebida como desinteressante e sem ligação com suas vidas.

Os alunos parecem que tentam se adaptar, visto que muitos estão no CPM porque pensam que é uma escola que lhe darão conhecimento necessário





para passar nos vestibulares e Enem. A nosso ver, conforme suas falas, se acostumam com a rigidez e alguns até acabam mesmo internalizando o *ethos* militar, muitos deles passando a gostar; outros, no entanto, vêem a escola militar como passagem para a universidade.

Quanto ao ensino de filosofia percebemos que é um tanto problemático: o (a) docente não é formado (a) na área, é pedagogo (a). E, por mais esforço que realize para ensinar a disciplina, é perceptível que a ausência da formação o (a) limita em seu fazer pedagógico-filosófico, além do rígido controle quanto ao livro a ser ensinado. Tais elementos, a nosso ver, explicam que as aulas de filosofia não despertem tanto interesse junto aos alunos, acarretando que muitos cheguem a desprezar a disciplina.

Mas, diante dessa realidade, nos desafiamos a experimentar outra possibilidade de ensinar filosofia no Colégio Militar: como um cenário propício à filosofia como ética do *cuidado de si*. E foi com esse pensamento que nos propusemos, juntamente com o (a) docente responsável, a realizar atividades relacionadas a outra prática do fazer filosófico, visando despertar autonomia, criticidade e liberdade. Buscamos colocar em prática, através da atividade “Café Filosófico”, a teoria do *cuidado de si e estética da existência*. A seguir, narramos, ainda que esquematicamente, tal iniciativa.

### **3.1. Interrogar-se e narra-se para cuidar de si num ambiente militarizado**

Através de pesquisa bibliográfica, utilizando o critério de planejar uma ação que envolvesse docente, pesquisador e alunos, com o objetivo de mostrar que a filosofia era, no seu nascimento na Grécia, diálogo entre iguais, sem hierarquia, em busca do sentido da vida e da construção de vida pessoal, encontramos com Marc Sautet (2013) que, na obra “Um café para Sócrates”, nos apresenta a filosofia como discussão vital, seja sobre a crise do mundo atual, seja sobre as crises existenciais como as que acometem os jovens. Com as devidas autorizações, após reuniões com o (a) docente e coordenadores, fomos a campo (ou à sala de aula).



Em planejamento com o (a) docente da disciplina, definimos data, objetivos, conforme andamento do conteúdo e com o horário disponível do pesquisador, tivemos um primeiro encontro com a turma, visando expor os objetivos da pesquisa, apresentar a metodologia e solicitar as autorizações devidas (cada discente apresentou autorização para a atividade, na qual constou: objetivo da atividade, tempo previsto, autorização para participação, enfatizando que não revelaríamos os nomes e imagens dos (as) participantes).

Numa manhã de agosto de 2017 aconteceu nosso Café Filosófico. A sala de aula se transformou num cenário diferente dos dias normais: as carteiras não estavam em filas e sim dispostas circularmente, a ornamentação deu um “ar” diferente ao ambiente, não parecia que estávamos numa escola militar. Os alunos demonstravam estar contentes com a novidade. Contudo, não podendo fugir à rotina da instituição, entraram em forma, passaram pela revista, cantaram os hinos e se dirigiram à sala de aula. Ao chegarem ao espaço designado para a atividade, foram recepcionados com música, receberam caneta e agenda, bem como uma numeração contendo dados correspondentes ao seu grupo.

Conforme expusemos anteriormente, trouxemos, para nossa perspectiva de um ensino de filosofia como *ethos* do cuidado de si, 03 (três) dispositivos pedagógicos de subjetivação: o *ver-se*, o *expressar-se* e o *narrar-se*. Larrosa (1994) propõe que essas atividades sejam realizadas de forma que os alunos produzam seus textos, seus discursos a partir da experiência de si mesmos, sem que haja algo anterior, como manuais ou explicados do (a) professor (a). Então, iniciamos a dinâmica do espelho.

A turma foi dividida em cinco grupos, aos quais foram entregues seis caixas de diferentes cores com um espelho em seu interior, de modo que ao abri-la cada integrante visse seu próprio reflexo. Após abrir a caixa e ver o seu conteúdo, cada grupo foi convidado a pensar acerca do que viu, considerando as seguintes questões: “Quem sou eu? Quem determina meu agir? Sou livre? O que é liberdade? O que gostaria de mudar em mim? Como gostaria que os outros me vissem? O que quero ser? Sou responsável? Se pudesse ser outra pessoa quem gostaria de ser?” Cada grupo teve seis minutos para se expressar aos demais, além do tempo para um diálogo posterior.



Dentre várias respostas dos (as) discentes, destacamos algumas que nos pareceram mais representativas:

Aluno 1: Ao me ver no espelho para daí dizer coisas sobre mim é algo, como por exemplo, quem eu sou, me faz achar que sou um adolescente que acredita na educação, na liberdade, mas que a liberdade não é total. A liberdade é parcial. Ninguém é cem por cento livre. Gostaria de ser um pouco mais alto, mas gosto de ser quem sou e sei bem o que quero ser: um médico!

Aluno 2: Também entendo dessa forma, ninguém é totalmente livre. Nós não podemos fazer tudo que queremos. Eu quero ter minha independência, ter minha casa, não depender de ninguém a não ser de mim mesmo. Mas, mesmo sendo independente, não podemos fazer tudo. Pois, como dizem, *meu direito termina onde começa o do outro*.

Aluno 3: Quando me vi no espelho, eu vi a imagem de um ser humano que pode ser tudo o que sonhar. Que pode se dar bem na vida, mas também que pode se dar mal. Tudo vai depender das minhas escolhas. Eu quero muito ser advogada e estou batalhando para isso, pois quando terminar o Ensino Médio vou cursar Direito. Eu escolhi que quero ser advogada, não foram meus pais. Então, sou livre para fazer minhas escolhas. Porém, não tenho tanta liberdade para escolher todas as coisas que quero, por exemplo, não posso decidir morar só, pois não tenho condições e nem meus pais deixariam. E, mesmo tendo condições de me manter, eles não deixariam. Então realmente a liberdade é algo limitado.

Aluno 4: Eu sou um adolescente em busca de realização profissional e pessoal. Sou um filho que dependo dos pais. Mas sei que para realizar meus sonhos e objetivos eu tenho que correr atrás... O que meus pais podem me dar eles já estão me dando, agora eu tenho que estudar, me dedicar para que eu consiga realizar tudo que quero.

Aluno 5: Tudo na vida tem regras, o excesso de regras impede a nossa liberdade. Quem eu sou? Eu sou uma pessoa que tem que se encaixar, que tem que respeitar as regras para não ser punida. *A gente não pode ser a gente mesma*, ou tem que ser pela metade, porque não podemos fazer tudo que queremos, não podemos dizer tudo que queremos dizer, e é tão difícil ser quem



realmente queremos ser. Eu não queria morar em Teixeira, queria ficar em Itabuna. Não queria estudar aqui, queria ficar no meu colégio Sistema. Mas quem decide tudo são meus pais. Quem eu sou? Sou aquela que faz tudo (ou quase tudo) de acordo com a vontade de meus pais. Isso é não é legal! Mas tenho que fazer senão as coisas ficam feias para mim. Mas ficarei maior de idade, e as coisas vão mudar, tenho fé!

Dos trechos selecionados, pudemos perceber as possibilidades que podem ter uma aula de filosofia em que os alunos podem fazer uso do lógos, do discurso para se expressarem, reafirmando o que ressoa das propostas de Gallo, Kohan e outros autores, como Rancière: em filosofia, não existe lugar para doação de sentido ao outro, para explicação da relação que cada um deve construir com sua vida. Tal constatação veio ao encontro das análises feitas em nossa pesquisa bibliográfica: assumindo a igualdade das inteligências, a filosofia se torna uma busca comum de sentido para a vida, mediada pela relação de amizade com o saber, em que a filosofia deixa de ser conteúdo doutrinário sobre pensadores e se torna pensamento ativo sobre a vida, seus caminhos, descaminhos, possibilidades e sonhos. Sentimo-nos como Sócrates na Atenas de seu tempo, dialogando entre jovens e suas aspirações!...

Nesse sentido, mesmo considerando as limitações dessa intervenção, percebemos que, conforme Larrosa (1994, p. 46), o discurso pedagógico deve ser interrogativo, de modo a que os (as) discentes produzam seus “próprios textos de identidade”. Por isso, aquela atividade não teve início com uma explicação textual ou verbal. O intuito foi proporcionar uma atmosfera, uma circunstância, um ambiente que propiciasse a exposição de um discurso proferido pelo educando a partir da experiência de si mesmo, pois tínhamos a convicção de que o discurso dos (as) estudantes se constrói de forma a projetar-se a si mesmos e aos outros, construindo um discurso ao mesmo tempo em que, segundo Foucault (2004), o discurso os constroem também, dando-lhes um significado legítimo. O que os discentes aprendem é uma gramática para a auto interpretação e para a interrogação pessoal e do outro, levando-os a refletir acerca de sua condição de ser humano, de sua condição de sujeito. Em geral, essa é “uma gramática para a interrogação pessoal do eu. Aprendendo os



princípios subjacentes e as regras dessa gramática, constrói-se uma experiência de si” (LARROSA, 1994, p. 46).

Após essa dinâmica filosófica, os (as) alunos (as) foram convidados (a) a analisar, confrontar e refletir suas experiências com os textos de filósofos da tradição, que já estavam presentes no livro didático adotado pela Instituição (conforme citado, trata-se do livro de Cotrim, 2000).

A partir do ver-se e das questões propostas, os (as) discentes puderam interrogar-se a si mesmos, objetivando fazer nascer a experiência de si, num jogo de experimentação de problemas que afetassem seus pensamentos, levando-os a problematizar e a refletir não apenas sobre tais problemas, mas antes de tudo, acerca do seu próprio eu e acerca do outro com o qual se relacionam, problematizando a sua condição no mundo. Assim, objetivamos que os (as) discentes tivessem a oportunidade de descobrir o “significado específico da singularidade do eu e da compreensão mútua, no sentido de significado específico para coisas como autoconhecimento e auto avaliação, sinceridade, comunicação e compreensão (LARROSA, 1994, p. 46), mediante a filosofia. Para tal objetivo, foi oportunizado conversarem entre si, se questionarem, estabelecendo um diálogo que nos pareceu profícuo e autêntico.

Nessa fase da dinâmica, três elementos dos dispositivos pedagógicos propostos estiveram em jogo: o ver-se, o expressar-se e o narrar-se. Deste modo, Larrosa (1994) distingue inicialmente a estrutura óptica do ver-se, que constitui um conjunto de tecnologias que organizam aquilo que um sujeito consegue ver de si mesmo, enxergar em si mesmo graças às técnicas de reflexão que fazem da atividade do conhecer-se algo semelhante ao posicionamento de um espelho, de uma lâmina, de uma superfície de transparência ideal na qual o sujeito possa ver e reconhecer sua própria imagem.

Em seguida, Larrosa (1994) distingue a estrutura discursiva do *expressar-se* e seu agenciamento temporal sob a forma do *narrar-se*. Trata-se, aqui, do modo como a linguagem é representada nesse dispositivo: como um mecanismo de expressão, onde o sujeito expõe, exprime, por meio de palavras, aquilo que ele supostamente já é. Mas, também, como uma forma de prestar contas sobre si mesmo mediante toda uma estruturação temporal dessa expressão. “Seria



possível, pois, considerar a estrutura geral do expressar-se como a dobradura reflexiva sobre si próprio, dos procedimentos discursivos que constituem os dispositivos de construção e mediação da experiência de si” (LARROSA, 1994, p. 65). Isto se refere à subjetivação que ocorre mediante uma construção narrativa em que o sujeito é ao mesmo tempo o autor, o personagem principal e o relator de uma história. E um de cada vez expuseram aos demais colegas como eles se viam a si mesmos, pois “(...) ‘ver a si próprio’ é uma das formas privilegiadas de nossa compreensão do autoconhecimento” (LARROSA, 1994, p. 56).

Para Foucault (2010), o exame que realizamos acerca de nós mesmos é algo que requer uma atenção no olhar. Olhar para nós mesmos no intuito de nos compreender e, dessa forma, compreender a relação estabelecida entre o sujeito consigo mesmo e com os outros, como uma tomada de consciência que nos leva a enxergar quem somos nos preparando para um viver e agir de forma autônoma, livre e consciente. Dessa forma, nossa atividade visou apresentar a filosofia como um caminho possível desse empreendimento pessoal de pensar sobre si mesmo

#### **4. Conclusões (ou: começar de novo)**

Na escola pesquisada confirmamos o que apareceu em nossa pesquisa bibliográfica: dificuldades e desafios pelos quais passam professores e alunos apresentados à filosofia na escola, como ausência de formação específica de docentes, poucas aulas disponíveis, entre outras. Das observações e dados produzidos na escola militar, foi possível perceber entraves que dificultam o ensino de filosofia, levando a uma realidade preocupante, com um ensino até certo ponto controlado, cabendo pouco espaço de autonomia ao professor; exemplo disso é a constatação de que o material didático, ou seja, os livros da disciplina trabalhados em sala de aula são rigorosamente escolhidos pela direção do colégio; o professor que leciona é formado em outra área, pedagogia. E as aulas acontecem de maneira que não levam o aluno a pensar, a refletir, considerando que a explicação dos problemas propostos é dada tanto pelo livro quanto pelo próprio professor, o que nos remete a um embrutecimento da



relação humana e pedagógica, nos termos discutidos por Rancière (2002), encontrando respaldo nos discursos dos alunos participantes, ao deixarem claro que, no formato em que as aulas meramente expõem nomes, obras e datas, não têm sentido para eles.

Contudo, o colégio militar apresenta-se como um espaço potencialmente rico para uma nova experiência com o ensino de filosofia voltado para a afirmação da vida numa perspectiva autônoma, responsável e de liberdade. A filosofia como *cuidado de si* ou *estética da existência* proposta por Foucault, segundo indicações metodológicas de Larrosa, ensaiou levar ao ambiente militar uma nova forma de se relacionar com essa disciplina tão antiga e com condições de ser tão nova a cada vez que é ativada.

Em que pese o pouco tempo, bem como a necessidade de passar por outras experiências, buscamos engendrar transformações no modo de pensar, de agir e de se construir através de uma proposta com uma orientação filosófica, segundo Cerletti, visando a construção de si mesmo como sujeito em relação com outros, aberto ao diálogo e a outras possibilidades de se constituir (*estética de si*).

O Café Filosófico realizado no CPM foi uma prova suficientemente positiva de que podemos fazer um ensino de filosofia diferenciado, ensaiando outra forma de ensinar, para além do que estabelecem as diretrizes do Colégio, que se esmera em 'cumprir' o currículo prescrito nos documentos oficiais, sobretudo porque muitos conteúdos são exigidos nos exames oficiais, como o exame nacional do ensino médio (ENEM).

Por outro lado, em nossa proposta de pesquisa, o professor não ficou restrito ao livro didático que é exigido pela escola: o Café Filosófico nos mostrou que discentes apreciam discutir as questões e os problemas filosóficos da tradição naquilo que têm relação com suas vidas e expectativas, pois o que foi levado em consideração foi a vida de cada aluno, seu cotidiano, suas experiências e anseios. A partir disso, o professor pôde convidá-los a confrontar suas ideias com as ideias dos filósofos e abrir espaço para que, de forma dialógica e discursiva, cada discente chegasse a conclusões de forma autônoma e crítica.



Portanto, nosso intuito não foi mudar o *ethos* vivenciado no CPM. Mas, abalar, de certa forma algumas estruturas que, a nosso ver, impossibilitam o desenvolvimento do ensino e aprendizagem em filosofia no CPM. E mais, apresentar uma nova forma de ensinar e aprender filosofia.

## 5. Referências

ALVES, D. J. **A Filosofia no Ensino Médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BAHIA. **150 anos da Polícia Militar da Bahia**. Estado da Bahia, 1975. BAHIA, Governo do Estado da. **Manual Básico do Aluno-Oficial**. Estado da Bahia, 1988.

\_\_\_\_\_. **Manual do Aluno-CFAP**. Estado da Bahia, 1997. [mimeo].

\_\_\_\_\_. **Resumo histórico; 1825-1971**. Estado da Bahia, 1972. [mimeo].

\_\_\_\_\_. COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR. **Histórico**. Salvador, 2011. Disponível em: <http://www.cms.ensino.eb.br/> Acesso em: 13.set 2016.

\_\_\_\_\_. COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR ANÍSIO TEIXEIRA. **Plano Geral de Ensino**. Teixeira de Freitas, 2016. [mimeo].

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. de (Orgs.). **Pistas do método cartográfico**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 31 Mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 11684/2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm) Acesso em 20.fev 2017.

CARVALHO, J. M. de. **Forças armadas e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.





COSTA, L. B. da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **LAV**. Laboratório Digital do Laboratório de Artes Visuais. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111> Acesso em 30.out 2017.

COTRIM, G. **Fundamentos da filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2000.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GALLO, S. Filosofia e o Exercício do Pensamento Conceitual na Educação Básica. In: **Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, jul./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de filosofia**. Uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. KOHAN, W. O. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.  
PIOL, A. S. **Cartografias do ensino de filosofia no ensino médio: experiências em escolas públicas estaduais de Aracruz, ES**. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2015.

PRADEAU, J. F. O sujeito antigo de uma ética moderna. In: Gros, F. (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 131-153.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS JR., F. N. dos; NEIRA, M. G. Olhares sobre a proposta de reorganização do currículo do ensino médio na rede estadual paulista. **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga, v. 5, e020008, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1824> Acesso em 01.jul 2020.

SAUTET, Marc. **Um café para Sócrates: como a filosofia pode ajudar a compreender o mundo de hoje**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19ª.ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.



TOMAZETTI, E. Filosofia no Ensino Médio e seu professor: algumas reflexões. **Educação**, Santa Maria, v. 27, n 2, p. 69-75, 2002. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/444/23> Acesso em 10.Mai 2018.

## **Sobre os autores**

### **Fábio Pereira Barros**

Email: fabiosaojose2000@hotmail.com

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, UFES/CEUNES. (2018). Graduado em Filosofia (Universidade Estadual de Santa Cruz-BA, 2010).

### **Jair Miranda de Paiva**

Email: jnipaiva@gmail.com

Doutor em Educação (UFES, 2009). Pós-doutor em Educação (UERJ, 2018). Docente da Universidade Federal do Espírito Santo, campus São Mateus, Departamento de Educação e Ciências Humanas e do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, UFES/CEUNES.



## Uma questão de ex/periência: antes do canto o en-/canto?

A matter of experience: before the achievement, the fascination

Ana Paula da Silveiras

Renata Cristina Araújo Gomes

**Resumo:** Este é um ensaio dos registros/relatos dos pensamentos/diálogos dos/nos en-/cantos que o espaço de trans-formação possibilita numa proposta de pensar e construir palavras e significados nos cantos da escola. O texto apresenta os desassossegos das vivências filosóficas de uma pesquisa-ação proposta por duas coordenadoras de área da Rede Municipal de Ensino, uma em Matemática e a outra em Filosofia para/com Crianças. Os contextos do en-canto são os espaços da formação docente na Universidade Federal do Espírito Santo, em um seminário de filosofia e um Centro de Educação Infantil, em duas turmas de crianças com 05 anos. O interesse deste exercício é perceber os percursos do/para re-pensar e des-construir os saberes-fazeres docentes nos acontecimentos que dão sentido a igualdade das inteligências na/para emancipação intelectual dos sujeitos educacionais. Os em-cantos deste relato de experiência se confirmam em Larrossa (2002;2011) que nos aponta a experiência como uma trilha no caminho, um trajeto potente, um percurso de resistência no acontecimento, no afeto, significando o sujeito que nela se expõe, seus pensares e fazeres. Ranciére (2011) e Kohan (2000; 2007; 2009; 2015) nos convidam a re-pensar; res-significar as representações da experiência docente nos fazeres de experiência que interrompem a lógica provocando-nos a nos suspender na ex-posição à novidade, sem nos satisfazer com as memórias dos en-cantos outrora vividos, antes persegui-los como presença presente nas/para as práticas do ensinar e aprender nas e com as infâncias no esforço da igualdade das inteligências.

Palavras-chave: Experiência. Pensamento. Docente. Infância.

**Resumen:** Este es un intento de los registros / relatos de los pensamientos / diálogos de los / en los ángulos que el espacio de trans-formación posibilita en una propuesta de pensar y construir palabras y significados en los rincóns de la escuela. El texto presenta las inquietude de las vivencias investigación-acción filosóficas de una propuesta por dos coordinadores de área de la Red Municipal de Enseñanza, una en Matemática y la otra en Filosofía para / con niños. Los contextos del en-canto son los espacios de la formación docente en la Universidad Federal de el Espíritu Santo, en un seminario de filosofía, y un Centro de Educación Infantil, en dos grupos de niños con 5 años. El interés de este ejercicio es percibir los recorridos del / para re-pensar y des-construir los conocimientos docentes en los acontecimientos que dan sentido a la igualdad de las inteligências en la emancipación intelectual de los sujetos educacionales. Los entramados de este relato de experiencia se confirman en Larrossa (2002; 2011) que nos apunta la experiencia como un sendero en el camino, un trayecto fuerte, un recorrido de resistencia en el acontecimiento, en el afecto, significando el sujeto que en ella se expone, sus pensamientos y hacer. Ranciére (2011) y Kohan (2000; 2009; 2015) nos invitan a (re) pensar; (res) significar las representaciones de la experiencia de el instructor en los hechos de experiencia que interrumpen la lógica provocándonos a suspendernos en la posición a la novedad, sin satisfacernos con las memorias de los en-cantos otrora vividos, antes persíguelos como presencia presente en las / para las prácticas de enseñar y aprender en las y con las infancias en el esfuerzo de la igualdad de las inteligências.

Palabra: Experiencia. Pensado. Enseñanza. La infancia.



### Uma nota...

Como deixar para lá o que se experimenta quando a infância te educa? Este texto, que toma a forma de um relato de experiência, tem a intenção de pensar, narrar e questionar os afetos e atravessamentos vivenciados por duas professoras em experiências de pensamento e em diálogos investigativos, por ocasião de encontros de (trans)formação, vivenciados na educação infantil e na universidade. Convida a um perguntar e perguntar-se sobre o que esse exercício do pensar faz conosco, com os nossos saberes e fazeres e o que fazemos com isso quando aprendemos e ensinamos. Essa é uma escrita-possibilidade de pensar a experiência como um tempo-percurso intenso e inventivo; como um canto (um som e um espaço) que, ao nos convidar ao retorno, revela-nos caminhos tão familiares como se os trilhássemos pela primeira vez.

A proposta é dialogar com a educação básica, perceber as marcas, os acontecimentos, os trajetos que nos impulsionam para além das fronteiras da pedagogização; que ultrapassem os limites das cartilhas, dos programas e sistemas ao perceber, refletir, enxergar e escutar o sujeito como humano, palavra, sentido. A este respeito nos apoiaremos nas ideias de Larrosa (2002; 2011), Rancière (2011) e Kohan (2000; 2007; 2009; 2015), autores que nos inquietam rumo a re-ver, re-pensar e (des)construir saberes fazeres docentes nos cantos de uma formação cujo princípio é o diálogo entre os iguais.

O artigo traz na trajetória das duas docentes a possibilidade de re-visitare a escola de outros modos e experienciar outros afetos e atravessamentos que têm as crianças como formadoras, ensinantes aprendizes que, sem a pretensão de ensinar, desloca o ensino e aprendizagem rumo ao acontecimento, ao improvável.

### Os intervalos de uma composição: en-canto da alma atormentada?

*“Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro” (Manoel de Barros, 1996, p. 75).*



“Precisamos voltar para a escola!” Foi assim que o en-cantar se principiou. Quem precisa voltar? Por que precisa? Para qual escola voltar? Quem volta é o mesmo que se ausenta? Aquela voz inquiridora não para de ecoar, inquietar e, no en-canto o pensar. Silêncio. Em tormento, um en-canto que dá asas ao tirar a voz para en-cantar no som de suas asas.

Este en-canto - aquele instante que nos aproxima do pouco frequentado, que nos desloca no exato espaço-tempo onde as vozes compõem uma harmonia que, dissonante resgata o sentido, algum sentido consoante entre o saber, o fazer e o ser docente - é “experenciado” no ano de 2017, no Seminário “Filosofia com Crianças, Infância do Pensar: movimentos nas escolas públicas de São Mateus”, no qual a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, ES (SME) propõem um espaço/tempo para o diálogo entre duas docentes-pesquisadoras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - a professora Doutora Vanise de Cássia de Araújo Dutra Gomes e a professora Mestre Edna Olimpia Cunha - e os professores que atuam com a Filosofia para e com Crianças na Rede Municipal de Educação.

Os encontros<sup>1</sup> proporcionaram diálogos, em que as vozes das experiências que se dão no Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) e aquelas que ecoam nas vivências da/na formação continuada com professores que atuam com a Filosofia para/com Criança de 02 a 10 anos de idade (as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em seu primeiro segmento) se descobrem, se questionam, investigam-se na conversa, na abertura dos “saberesfazeres” que os atravessam.

Neste lugar-movimentos os sujeitos se propuseram encontrarem-se em rodas de conversas, em oficinas e relatos em que a experiência do pensamento superava a exposição de saberes, de fazeres. Foi nessas práticas que um tormento em som nos enredou nas composições de um pensamento que ao se pensar desassosseitava-se, deslocava-se “sabendo de soslaio”, desejoso de presenciar a realidade e aprender com ela, com a realidade que nos parecia tão

---

<sup>1</sup> Evento experienciado entre os dias 31/11/2017 e 02/12/2017, no auditório do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), do CEUNES/UFES, São Mateus, ES.



familiar, com as proximidades, domínios que ao nos pertencer, nos escapava. A proximidade com os encontros que precediam esse instante se tornou estranha, e a intimidade... distante. Era urgente se expor, compreender a experiência filosófica como um fazer/um viver em trans-formação pelo/no diálogo do saber, fazer e ser docente com/nas/para as realidades e sujeitos educacionais.

Foi a beleza, a harmonia dos sons do/no tormento da alma de duas docentes, (uma pedagoga e uma matemática) que fizeram da experiência filosófica um canto, um espaço de des-encontros das vozes, dos pensares, dos fazeres; um tempo para ouvir, pensar a realidade nas intimidades com os sentidos que viver em diálogo compõe; um querer saber quais aberturas/sentidos a experiência filosófica proporciona à trans-formação dos sujeitos educacionais. Nela/a partir dela/com ela ensinamos e/ou aprendemos? Um desassossego do pensamento que investiga... se investiga. O en-canto, o encontro das vozes, esse ouvir-sentir a realidade trans-formadora no exercício filosófico do diálogo que inquietou, desassossegoou, atravessou filosofia e matemática, unindo-as em direção a escola, no conferir do quanto o “saberfazer” docente está envolto na/com a experiência e quanto desta prática reflete e transforma as realidades.

Compor a experiência como uma trilha no caminho das sistematizações educacionais, que provoque os en-cantos, convide a (re)pensar, a (des)construir os “saberesfazer” docentes pelo viés da emancipação das inteligências, pelo diálogo compositor das notas, das vozes e dos cantos que produzem/apresentem a escola como palco/cenário de uma educação que seja ela mesma emancipadora, que encontra seu sujeito nas infâncias que se expõem no aprender e ensinar. Trata-se de envolver-se, vivenciar o contexto da prática filosófica na/com a infância, refletindo a igualdade nos movimentos do pensar investigativo, inventivo da educação, da infância, da filosofia.

Uma nota. Silêncio. Uma melodia. Composição. Pensar a escola e os “saberesfazer” docentes é dialogar, investigar, se investigar nela, com ela. Precisávamos de espaço, preencher os espaços em nós, pensar os intervalos sonoros que as vozes em nós e fora de nós revelaram. Pensar o silêncio e as



composições, as palavras e os sentidos enquanto interferimos na realidade que estes configuram em nós, em outros.

En-cantadas, nos expomos à abertura do possível em Larrosa (2002; 2011), que nos aponta a experiência como um convite a nos (re)ver e em padecimento (re)pensar e (des)contruir os saberes-fazer docentes no viés das aproximações e distanciamentos que as palavras, a intimidade e relações com elas nos permitam. Rancière (2011) traduz essas relações na emancipação das inteligências como modo de estar/ser docente na força em (re)pensar em si como sujeito semelhante a qualquer outro, consciente do poder que o exercício do pensar investigativo institui. Kohan (2000; 2007; 2009; 2015) nos permite (re)pensar; (res)significar as representações das práticas docentes nos fazeres de experiência que interrompem a lógica, provocando-nos a nos suspender na ex/posição da novidade dada nos diálogos de uma experiência do pensamento, na qual a suspensão das vontades, dos saberes e fazeres pela ex/periência de (trans)formação no afeto da palavra potente que emancipa o pensamento e a linguagem.

“Uma questão de ex/periência: antes do canto o en-/canto?” é uma tentativa de relatar os desdobramentos da experiência filosófica na infância docente, narrar os acontecimentos, as composições, os en-/cantamentos que nos levaram à realidade da escola, ao desassossego da nossa realidade, ao canto inquietante, dissonante, com o qual o saber, fazer e ser docente se compõem movimentos dos percursos que se apresentam íntimos e distantes, conhecidos e desterritorializados.

### **O en-/canto: orquestrar para compor? Compor para experiência?**

*“Quando eu era professora da pré-escola não ensinava nada, não. Eram eles, as crianças que me ensinavam, só que eu não tinha caído a ficha antes disso. Eu tinha uma vivência da educação infantil, mas a experiência me mostrou que dentro da minha vivência tinha experiência e eu não conseguia enxergar, nem viver. Eu só me dei conta de que eram os meninos que me ensinavam quando passei pela experiência com Vanise e Edna” (R.C.A., Comunicação pessoal, 31 nov. 2017).*



Foi assim que a professora Renata<sup>2</sup> decidiu me en-cantar. Foi assim, que depois de vivenciar a experiência filosófica composta para o seminário “Filosofia com Crianças, Infância do Pensar: movimentos nas escolas públicas de São Mateus”, ela me atraiu, com “a forma de pássaro” que aquele som inquieto de seu pensamento ressoava.

Era urgente voltar para a escola. Era desejoso viver os en-cantos que as vozes da experiência produzem em seu contexto, em sua realidade. Era preciso possibilitar a experiência e viver experiências. Experimentar, permitir que algo nos acontecesse, nos tocasse, nos modificasse em diálogo – palavras que produzem sentidos, criam realidades. Palavras que têm poder, têm força e fazem coisas conosco enquanto fazemos coisas com elas (LARROSA,2002, p.21) – com os sujeitos educacionais, seus saberes, seus fazeres, seus modos de ser e habitar a escola.

Não eram os mesmos sujeitos que estavam voltando para a escola. Fazer, viver em experiência é se expor aos espaços-tempos peculiares da educação e às heterogeneidades que se apresentam e desenvolvem-se com e nos atos do ensinar e aprender. A busca por significados se apoderou de nós e orquestrávamos uma composição que se constituísse na/com/para a prática investigativa no diálogo que questiona o ser, o fazer, o pensar educacional, permitindo um desenvolvimento cognitivo no acontecimento, nas mudanças que os sujeitos experienciam no e para o saber.

Quem volta para a escola tem interesse em entender as vivências matemáticas com/das crianças de 05 anos em fase escolar e (re)pensar, (des)construir os saberesfazeres que limitam as inteligências,viabilizando o conhecimento nas potências do pensar inquiridor, nutrindo a curiosidade na experiência do diálogo que, sendo filosófico, possibilita uma outra relação com os saberes na intimidade, na amizade com o conhecimento.

A experiência de retorno à escola se compõe como um saberfazer em diálogo. Na palavra que observa atentamente o movimento, a relação que os sujeitos têm com as vozes e estas com eles. É uma proposta em vivenciar a

---

<sup>2</sup> Professora e coordenadora da área de Matemática da Rede Municipal de Educação em São Mateus; professora da Educação Infantil desta mesma Rede neste período.





Matemática na Educação Infantil com/na experiência de pensamento, um movimento do pensar que atravessa a vida de quem a prática, no sentido de permitir-lhes que seu pensar filosófico possa emergir, liberando esse pensar daquilo que ele tem de pronto, de fixo, de determinado, de previsível, de repetível, de não-pensar (KOHAN, 2000, p. 31-33).

Não há nada que se esperar quando se quer viver em experiência, há que se intensificar a atenção ao encontro das vozes, dos pensamentos que se elegem e se moderam na pergunta, na afirmação, na palavra e em sua força/poder que desassossega e liberta, palavra/pensamento que inaugura o novo, o indeterminado, o imprevisível, o irrepitível.

A experiência é única. Ela é singular, pessoal ainda que os acontecimentos sejam o mesmo para um coletivo a experiência é sempre uma, intransferível, e não se repete. É o como o sujeito acolhe o saber. É o ver, ouvir e sentir, é a atenção que cada sujeito dá ao conhecimento. É a permissão não permissiva em que o acontecimento faça algo com o seu modo de ver, sentir, pensar e viver a realidade.

A experiência é questão porque é interrogativa, como o é a filosofia. É uma relação íntima com o não-saber, com os en-cantos e cantos que a realidade apresenta, permite, confronta, resiste, questiona, duvida. É exposição na pergunta, na investigação que potencializa os acontecimentos na ação que interroga.

A realidade do aprender e ensinar tem sentido na experiência, sentidos que se alteram, se modificam, ganham outros significados nos acontecimentos da educação, da infância e da filosofia. Ela nos interrompe, proporciona o encontro no parar, no ouvir, no sentir singular, atencioso dos acontecimentos. A experiência que escapa do saber, das vontades, das intenções compõe o canto onde en-cantadas nos encontramos conosco... e com outros.



## En-canto: no canto

Em São Mateus o canto<sup>3</sup> da educação infantil se abre para os en-/cantos da filosofia desde o fim da década de 90. Foi para lá que retornamos orquestrando as composições que possibilitassem a experiência, o viver em experiência, ao invés de dominarmos o canto, fomos en-cantadas. Experienciamos os movimentos de um pensar que nos tocava, de vozes que ao resistir as naturalidades nos modificavam. Percebíamos os cantos e en-cantos da infância que exterior a nós, escapava ao controle, revisitando as previsões e hipóteses planejadas, desconstruindo os resultados esperados. As intenções que tínhamos deixaram de ser nossas e fugia a tudo aquilo que estávamos preparadas para dizer, pensar e fazer.

Os outros que diante de nós se apresentavam traziam gestos, sons da infância, dos inícios, da novidade. A escola que encontramos aceita a proposta de viver\permitir a experiência em dois grupos de crianças, designados aqui como turma M e turma H.

Vinte e oito meninos e meninas en-cantadores nos recepcionavam em sua rotina, resistindo-a com uma voz ressonante, no\com o canto que, destoando-a, a torna acessível, harmoniosa para a experiência.

Com a proposta de nos apresentar o espaço, a escola que não conhecemos, um despretenso diálogo se inicia entre nós e eles que, de pé, nos rodeiam um a cada vez, criando um coletivo interessado, envolvido, e nos en-\cantando foram nos encontrando, nos trazendo para fora de nós com seus gestos afetuosos.

“Você veio dar aula, tia?” (Questiona a aluna F.)

“É isso que vocês fazem aqui? Aula?” (professora Ana<sup>4</sup> procura saber.)

<sup>3</sup> Utilizamos o processo de homonímia na utilização da palavra “Canto” nesse texto. Ora o leitor poderá compreender ser o canto como um lugar, um espaço retirado onde os limites se encontram e nos movermos até ele é nos distanciarmos do centro ou ainda, ser a melodia de um som que nos en-canta, nos convida a ouvir mais devagar, a dar atenção a voz, a língua da experiência.

<sup>4</sup> Pedagoga e coordenadora da área de Filosofia para/com Crianças da Rede Municipal de Educação em São Mateus neste período.



Com a cabeça se movimentando em gesto afirmativo, a aluna F continua:

“É. A gente senta nas cadeiras e espera. Ai, a tia vem e ensina para a gente ler as letras, as palavras” (Explica a aluna F.).

“E, você lê?” (Continua a professora Ana).

“Não, né! Eu desenho, brinco com a massinha e com a tinta. Mas, eu não sei ler!” (A aluna F apresenta suas conquistas).

“Você veio dar aula?” (O aluno G. enfatiza a pergunta se unindo a nós em diálogo).

“Eu gosto de desenhos, tintas e massinhas, sabe? Eu queria brincar com vocês, conversar mesmo” (A professora Ana percebe que esses fazeres são os instantes da aula que promovem um certo acontecimento).

“Ai, tem que ir para a rodinha primeiro” (Aluno G. pega e conduz a professora pela mão).

Os outros deslocam a atenção do que estavam fazendo com os outros que por ali estavam a conhecer a escola e começam a se organizar para a rodinha.

“Quer que faz? É bem legal!” (Aluna F. garante bem animada sobre a rodinha.)

“Se é legal pra vocês, eu quero” (A professora animada se senta. Todos os outros também).

Depois, eu te levo no parquinho, então. E onde a gente come a comidinha e brinca, tá? (o aluno Gui sugere segurando a outra mão) (A.P.R.Silvares, registro pessoal, 17 mai. 2018).

Foi assim que principiámos nosso conhecimento das escolas que aquele Centro de Educação Infantil abrigava. A escola que as crianças habitavam, resistindo em suas experiências do fazer-se criança, deslocando-se, deslocando-a do ler e escrever pelo afirmar do pensar como seu princípio, defendido pela maestria inventiva afirmada em Rodriguez por Kohan (2015). A escola da forma preferida para a aula, preterida para a experiência do saber na experiência lúdica que sensibiliza para pensar fora das mesas, das cadeiras, que convida para a roda – um canto, um espaço-tempo de viver o “legal”, o acontecimento para além do ler, o deixar-se tocar, mudar e despretensiosamente ser ele mesmo a escola, a inteligência, o pensamento, as palavras que realizam



o algo em nós enquanto com ela vamos (des)re)construindo as realidades do saber, do fazer, do ser sujeito (não objeto) educacional.

Neste fazer escola se abrem as portas, ao outro, ao desprezado. Este é convidado a dialogar em sua própria língua; é considerado um igual, é apreciado em sua força, sua capacidade, sua integridade, são oferecidas a ele as condições materiais e afetivas para aprender a pensar e a viver com ele; experimentar um trabalho e uma vida comum; trabalha-se na sua atenção; estimula-se a sua vontade; ensina-se a ele a língua do outro, e ele é também ouvido em sua própria língua (KOHAN, 2015, p.96).

Foi gentil o convite, as condições que esta escola nos ofereceu. A escola desvelada no canto das docentes, e revelada no en-canto da infância nós fomos a descobrir, nos descobrir em outras línguas, em nossa língua, nos afetos da/na experiência do pensamento, do diálogo, da palavra.

### **Ecoss no canto – há en-cantos?**

No poder, na força da palavra, o significado da experiência vem se constituindo, nos compondo em/com/na palavra que pensa, questiona a realidade pelo pensar e comunicar o pensamento na igualdade das inteligências, a partir do diálogo entre os sujeitos. O en-canto se dá na palavra vocalizada na experiência com outros, experimentada no diálogo interior favorecendo a transformação na vivência do próprio acontecimento.

No poder, na força do pensar, na atenção do sentido ao que somos e ao que nos acontece vem se iniciando, nos iniciando, nas res-sonâncias do diálogo escolar docente, mas e, principalmente, nas dis-sonâncias dos/nos diálogos da infância que aceitam na escuta atenta e no perguntar, os en-cantos; os cantos que ecoam em nossos pensamentos, que justifica a experiência de um pensar entre /com os sujeitos de nossa realidade.

Às vezes, na ação, ou na prática, algo me passa. Mas esse algo que me passa não tem a ver com a lógica da ação, ou da prática, mas, justamente com a suspensão dessa lógica, com sua interrupção (LARROSA, 2011,p.22).

Educar deve significar a educação nos acontecimentos da emancipação, que segundo Rancière (2011) é um pensar sobre quem somos e o que fazemos na evocação do próprio sentido de uma prática no e para o ensino-aprendizagem



capaz de promover encontros do sujeito consigo e com *outrens* que, ao se encontrarem, não se usurpam de experienciar outros espaços/tempos/sujeitos.

A educação organizada para que nada aconteça se encontra com a experiência de pensamento que “exige autonomia por todas as partes (...) autonomia do professor ante os marcos institucionais que o regulam; autonomia de quem aprende ante a quem ensina e os outros aprendizes” (KOHAN, 2009, p. 70-71); nas exigências da autonomia ecoa uma educação filosófica.

Nossa proposta é uma educação organizada para nos marcar, que ultrapasse os limites da escola, das cartilhas, dos programas e sistemas olhando e vendo o sujeito como humano, palavra, experiência e sentido. Silêncios e ecos. Um lugar onde tudo se organize para tocar, acontecer, afetar, en-cantar. Ela é o lugar onde as palavras são significadas nos saberes-fazer que apontam a urgência de vivências que se interrompam, que se deixe afetar pelas/nas igualdades da inteligência que o encontro com/na infância confirma. Que pare para pensar, olhar, escutar e sentir os detalhes de um diálogo em que os saberes se encontram sem cerimônias e abertos capturam o instante em que aprender é ensinar e o faz com/nos/em afetos, se (trans) formando, (res) significando-se, afetando-se.

A experiência é pausa, um demorar nos detalhes que interrompe opinião, saber, vontade, mecanicismos da práxis num ato de solidariedade consigo e com outros. Deslocando a atenção da partitura escolar para as ausências, intervalos e possibilidades de novas composições nas pautas do devir educação, filosofia e infância.

A experiência filosófica é um canto de resistência, de afirmação da liberdade. É o canto do pensamento que se emancipa na igualdade das inteligências. Não há amor e/ou amizade sem o encontro com o outro, em outro. Não há amor pelo conhecimento, tão pouco amizade pelo saber se esta relação não se der na palavra que determina o acontecimento, a passagem. A palavra que é linguagem, é pensamento, significado da realidade que ao ser construída em/no coletivo é também a possibilidade de se fazer experiência fora de si, na dependência da palavra e do sentido do outro que te liberta do eu (SILVARES e GOMES, 2018, p. 254).



Pensar/vivenciar essa experiência requer um professor que, conforme Kohan (2015, p.89):

[...] pensa nos outros, e não em si mesmo; se busca saber é para que outros possam saber. .... ele é o que marca a primeira relação de quem aprende com o aprender, porque aprendendo o que ele ensina, ou melhor, quando se aprende essa relação que ele ensina com o aprender, aprendem-se todas as outras coisas, e sem essa aprendizagem nada poderá ser aprendido que valha a pena.

### **Para continuar em en-canto...**

“Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes” (Jacques Rancière, 2011, p. 57).

De volta ao princípio, lugar onde a vivência dotada de experiência não foi sentida/experimentada. Agora infantes na busca pela emancipação nos saberes fazeres de uma experiência do pensamento no diálogo, cujas palavras em seu poder e força constituem os sujeitos, os espaços e os tempos educacionais sem a pretensão de converter ou salvar a escola e aqueles que a habitam e/ou por ela se deslocam, antes padecer no tormento da liberdade que encanta nos cantos da liberdade em tormento.

Continuamos a pensar, a questionar e a nos questionarmos o que pode uma experiência de pensamento em diálogo filosófico quando a infância é quem nos educa? O que esse exercício faz conosco, docentes na escola? O que fazemos com o que nos é feito quando somos afetados na e em experiência?

O convite é para nos envolver com os sons, com as vozes e pelos cantos que nos trazem de retorno para explorar a novidade e nos aventurar na inventividade de um aprender e ensinar outro. É um descobrir-se docente infante, inacabado, em deslocamentos intensivos, inventivos por uma educação entre e com iguais, uma educação popular, onde os sujeitos do conhecimento sejam sujeitos da experiência.



Assim, continuamos a perguntar e nos perguntarmos... quem volta à escola? Que não seja o mesmo. Porque volta à escola? Que seja a escola o canto de novos acontecimentos, o encanto em novos porquês. Para qual escola voltar? Para aquela apresentada/vivenciada pela/nas infâncias, a escola do dever, da resistência, da palavra. Quem volta é o mesmo que se ausenta? É o tormento da ausência que garante a liberdade do retorno e a possibilidade de se desconstruir e reinventar-se.

## Referências

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Experiência e Alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. 19 (2), 2011, p. 4-27.

BARROS, M. de. (1996). **Livro sobre o nada**. 3ed. Rio de Janeiro-São Paulo: Editora Record, 1996.

KOHAN, W. O. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Filosofia na escola pública**. Petrópolis: Vozes, 2000.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SILVARES, A.P.R.; GOMES, R.C.A. Quando pensar é só um cantinho? Uma questão de ex/periência. Filosofar: resistir nas escolas. **Anais I Seminário Internacional Educação, Filosofias, Infâncias**. Volume I, 2018, p. 245-256.

## Sobre os autores

### Ana Paula Rocha Silvares

Email: anapaula.silvares@hotmail.com

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, CEUNES-UFES. Licenciada em Pedagogia (2008). Pedagoga da Prefeitura Municipal de São Mateus no exercício da Coordenação de área de Filosofia para/com Crianças.

### Renata Cristina Araújo Gomes

Email: renatacris\_araujo@hotmail.com

Mestra em Ensino na Educação Básica do Ceunes-UFES. Graduada em Matemática. Docente da Rede Municipal de Educação de São Mateus, ES, onde coordena a Área de Matemática e Ensino Fundamental II.



## Uma proposta de intervenção didática: o errar como um percurso do aprender e ensinar?

A didactic intervention draft: making mistakes as a path of learning and teaching

Fabio Átila Cardoso Moraes  
Ana Paula da Rocha Silves

**Resumo:** Pensar o “erro” como um percurso do aprender e ensinar na escola, mais especificamente, pensá-lo na Resolução de Problemas matemáticos é um desassossego que a experiência com a proposta didática “Erro: a estratégia para o acerto”, realizada no ano de 2017, com a cooperação dialógica da turma do nono ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, provocou e possibilitou o percurso relatado nesta investigação. Assim, perceber, investigar, experienciar com outros e em nós as impressões que os erros cometidos em atividades propostas provocam nos sujeitos escolares (crianças e adultos) é a intenção dos movimentos neste texto. As reações e os sentimentos – negativos e de fracasso – configuram-se em uma proposta de dialogar na tentativa de estimular a compreensão da “errância” como movimento para o aprender, o ensinar e examinar-se. O exercício dialógico leva em consideração o método de Resolução de Problemas de Pólya (1995) e as perspectivas de reflexão e (re)organização dos pensamentos e do processo de ensino-aprendizagem-avaliação de Onuchic (2011). A metodologia utilizada consistiu em executar os quatro passos propostos por Pólya aos quais foi acrescentado um quinto passo. O maior desafio do projeto foi os sujeitos escolares se conscientizarem de que é possível aprender por meio dos erros, pensando, investigando, descobrindo novas alternativas de resolução e re/formulação de conceitos. “Pode o “erro” ser utilizado como um percurso de ensino?”. A proposta aqui é pensar as possibilidades da experiência com “o errar” no desenvolvimento do aprender e ensinar Resolução de Problemas em Matemática... e para a vida.

**Palavras-chave:** Erro. Problemas. Aprender. Ensinar.

**Abstract:** Thinking of error as a way of learning and teaching in school, more specifically, thinking of it in solving mathematical problems is a disquiet that the experience with the didactic proposal "Error: the strategy for success", carried out in 2017, With the dialogical cooperation of the ninth grade class of a Municipal Elementary School, it provoked and made possible. To perceive, to investigate, to experience with others and in ourselves the impressions that the mistakes made in proposed activities have on the school subjects (children and adults). Is the intention of the movements in this text. Reactions and feelings - negative and failing - constitute a proposal to dialogue in an attempt to stimulate the understanding of “wandering” as a movement for learning, teaching and examining one self. The dialogical exercise takes into consideration Pólya's (1995) Problem Solving method; and the perspectives for reflection and (re) organization of thoughts and the teaching-learning-assessment process (Onuchic, 2011). The methodology used consisted of executing the four steps proposed by Pólya to which a fifth step was added. The biggest challenge of the project was for school subjects to become aware that it is possible to learn through mistakes, thinking, investigating, discovering new alternatives for resolution and re / formulation of concepts. "Can" error "be used as a teaching path?" The purpose here is to think about the possibilities of





experimenting with “making mistakes” in the development of learning and teaching problem solving in mathematics... and for life.

**Keywords:** Error. Problems. Learn. Teach.

## Introdução

Na correção de avaliações e trabalhos é corriqueiro apontar os erros e acertos dos alunos. Os erros acabam sendo considerados como negativos e os acertos como positivos. Contudo, deve-se levar em conta que os acertos não garantem que o aluno realmente aprendeu, e tampouco mostram o que verdadeiramente eles sabem. Olhando por essa perspectiva, os erros também não evidenciam apenas o que os alunos não aprenderam, pelo contrário, eles são indícios sobre como e de que forma foi realizada a compreensão do conteúdo. É pensando nas evidências levantadas pelos erros que surge a pergunta: pode o “errar” contribuir na prática do aprender e ensinar?

É imbricado nessa perspectiva que o modelo de resolução de problemas de Pólya (1995) vem contribuir de forma significativa para a desmistificação do erro, pois a última parte desse modelo consiste na análise do resultado de uma resolução. É justamente nesse ponto que se propõe rever e pensar os erros, dialogando com o aprendiz e negando a distância entre esse e os seus saberes pela análise das produções, procurando problematizar a natureza e subsídios de sua “errância” como um meio de aprender conceitos matemáticos, como uma *maneira de estar no mundo*.

Este artigo dá atenção a uma intervenção realizada por um dos autores numa turma do 9º ano, na EMEF Roseli Pires Clemente, na cidade de São Mateus, ES. A primeira avaliação do primeiro trimestre do ano 2017 consistiu em uma prova que continha dez questões discursivas sobre Regra de Três e suas variações (simples e composta, inversamente ou diretamente proporcional), e tinha o objetivo principal de avaliar os alunos de forma quantitativa, seguindo as normas do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. O baixo desempenho da turma, somado à constatação de que os alunos buscavam comparar e quantificar os erros que haviam cometido foi o que motivou o professor a desenvolver uma intervenção diferenciada.



Ao observar as conversas entre os próprios alunos, que levantavam questionamentos do tipo “*Você só errou isso? Eu errei muito mais!*” e, constatar o interesse dos mesmos nos erros cometidos, surgiu a pergunta norteadora: pode o “erro” ser utilizado como um percurso para o ensino? O exercício deste perguntar, do perguntar-se é um deslocar-se no e pelos saberes que os sujeitos escolares desenvolvem. É um convite a pensar uma educação inventiva, que problematize a realidade que se apresenta introduzindo as necessárias intervenções possibilitando um movimento de trans-/formação das vontades.

Sem a intenção de uma resposta absoluta para a pergunta o desenvolver e aplicar uma proposta de intervenção pedagógica baseada no método de Pólya para resolução de problemas é uma tentativa de perceber o “errar” como um elemento didático. Mas, “errar” é só isso?

## 1. As linhas e formas de um percurso: a resolução de problemas

O que se pretende descobrir e inventar quando se aventura no percurso do erro como possibilidade para o aprender e ensinar? A sequência de etapas para a Resolução de Problemas (RP) matemáticas estabelecidas pelos estudos de Pólya (1995) nos situa quanto aos primeiros passos a serem dados nesta empreitada.

Denominado modelo de Pólya<sup>1</sup>, as etapas que dispõem inicialmente esta jornada consistem em: i) Compreender o problema; ii) Elaborar uma estratégia (plano); iii) Executar a estratégia; iv) Analisar o resultado (em função da questão original).

De um modo geral, não existe um procedimento completo para Resolução de Problemas matemáticos, apenas heurísticas que, segundo (PÓLYA, 1995, seção 8), é “o estudo dos caminhos e meios da descoberta e invenção; estuda, especialmente na resolução de problemas, essas etapas que se apresentam

---

<sup>1</sup> George Pólya (1887 – 1985) nasceu em Budapeste (Hungria), licenciou-se em 1905, concluindo o seu doutorado em 1912. Em 1914 assumiu um cargo na Universidade de Zurique, onde conheceu Hurwitz. Em 1945, publicou um dos seus livros mais famosos: “How to Solve it”. Seguiram-se “Isoperimetric Inequalities in Mathematical Physics” (1951); “Mathematics and Plausible Reasoning” (1954) e “Mathematical Discovery” (1962-64).



naturalmente, com frequência e que têm alguma probabilidade de nos conduzir à solução”.

O problema existe e está apresentado na forma de questionamentos sobre a realidade, neste caso no contexto matemático apresentado pelos programas curriculares e significados no cotidiano escolar. Um problema exige pensar com cuidado e de forma criteriosa acerca das possibilidades de sua solução. Ele é parte do processo de apropriação do conhecimento, é via, caminho traçado para ser desbravado.

Os percursos que os sujeitos escolares traçam, suas linhas de pensamento, suas formas e maneiras de vivenciar os problemas propostos em diálogo com seus saberes e os saberes de outros; suas considerações quanto às possíveis soluções é o que, ao deslocá-los do status quo de uma ciência onde os dados são incontestáveis, possibilita a emancipação das inteligências pela via da autonomia na resolução.

Já faz algum tempo que a Resolução de Problemas (RP) vem se destacando como uma importante atividade de auxílio ao professor de matemática. Onuchic (1999, p. 203) ressalta que:

A importância dada à Resolução de Problemas é recente e somente nas últimas décadas [do século XX] os educadores matemáticos passaram a aceitar a ideia de que o desenvolvimento da capacidade de se resolver problemas merecia mais atenção. A caracterização de Educação Matemática, em termos de Resolução de Problemas, reflete uma tendência de reação a caracterizações passadas como um conjunto de fatos, domínio de procedimentos algorítmicos ou um conhecimento a ser obtido por rotina ou por exercício mental. Hoje [1999], a tendência é caracterizar esse trabalho considerando os estudantes como participantes ativos, os problemas como instrumentos precisos e bem definidos e a atividade na resolução de problemas como uma coordenação complexa simultânea de vários níveis de atividade.

Para Onuchic (1999), o problema é o elemento disparador dos processos de construção do conhecimento; quando ele é estruturado e pensado com esse propósito, contribui mudando o foco dele para a ação do aluno. Além disso:

Ao se ensinar matemática, através da resolução de problemas, os problemas são importantes não somente como um propósito de se aprender matemática, mas, também, como um primeiro passo para se fazer isso. O ensino-aprendizagem de um tópico



começa com uma situação-problema que expressa aspectos-chave desse tópico e são desenvolvidas técnicas matemáticas como respostas razoáveis para problemas razoáveis (ONUChic, 1999, p. 207).

Nesse sentido, o artigo pretende dar uma atenção especial à Metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de Matemática por meio da Resolução de Problemas. Nesse movimento, pensar a importância do diálogo entre os sujeitos escolares em que, ao problematizarem seus saberes, deslocam-se rumo à descoberta de novos conhecimentos e/ou res-/significam os que já possuem, no exercício de buscar soluções na inventividade do já conhecido, é uma metodologia que estimula a reflexão, possibilita a descoberta e ampliação da inteligência – posto que “resolver problemas é a realização específica da inteligência, e se a educação não contribui para o desenvolvimento da inteligência, ela está obviamente incompleta” (PÓLYA, 1995, p.2).

## **2. O erro no contexto escolar: um desvio de rota?**

O erro, um problema no cerne do problema. A constatação de outros, diversos, novos fenômenos, possibilidades de ver, perceber e interpretar uma situação e pretender ser aquela a solução, a resolução provável. Assim, no contexto do processo de ensino-aprendizagem-avaliação escolar, é possível que alguns professores e alunos associem o erro ao fracasso.

Sentimentos, sensações, impressões justificadas nos processos instituídos pelo ensino pedagogizado, cujo fim desemboca na avaliação que tem como ponto de partida o conceito de currículo tendencioso e específico; que se sustenta na comparação de competências prescritas em todos os programas educacionais estabelecidos, medida com perguntas e respostas escritas (DURAN e KOHAN, 2018).

Instrumento quantificador do aprendizado e ensino dos sujeitos escolares, padronizado e organizado curricularmente, quando não retrata resultados favoráveis torna-se um meio de apontar e associar o errar ao fracasso. Contudo, tal associação não é correta. Demóstenes, filósofo grego da Antiguidade, compreendia o erro como razão para a esperança:



o que no passado foi causa de grandes males, deve parecer-nos princípios de prosperidades para ao futuro. Pois se houvésseis cumprido perfeitamente tudo o que relaciona como vosso dever, e, mesmo assim, não houvesse melhorado a situação de vossos interesses, não restaria qualquer esperança de que tal viesse a acontecer. Mas, como as más circunstâncias em que se encontram não depende das forças das coisas, mas dos vossos próprios erros, é de esperar que, estes corrigidos, haja uma grande mudança e a situação se torne favorável (CARVALHO, 1997, p. 12).

Lorenzato (2010, p. 50) ao compartilhar da mesma ideia no contexto educacional, diz que o erro pode servir para o professor promover a evolução do aluno:

Detectar a (s) causa (s) de cada erro, na maioria das vezes não é fácil. (...). Feita a diagnose, convém propor ao aluno uma ou mais situações com as quais ele possa perceber a incoerência de suas respostas ou posições. Auxiliando o aluno a descobrir novas alternativas, podemos esperar que ele reformule seus conceitos, corrija o erro e, assim, evolua.

Ao assumir caráter positivo, o erro deve ser devidamente incorporado ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação como um tema a ser vivenciado, um texto a ser lido, refletido, motivando o levantamento de novas intervenções. Corrigir o erro passa a ser um movimento de deslocamento dos sujeitos. É um sair de seu pensar originário rumo às novidades que o errar possa apresentar. É esperar que as linhas traçadas, para além da correção, indiquem os passos para a transformação do estado em que as coisas se encontram, trans-/formando seu próprio jeito de pensar.

Contudo, se faz necessário demorar-se no erro, torná-lo público, comum, pelo exercício de um diálogo que investigue sua ocorrência, traçando percurso para sua solução na descoberta de novas e criativas possibilidades de resolução, cuja intenção seja re-/formular os significados. É pensar mais devagar as causas para os erros, os trajetos que levaram até eles e indo além, descobrindo as rotas que eles pretendem apontar.

Duas são aqui as classes de causas para os erros que podem ocorrer na resolução de problemas matemáticos – erros por confusão e erros por falta de conhecimento. Ambos podem ocorrer nas quatro etapas do modelo de Pólya



para resolução de problemas (interpretação, elaboração de uma estratégia, execução ou verificação).

O erro por falta de conhecimento pode obstruir cada uma das etapas na medida em que elas requeiram o domínio de conceitos ainda não aprendidos ou consolidados. Aqueles causados por confusão ocorrem nas situações em que os sujeitos possuem os conhecimentos necessários para resolver os problemas, mas falham na interpretação, na escolha de uma estratégia ou na execução dos algoritmos de cálculo – quer por desvio de atenção, ou qualquer outro motivo.

É preciso empenho, sensibilidade e atenção no exercício de identificação das causas dos erros. É necessário que os sujeitos escolares sejam ativos ao perceber em cada caso as que, sendo pertinentes, contribuam para a intervenção pedagógica, no sentido de deslocar os errantes do status de fracasso, rumo ao percurso de investigação dialógica de res-significação de seus saberes.

Pensar o erro como um percurso do aprender e ensinar é ainda olhá-lo, investigá-lo para além de suas causas. Perceber o erro como um pensar, estar e praticar de outra maneira, de uma forma diferente as realidades propostas (KOHAN, 2015). Na proposta didática experienciada o erro é uma rota de busca, um convite a movimentar-se rumo aos começos e às novidades que apresentam. É retornar, desfazendo-se das certezas, dando mais importância ao percurso que ao chegar e/ou sair.

### **3. A proposta didática: o desenho de um percurso**

“Revisão de conteúdo da primeira avaliação!” Assim, anunciou-se a atividade cuja abordagem tinha o objetivo de desmistificar o “valor” dos erros, mostrando que é possível aprender com estes se forem considerados sob uma nova perspectiva de reflexão e (re) organização dos pensamentos.

Os alunos foram informados de que fariam uma recuperação paralela, na qual poderiam refletir e corrigir os erros, de forma a proporcionar-lhes a possibilidade de aprender com as falhas.

Com o objetivo de revisar o conteúdo da primeira avaliação (regra de três), a primeira atividade de recuperação trouxe 10 questões sobre o referido



conteúdo. Essencialmente, a atividade consistiu, no primeiro momento, de uma reflexão com os alunos para conscientizá-los sobre a importância de aprender. Posteriormente, foram utilizados os métodos de Pólya nas questões em que os alunos não obtiveram o êxito esperado.

Como primeira etapa do método, os alunos reescreveram, em folhas separadas, os problemas em questão, relendo-os e anotando todas as informações que o problema fornece; o próximo passo consistiu em identificar a variável e, só após essa etapa, solicitou-se ao aluno que elaborasse uma estratégia de execução, escrevendo-a com base nas anotações de aulas e Livro Didático. Como terceiro passo, a maioria dos alunos passa a executar a estratégia, utilizando os recursos que julgaram necessários para indicar as relações entre as grandezas – nesse caso, as setas. A análise do resultado e quarta etapa do método se deu numa correção coletiva, em que as questões eram expostas e corrigidas no quadro, sanando as dúvidas que iam se apresentando.

Problema compreendido, estratégias propostas e executadas, resultado conferido; o próximo passo foi requisitar dos alunos a produção de um texto com o seguinte título: “Minhas reflexões sobre meu erro: e o que é preciso saber para acertar este tipo de questão”. Parte importante na construção dos Campos Conceituais, o registro escrito dos pensamentos possibilita uma análise pormenorizada e significativa das informações que o problema oferece. Nesse sentido, nos referimos ao pensador e educador S. Rodríguez (2016):

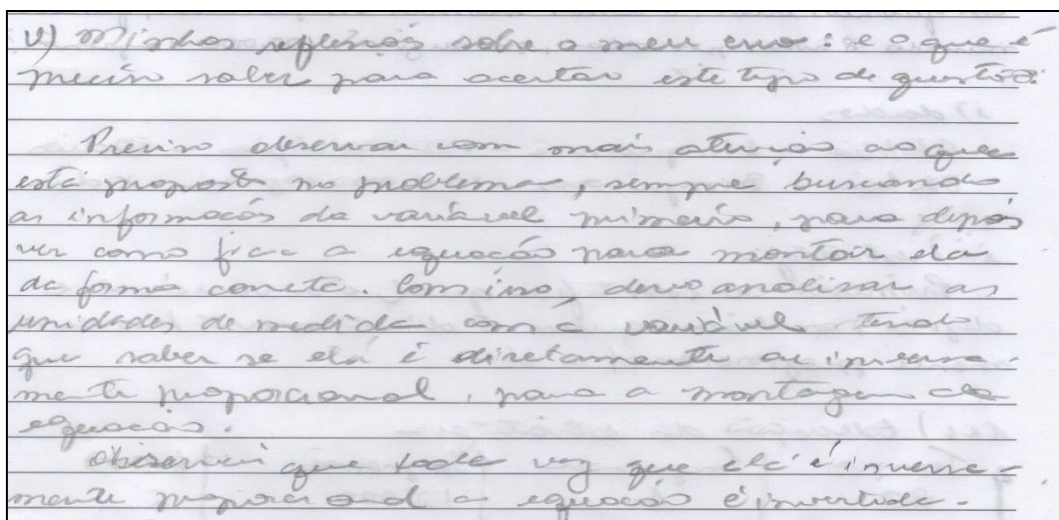
O que não se faz sentir não se entende  
e o que não se *entende* não interessa

chamar  
captar e a atenção } são as três partes }  
fixar da arte de ensinar }



O texto a seguir nos evoca a dar atenção ao erro recorrente em uma determinada questão. Nele, o aluno estrutura um algoritmo que contém lembretes sobre a execução de uma atividade problema, e consiste em: analisar as informações que o problema oferece, estruturar essas informações para comparar as grandezas numa busca por entendimento dos sentidos que o interessa.

Figura 1 – Construção da estratégia para o acerto pelo aluno



Fonte: Projeto de intervenção pedagógica “Erro: a estratégia para o acerto”

Referindo-se a alguns elementos do algoritmo de resolução com nomenclaturas erradas, o aluno registra: “observei que toda vez que ele é inversamente proporcional a equação é invertida”. Ao escrever ‘equação’, na verdade o mesmo deveria se referir à fração de proporcionalidade entre uma grandeza. Correções referentes a este tipo de equívoco foram realizadas individualmente, de forma a proporcionar um melhor entendimento e compreensão dos conceitos, reforçando a importância do uso correto da linguagem matemática na prática de resolução dos problemas.

De modo geral, todos os textos continham quase sempre as mesmas informações apenas organizadas em ordens diferentes. Apenas 5 textos utilizavam as nomenclaturas adequadas para se referir aos itens como grandezas, unidades de medidas, equações e frações.

Ao término da atividade em sala, as folhas contendo as respostas dos alunos, juntamente com o texto produzido por eles, foram entregues ao



professor. Correções realizadas em tempo hábil e com as observações pertinentes, tinha-se um novo instrumentos de estudo.

Assim, tendo como ponto de partida a produção da atividade e, posteriormente, a análise das produções dos alunos em um importante momento de aprendizagem mútua (aluno-professor), esta metodologia possibilitou aos sujeitos escolares compreenderem as possibilidades de um determinado conhecimento matemático ser apropriado e re-significado em suas vidas.

A partir dessa proposta, de perspectivas de reflexão, de (re) organização dos pensamentos e do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, o projeto “Erro: a estratégia para o acerto”, visou estimular a aprendizagem dos conceitos matemáticos, numa abordagem diferenciada.

### **3.1 A proposta didática: o quinto passo – uma rota na rota?**

A proposta didática “*Erro: a estratégia para o acerto*” é o roteiro cujo desenho imprime um deslocar das sensações, das ações e do pensamento dos sujeitos escolares. Professor e alunos dão atenção aos erros cometidos. O primeiro percebe que, por confusão ou falta de conhecimento, os outros acabaram cometendo os mesmos erros, e compõe para a compreensão de um errar como percurso do aprender e ensinar a resolução de problemas em matemática.

Em movimento, o professor pensa e executa o método de Pólya num exercício de conferir atenção ao que extrapola do e no instituído. Quando ele percebe a necessidade de propor um percurso cuja participação ativa dos sujeitos seja requerida, cujo movimento de ensinar seja antes o de aprender, isto é, em perspectiva filosófica do pensador Walter . Kohan, para quem o que “o que interessa está no que acontece, no que se provoca, não em um produto final” (KOHAN, 2015. p. 50)

Perceber e destacar os problemas com maior índice de erros e trazê-los de volta ao foco de atenção dos alunos, apresentando a situação que era o ponto de partida do exame dos pensares, saberes e fazeres que os levaram até aquele ponto... o de errar é, na verdade, um sair do estado em que as coisas se



apresentavam organizadas, estabelecidas em direção às possibilidades que a proposta didática podia suscitar.

Viver mais do mesmo está fora de questão. Aberto às questões externas, o processo é criativo, inventivo. Os sujeitos escolares se esvaziam do saber que pensavam possuir no encontro com outros saberes, outras formas, diferentes, novas formas de saber. Pensar antes do calcular; falar, dialogar antes do registrar é permitir-se ver uma outra coisa, vivenciar uma nova possibilidade em que aprender e ensinar afeta a todos.

Ao principiar a intervenção pedagógica, as crianças apresentaram certa resistência quanto à escrita do texto proposto, pois pensar o problema, expor-se, examinar-se em diálogo consigo e com outros, perceber-se inacabado, desprovido da competência exigida e instituída nos currículos, torna-se um desafio.

Sensível à angústia apresentada pela turma, o professor propõe encontros de reflexão dialógica sobre o aprender na resolução de problemas do e no cotidiano quer escolar, quer social.

Destarte, este pensamento corrobora o pensamento de D'Ambrósio (2005), que pondera que o docente necessita “desempacotar” o seu conhecimento formal da Matemática para poder compreender as construções realizadas pelos alunos e fazer uma análise delas. Esse desempacotamento torna-se possível quando o professor analisa e compreende as produções dos alunos com os próprios. Assim, para o autor, a análise do trabalho das crianças serve como catalisador para o desenvolvimento de conceitos e ideias matemáticas, oferece uma oportunidade de questionar as limitações de uma compreensão puramente voltada aos procedimentos do conteúdo matemático (D'AMBRÓSIO, 1995).

O diálogo se desenrola na perspectiva de compreender a diferença entre problema e exercício, em função do conhecimento de quem deve resolvê-lo, pois uma questão só é um problema se quem a ele está exposto não conhece o procedimento efetivo para encontrar sua solução; caso contrário, a questão será apenas um exercício ou problema rotineiro.



Reescrever e compreender o problema, retirando todas as informações contidas nele, elaborar uma estratégia para solucioná-lo, são movimentos que intencionam salientar que o ensino da matemática deve ter como perspectiva a transformação de problemas em exercícios de forma a contribuir efetivamente na sua vida como um todo. Pensar a vida, o mundo. Pensar como eixo do aprender e ensinar, conforme Kohan (2016). Educar nos movimentos do pensar, problematizando o cotidiano que se apresenta ao invés de apenas ensiná-lo.

Dúvidas iam surgindo e no pensar também acontecia o situar-se criticamente, inventivamente, em relação aos cálculos previstos. Pensar e compreender o que vai se apresentando diante de si nas resoluções de problemas.

As respostas que viam à tona apontavam a superação dos erros por falta de conhecimento e o rompimento com os erros por confusão. Os alunos apresentaram uma atenção passiva. Demoravam-se nos detalhes, explicando com setas e cálculos, utilizando o registro escrito de seus pensamentos na justificativa dos caminhos, descobertas e inventividades possíveis para e na solução dos problemas, bem como na identificação dos erros e res-/significação dos conceitos, alcançando os resultados pela investigação e apropriação do saber.

### **Considerações finais**

A análise dos erros cometidos pelos alunos durante o processo de elaboração/construção de suas escritas do algoritmo tona-se uma ferramenta importante para discussões e reflexões tanto do professor, quanto para aluno.

Errar como um percurso para aprender e ensinar é a possibilidade de encontro com o pensamento, o pensar como direito de encontros que trans-/formem a condição imposta, superando sensações de fracasso.

Essas reflexões ocorreram no sentido de levar os alunos a compreenderem o processo de construção e de elaboração de seus Campos Conceituais a respeito de um conteúdo. Tal fato possibilitou, também, que aos alunos elaborassem um novo olhar sobre os erros cometidos na resolução de



um problema, deslocando pensares e fazeres na construção inventiva do educar pelo rompimento com a imitação imposta do instruir.

Nessas produções, o erro deixou de ser visto apenas sob o aspecto negativo e passou a ser concebido como parte do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, possibilidade de inverter as prioridades e os valores a que estão submetidos os currículos, os programas, e meios de avaliar o aprender e ensinar na e da escola.

Cabe salientar que as produções dos alunos na Atividade Didática, que foi constituída pelos cinco passos, quando tomadas como objeto de transformação no processo, contribuíram para a contraposição entre as diferentes concepções de aprendizagem, ao mesmo tempo que favoreceu também a troca de experiências entre eles e o professor.

Ao investigar erros em Matemática e observando de que forma os alunos resolvem um problema, o docente preocupado com todos, acaba por refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, posto que passa a duvidar das prováveis metodologias e, num exercício inventivo, convida os alunos a avançarem a partir do perceber, investigar e dialogar com as suas dificuldades.

Tais fatos possibilitam aos sujeitos escolares trans-/formar seus pensares, saberes e fazeres matemáticos em sala de aula.

## Referências

CARVALHO, R. A nova lei e a educação especial. Rio de Janeiro: W V A, 1997.  
D'AMBROSIO, B. S. Conteúdo e metodologia na formação de professores. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Orgs.) **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática**. São Paulo: Musa, 2005.

\_\_\_\_\_. **Etnomatemática: teoria e prática pedagógica (prima parte) / Ethnomathematics: theory and pedagogical practice (firts part)**. *L' Educazione Matematica*, v. XVI, n. 3, p. 45-48, 1995.

DENZIN, N. K.; YVONNA, S. L. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DURÁN, M. L.; KOHAN, W. O. **Manifesto por uma escola filosófica popular**. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.



LORENZATO, S (2010). **Para Aprender Matemática**. 3º. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

KOHAN, W. O. **O mestre Inventor**: relatos de um viajante educador. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. Inventamos ou erramos. Um princípio para pensar a dimensão filosófica do educar?. **Itinerários de Filosofia da Educação**. Revista nº13, 2015.GFE/ Instituto de filosofia da FLUP.

116

ONUCHIC, L. de la R. (1999). O Ensino-Aprendizagem de Matemática Através da Resolução de Problemas. In: BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em Educação Matemática**: Concepções e Perspectivas. Editora UNESP: Rio Claro, SP, 1999.

ONUCHIC, R. de la R.; ALLEVATO, N. S. G. Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. **Bolema**, v. 25, n. 41 (Rio Claro-SP, dez.2011). Disponível em:<<http://www.redalyc.org/pdf/2912/291223514005.pdf> > acessado em: 18/04/2018.

POLYA, G. **A Arte de Resolver Problemas**. 3. ed. Interciência: Rio de Janeiro, 1995.

RODRIGUÉZ, S. **Inventamos ou erramos**.1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

## **Sobre os autores**

### **Fábio Átila Cardoso Moraes**

Email: fabioatila@hotmail.com

Mestre em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, CEUNES-UFES. Professor efetivo de Matemática na rede Municipal de Educação de São Mateus. Coordenador de área de Matemática da rede municipal.

### **Ana Paula Rocha Silveiras**

Email: anapaula.silveiras@hotmail.com

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, CEUNES-UFES. Licenciada em Pedagogia (2008). Pedagoga da Prefeitura Municipal de São Mateus no exercício da Coordenação de área de Filosofia para/com Crianças.



## O mito e seu valor pedagógico sob o olhar de licenciandos em pedagogia

The myth and its pedagogical value under the eyes of pedagogy graduation students

Daniel Cardoso Alves

117

**Resumo:** A predominância da ausência de linguagem simbólica no contexto atual, inclusive, no que concerne à compreensão do próprio homem, incide na invisibilidade da função educativa do mito. Diante dessa hipótese, este artigo tem como objetivo compreender, no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, *Campus* Universitário de Belo Horizonte (FaE/UEMG-CBH), o lugar que o mito ocupa no processo de ensino e de aprendizagem dos anos elementares. Ancora-se em teóricos clássicos da Filosofia e Educação, como Félix Guattari, Friedrich Hegel, Gilles Deleuze, Paulo Freire e Platão, bem como, em mitólogos contemporâneos, a exemplo de Joseph Campbell, Mircea Eliade e Carl Jung, na tentativa de compreender o mito como essencial para o despertar da consciência humana. A revisão bibliográfica e a pesquisa de campo foram os instrumentos metodológicos adotados. Dentre os resultados, constatamos que os discursos dos sujeitos acerca da relação entre mito e educação, bem como, suas concepções, não se traduzem nas respostas desses mesmos sujeitos no que concerne à efetiva configuração do mito nos anos escolares.

**Palavras-chave:** Despertar. Função educativa. Mito. Pedagogia.

**Abstract:** The predominance of the absence of symbolic language in the current context, including, regarding the understanding of man himself, affects the invisibility of the educational function of the myth. Given this hypothesis, this article aims to understand, in the context of the Pedagogy Degree course at the Faculty of Education of the University of the State of Minas Gerais, Belo Horizonte University Campus (FaE / UEMG-CBH), the place that the myth occupies in the teaching and learning process of elementary years. It is anchored in classical theorists of Philosophy and Education, such as Félix Guattari, Friedrich Hegel, Gilles Deleuze, Paulo Freire and Plato, as well as in contemporary mythologists, such as Joseph Campbell, Mircea Eliade and Carl Jung, in an attempt to understand the myth as essential to the awakening of human consciousness. The bibliographic review and field research were the methodological instruments adopted. Among the results, we found that the subjects' speeches about the relationship between myth and education, as well as their conceptions, do not translate into the answers of these same subjects regarding the effective configuration of the myth in school years.

**Keywords:** Awakening. Educational function. Myth. Pedagogy.

El mito y su valor pedagógico bajo la mirada de los licenciandos de pedagogía

**Resumen:** El predominio de la ausencia de lenguaje simbólico en el contexto actual, incluido, en lo que respecta a la comprensión del hombre mismo, incide en la invisibilidad de la función educativa del mito. Dada esta hipótesis, este artículo tiene como objetivo comprender, en el contexto del curso de Grado en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad del Estado de Minas Gerais, *Campus* Universitario de Belo Horizonte (FaE / UEMG-CBH), el lugar donde el mito ocupa en el proceso de enseñanza



y aprendizaje de los años elementales. Está anclada en teóricos clásicos de la filosofía y la educación, como Félix Guattari, Friedrich Hegel, Gilles Deleuze, Paulo Freire y Platón, así como en mitólogos contemporáneos, como Joseph Campbell, Mircea Eliade y Carl Jung, en un intento de comprender el mito como esencial para el despertar de la conciencia humana. La revisión bibliográfica y la investigación de campo fueron los instrumentos metodológicos adoptados. Entre los resultados, encontramos que los discursos de los sujetos sobre la relación entre mito y educación, así como sus concepciones, no se traducen en las respuestas de estos mismos sujetos sobre la configuración efectiva del mito en los años escolares.

**Palabras clave:** Despertar. Función educativa. Mito Pedagogía

## Introdução

Este artigo tem como objetivo geral compreender, no contexto de um curso de Licenciatura em Pedagogia, o lugar que o mito ocupa no processo de ensino e de aprendizagem vivenciado pelos estudantes desse curso nos anos elementares da educação básica. Para tanto, valendo-se de uma abordagem metodológica qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), serão investigadas e, ao mesmo tempo, relacionadas as concepções que os sujeitos da pesquisa têm sobre mito e educação, bem como, será apreendido o valor pedagógico que esses sujeitos atribuem ao mito ao longo dos seus diferentes anos escolares.

A reflexão sobre o lugar que o mito ocupa no processo educativo a partir da análise do seu valor para licenciandos em Pedagogia revela-se como uma necessidade latente, sobretudo, quando se volta o olhar para um momento histórico em que os mitos, dada a popularização conceitual equivocada e genérica a eles conferida, são reduzidos a narrativas fantásticas e curiosidades, perdendo o significado profundo de explicação da vida humana.

A predominância da ausência de linguagem simbólica no contexto atual, inclusive, no que concerne à compreensão do próprio homem, incide na invisibilidade da função educativa do mito, termo que, etimologicamente, tem origem no grego *mythós*, que diz respeito a discurso, mensagem, palavra e se traduz no latim como *mutus*, ou seja, mudo, aquele que silencia. A origem desse termo está, assim, associada com mensagem, porém, não uma mensagem explícita, mas aquela que exige um aprofundamento para o seu entendimento. Nesse sentido, os mitos são pedagógicos e, em geral, explica



m como algo nasceu, nascimento este que não se resume ao plano físico, pois, diversas são as suas formas, dentre elas, o constante refazer-se dos novos patamares de consciência.

Na atualidade, em que o pensamento humano se caracteriza pelo imediatismo e tecnicismo, são muitas as interpretações acerca do mito, as quais, em sua maioria, associam-se a invenções populares fantásticas com a finalidade única de justificar tradições e/ou, intencionalmente, impor ideologias. A sua concepção como narrativa de caráter simbólico relacionada a uma cultura, ainda que fundamentada classicamente em Platão, é argumento de exceção na contemporaneidade, inclusive no meio acadêmico.

Poucas são as vozes, na atualidade, que concebem o mito associado à teoria das ideias de Platão, o qual defendia, em seus diálogos filosóficos presentes na obra “A República”, a existência de dois planos, o ideal ou metafísico e o real ou físico. Conceber o mito pelo viés da teoria das ideias de Platão, significa compreendê-lo como arquétipo, um modelo a ser seguido. O primeiro plano, segundo essa teoria, equivale ao lugar onde todas as coisas nascem, o ideal; o segundo, os reflexos do primeiro ou, simbolicamente falando, corresponde ao mundo das sombras, o real. No plano real, concreto, para Platão, não existe nada que não tenha se originado do plano das ideias, por sua vez, a evolução do mundo real segue o trajeto em direção ao ideal que o gerou. Os mitos seriam, assim, os rastros que permitiriam o movimento em direção ao ideal.

De acordo com a citada teoria, a evolução dos seres consiste em cada vez mais se aproximar do ideal, onde estão os modelos de tudo o que existe no plano real. O mito, nesse sentido, apresenta-se como projeção do mundo ideal para o mundo concreto, em que os modelos, as ideias perfeitas, podem alcançar a realidade concreta, conduzindo os seres humanos à sua completude. Em último, o mito, com roupagens culturais e vestimentas do contexto que lhe deu origem, é um modelo de como o ser humano galga degraus para a sua evolução, visando atingir um ideal, de fato, humano.

Contudo, é perceptível a carência coletiva de mitos pela qual passa a nossa civilização, que, em grande medida, acredita que pouco temos a aprender com eles, ainda que os problemas essenciais e fundamentais da vida tenham





sido sempre os mesmos. Por isso, a importância de se refletir, pelo viés da teoria das ideias de Platão, o mito como um abstrato universal e simbólico, haja vista que, tudo que é simbólico carrega consigo uma possibilidade de comunicação.

Portanto, a hipótese que sustenta este artigo é a de que a educação formal tem, cada vez mais, privilegiado a escolarização, numa perspectiva técnica, em detrimento da formação dos valores humanos, pelo que, o mito, como símbolo das questões fundamentais da vida, cuja compreensão se expressa nas entrelinhas, vem sendo silenciado no processo de ensino e de aprendizagem, já que é reduzido a mera narrativa fantástica de pouca significância para a formação do sujeito. Dada a predominância de um processo educativo centrado na alfabetização no sentido restrito do domínio do sistema “alfabético-ortográfico” e da “aprendizagem do ler e do escrever” (SOARES; FRADE et. al., 2014), o mito raramente configura-se, no processo de ensino e de aprendizagem, como uma possibilidade para o sujeito alcançar novos patamares de consciência.

Este artigo estrutura-se em cinco seções. A primeira refere-se a esta introdução. Em seguida apresentamos o percurso metodológico adotado para o alcance do objetivo proposto. Na terceira, dialogamos com teóricos clássicos, bem como, com mitólogos contemporâneos na tentativa de conciliarmos a compreensão do mito como essencial para o despertar da consciência humana. A quarta seção diz respeito ao que os sujeitos da pesquisa, licenciandos em Pedagogia, pensam sobre mito e educação, as relações entre ambos e como o mito se configurou nos seus anos de formação escolar. Com as considerações finais, são tecidos alguns desfechos em relação à pesquisa empírica empreendida em sua correlação com a teoria em que se sustenta o estudo.

### **Percurso metodológico**

Para compreendermos, no contexto da educação formal, o lugar que o mito ocupa no processo de ensino e de aprendizagem, adotamos como estratégia de pesquisa o “estudo de caso” que, para Trivinos (1992) e Yin (2005), vem sendo frequente em pesquisas educacionais, dada a relevância qualitativa que essa estratégia assume no ramo das Ciências Humanas e Sociais. Nas



palavras de Triviños (1992, p. 133), “o estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”, unidade esta que pode ser entendida como um indivíduo, um grupo, uma instituição, uma escola, um território, um lugar ou inúmeras outras possibilidades de casos.

O estudo de caso, nesse sentido, é uma estratégia de pesquisa que possibilita ao pesquisador debruçar-se exaustivamente sobre as singularidades da totalidade investigada. Essa profundidade exaustiva do pesquisador sobre o objeto de estudo de forma a explorá-lo ampla e detalhadamente, de acordo com Gil (2008, p. 57-58), é uma “[...] tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”, por isso, é importante destacar: primeiro, que essa caracterização singular do objeto, não significa a inexistência de similaridades com outros casos, mas centra-se no aspecto de que o interesse é que lhe dá a característica de distinto, ou seja, “o interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17); segundo, que dada a flexibilidade metodológica admitida para estudos de casos, “um bom estudo de caso constitui tarefa difícil de realizar” (GIL, 2008, p. 59).

O curso de licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH, especificamente, os núcleos formativos 1C e 1E, correspondente aos turnos vespertino e noturno, é o caso proposto neste estudo, de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), cuja escolha cumpre e é coerente com esta proposta metodológica, a qual se ancora na “necessidade de um contato estreito e prolongado do pesquisador com a situação ou objeto pesquisado” (ANDRÉ, 1984, p. 53). No caso em análise, o pesquisador atende a esse requisito.

O percurso metodológico constituiu-se dos procedimentos revisão bibliográfica e pesquisa de campo, adotando-se como instrumento de pesquisa o questionário, estruturado de três questões abertas abordando os sentidos e significados dos sujeitos sobre suas concepções sobre mito e educação, bem como, o valor pedagógico do mito nos seus diferentes anos escolares.

A técnica utilizada para a categorização, sistematização e interpretação das respostas dos sujeitos, foi a “análise de conteúdo” que, segundo Bardin



(1991), possibilita a apreensão da multiplicidade dos significados impressos nas respostas dos sujeitos sociais da pesquisa, preenchendo lacunas importantes para a maior compreensão da temática em estudo.

Os questionários foram aplicados entre os dias 22 de abril e 09 de maio de 2019 nos núcleos formativos 1E e 1C, respectivamente, durante as aulas da disciplina Estudos Filosóficos - Sociedade e Educação, que tem como ementa: Papel e significado da Filosofia; Educação e formação do educador; A infância como objeto da pedagogia.

Para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, adotou-se como estratégia a não identificação, pelo que, as respostas referentes aos estudantes do núcleo formativo 1C e do núcleo formativo 1E serão identificadas, respectivamente, como C1 a C33 e E1 a E33, considerando que participaram da pesquisa 66 (sessenta e seis) estudantes, sendo 33 (trinta e três) de cada núcleo formativo.

### **A imprescindibilidade da mitologia para o pensamento filosófico**

À Filosofia, enquanto questionadora da sua própria existência, compete, por excelência, experimentar o retorno à tradição, porém, numa perspectiva de buscar a si mesma, centrando-se, para tanto, na sua essência, o que significa dialogar com a tradição, ou seja, não meramente uma reprodução histórica do passado (HEIDEGGER, 2009), visto que, “a filosofia é devir, não história; ela é coexistência de planos, não sucessão de sistemas” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 58-59).

Esse diálogo com o passado precede, perpassa e ultrapassa a compreensão das controvérsias existentes entre o nascer filosófico e a sua passagem de mito à razão, fazendo-se necessária uma abordagem sobre as suas definições, os seus precursores e o processo de laicização ao longo da sua trajetória de consolidação. Abordagem esta, que requer a (des)construção do esvaziamento do seu significado ao longo dos tempos.

Nesse sentido, refletir sobre a história do pensamento filosófico, cujo nascimento é atribuído aos filósofos pré-socráticos, ou seja, àqueles anteriores a Sócrates, considerando que foram eles os primeiros a não mais explicarem a



realidade pautados numa consciência ingênua<sup>1</sup>, uma vez que, pretendiam com essa atitude uma autonomia de consciência para a explicação do real, baseados no recurso da linguagem, um recurso racional, desconstruindo as consciências ingênuas e empenhando-se em encontrar uma forma de pensamento mais crítica, perpassada pela dupla atitude de aproximação e distanciamento daquilo que lhe causa espanto e admiração, esta, para Platão, principal discípulo de Sócrates, de acordo com Aranha (1993), a primeira virtude filosófica.

Ultrapassar a consciência ingênua, no contexto de nascimento do pensamento filosófico, retrata as controvérsias sobre a passagem do mito à razão, sendo evidente, por exemplo, que filósofos pertencentes à corrente do pensamento positivista, como o francês Augusto Comte, defendessem o abandono de toda e qualquer forma de explicação mítica e religiosa sobre a evolução da humanidade (ARANHA, 1993).

Consoante ao pensamento positivista, mas na base do nascimento da Filosofia, filósofos do século VI a. C., integrantes da escola jônica, tais como Tales de Mileto, ao qual se atribui o início, ainda de forma tênue, do pensamento filosófico-científico, demonstravam tamanha insatisfação com o fato de o pensamento mítico ser a única forma de explicação da realidade, motivo pelo qual, romperam abruptamente com a mitologia nesse aspecto, pois, defendiam que o pensamento filosófico surgia da superioridade da razão em relação ao mito. Para os jônicos, a realidade das coisas não poderia derivar de uma explicação misteriosa e sobrenatural.

Controversamente, outros estudiosos, representados por filósofos como Platão, da escola itálica, e Pitágoras, a este último é atribuída a invenção da palavra Filosofia, entendiam que tal passagem do mito (palavra de origem grega *mythós*, que significa narrar algo para alguém) à razão (palavra de origem grega *logos*, que significa discurso racional) ocorreu de forma paulatina, defendendo que a Filosofia, compreendida como um processo de busca pela sabedoria,

---

<sup>1</sup> Freire (1967, p. 59): “Se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não **propriamente** do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas”.



nasceu do interior do pensamento mítico, ou seja, da criticização<sup>2</sup> de uma forma de pensar que prevalecia, uma vez que, os pressupostos mitológicos, por se referirem à primeira leitura do mundo, eram necessários para a compreensão racional de tudo, até mesmo quando se pretendia refutá-los. Nas palavras do mitólogo Campbell (1949), A função primária da mitologia e dos ritos de passagem sempre foi a de fornecer os símbolos que levam o espírito humano avançar, opondo-se aquelas outras fantasias humanas constantes que tendem a leva-lo para trás. [...] Mantemo-nos ligados a imagens não exorcizadas da nossa infância, razão para a qual não nos inclinamos a fazer passagens necessárias para a vida adulta (p. 21-22). Essa compreensão acerca do mito encontra base teórica na teoria das ideias, exibida na *República* por Platão (1962), em que, para ele, o mundo sensível (real) é antes inteligível (ideal). Partindo dessa premissa, Platão desenvolve a sua teoria defendendo que, dado o constante movimento do mundo real, a apreensão das suas essências se dá pelo desvendar do mundo ideal, onde a realidade apresenta-se desvelada em suas essências e, portanto, imutáveis e permanentes, servindo de modelos, arquétipos a serem seguidos no mundo real como forma de se atingir um ideal inerente ao mundo inteligível. Na abordagem das diferentes etapas que comprovam o conhecimento verdadeiro e a existência dos dois mundos ou realidades, o sensível e o inteligível, Platão se apoia, ontologicamente, na alegoria da caverna, que se constitui como um trilhar para o acesso ao conhecimento verdadeiro, equivalente aos universais do mundo das ideias. Nessa mesma direção de pensamento, o psicanalista Jung (1942), entende que Os arquétipos não são apenas impregnações de experiências típicas, incessantemente repetidas, mas também se comportam empiricamente como forças ou tendências à repetição das mesmas experiências. Cada vez que um arquétipo aparece em sonho, na fantasia ou na vida, ele traz consigo uma “influência” específica ou uma força que lhe confere um efeito numinoso e fascinante ou impele à ação (p. 109). Corroborando com o entendimento da

---

<sup>2</sup> Freire (1967, p. 59): A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias.



escola itálica, Marcondes (2007), considera que, o movimento em direção ao pensamento racional não representou uma ruptura com o mitológico, este apenas investiu-se de uma característica de tradição cultural, não sendo mais a única verdade das coisas. Esse movimento, para Marcondes (2007), seria inevitável diante de vários fatores contextuais, dentre os quais: o declínio da civilização micênico-cretense na Grécia, a alteração do regime político de monárquico divino para aristocrático militar, o advento de uma economia agrícola, o poderio das tribos dóricas sobre o território grego, o surgimento das cidades-Estado (as *pólis*), as invenções da escrita e do calendário e o incentivo à participação social ativa na vida política, além das atividades comerciais e mercantis que se intensificavam, ao mesmo tempo que, a influência religiosa sobre a vida dos gregos reduzia-se cada vez mais.

Diante desses diversos fatores, o pensamento mítico e religioso era insuficiente para a compreensão da nova realidade que se apresentava, a qual, inclusive, contradizia as explicações que até então prevaleciam, sobretudo, com os novos contatos, propiciados pelas viagens marítimas, com culturas diferentes, resultando na desmistificação que se tinha de outras realidades desconhecidas. Esse contexto efervescente de novas ideias, descredenciou a verdade inquestionável do mito centrada na autoridade que a proferia, pelo que, assumiu um conceito cultural, afetivo e imaginativo sobre a realidade e a vida humana.

De acordo com Chauí (1995), o mito, ainda que tenha precedido à Filosofia na tentativa de expressar o saber sobre a realidade, opõe-se, à primeira vista, dos princípios filosóficos, uma vez que, o pensamento filosófico não se finda em explicações divinas, incompreensíveis e ingênuas da realidade, pelo contrário, ele ultrapassa narrativas sobrenaturais e inquestionáveis, as quais, como já foi dito, começaram a perder o seu poder unilateral de explicação da realidade das coisas, em fins do século VII e início do século VI a. C., quando o pensamento filosófico encontrou as condições favoráveis para o seu nascimento.

Entretanto, apesar das controvérsias acerca da transição entre mito e razão, ambas são filosoficamente aceitas, no que se refere à mudança na forma de compreensão da realidade. Dessa forma, “os mitos são mais do que uma simples narrativa; são a maneira pela qual, através das palavras, os seres



humanos organizam a realidade e a interpretam” (CHAUI, 1995, p. 173), pelo que, na atualidade, [...] afirma-se que a Filosofia, percebendo as contradições e limitações dos mitos, foi reformulando e racionalizando as narrativas míticas, transformando-as numa outra coisa, numa explicação inteiramente nova e diferente (CHAUI, 1995, p. 34). Sobre esse aspecto, Chaui (1995) entende que as contradições mitológicas passaram por algumas reformulações que as tornaram mais racionais, aproximando-as de um conceito de Filosofia totalizante, coerente, racional, universal, lógica e, principalmente, empenhada na busca da verdade através de um constante processo de repensar-se.

Para a citada autora, outra controvérsia permeia o nascimento da Filosofia: a supervalorização grega. Os gregos ao definirem a origem da Filosofia como, unicamente, produto de um “milagre grego”, cometeram evidente exagero nessa definição, pois ignoraram as outras culturas, as quais contribuíram de forma significativa para a definição de uma Filosofia, que se consolidou ao longo do tempo, conceitualmente, como a busca, o entender, e o explorar dos porquês das coisas, dos fenômenos e das ações.

Apreende-se, assim, que de uma origem mitológica dual, para alguns abrupta, para outros processual, movimentando em direção a um saber racional, o pensamento filosófico com o objetivo de buscar explicações para as coisas e, ao mesmo tempo, afirmar-se como um movimento de busca pela verdade conceitual das coisas, integra e, jamais, separa ou segrega, ou seja, não há que se pensar o mito como pólo oposto da razão, pois foi do movimento mito-razão, por exemplo, que poetas como Homero (autor da obra *Ilíada* e *Odisseia*) e Hesíodo, anteriores ao século VI a. C., inseriram a reflexão sobre a origem do mundo (cosmogonia) e dos deuses (teogonia) de forma mitológica, possibilitando o nascimento da Filosofia, cujos filósofos pré-socráticos empenhados na sistematização racional da origem do universo, consolidaram uma nova forma de pensar, que denominaram cosmologia, a Filosofia nascente.

No que concerne à concepção de mito associado com criação, o mitólogo Eliade (1972), esclarece que o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais,



uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser (p.11).Esse movimento demonstrou que a mudança na forma de interpretar a realidade foi processual, reforçando a ideia de que o mito nunca deixou de fazer parte do conhecimento filosófico, apenas deixou de ser objeto de via única de explicação da origem das coisas, as quais passaram a ser questionadas e, assim, repensadas em sua totalidade complexa e dialética. Não houve, portanto, uma ruptura abrupta entre mito e razão, mas sim, uma série de acontecimentos que influenciaram o pensamento do homem mítico.

Com a consolidação do pensamento filosófico, o homem passou a não mais se limitar a explicações aparentes da realidade, mas a aprofundar-se nessas explicações até então aparentes e refletir de forma lógica e coerente sobre o seu próprio pensar e as verdades postas. Assim, a reflexão humana, com a Filosofia, adquiriu características de rigor metodológico, crítico, relacional, centrada no todo e em tudo, e necessária para a fuga do pensamento estático e imediatista, sem as quais não se alcançaria os fundamentos e os princípios que orientam a própria consciência humana.

Portanto, apesar de aparentemente díspares, a mitologia e a Filosofia têm muito em comum, dada a busca pela explicação dos fenômenos e das coisas da vida a partir do espanto do homem com o mundo. Somente quando os mitos se tornaram insuficientes para explicar os fenômenos de um mundo que começava a ser desvendado de modo mais amplo, foi que se tornou possível o nascimento de novos patamares de consciência.

A mitologia apresenta-se, pelo exposto, como essencial para o despertar da consciência humana e, portanto, imprescindível para o processo de ensino e de aprendizagem pautado numa educação que não se finda na escolarização. Pensar filosoficamente a educação é, antes, retomar o espírito originário do que é educação para, então, (re)defini-la e/ou aperfeiçoá-la, ultrapassando a visão meramente materialista apoiada numa supervalorização quantitativa que tende a reduzi-la a preço, ao mercado, e a insere num discurso de plano ainda muito





horizontal e superficial. A educação, no seu sentido clássico de tornar o homem cada vez mais humano e, em alusão ao mito da caverna de Platão, de dar à luz, eduzir e trazer à tona o que há de melhor no sujeito, descortinando sombras e afastando a inércia, vem perdendo espaço para uma lógica que atua para reduzi-la à mera escolarização.

### **A relação entre mito e educação infantil sob o ponto de vista de futuros pedagogos**

A pesquisa foi realizada entre os meses de abril e maio de 2019 durante as aulas da disciplina “Estudos Filosóficos – Sociedade e Educação”, componente integrante do primeiro núcleo formativo do currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH. Os sujeitos participantes, num total de 66 (sessenta e seis), constituíram-se de estudantes matriculados na citada disciplina e presentes no dia de aplicação do questionário, instrumento utilizado para a apreensão do que esses futuros pedagogos pensavam sobre a relação entre mito e educação, suas concepções e o lugar que o mito ocupou durante o percurso escolar na educação básica.

O critério de seleção adotado para a escolha dos sujeitos diz respeito ao fato de estarem no processo de transição da educação básica para a educação superior e no início da formação de professores da educação infantil. Essas duas condições foram importantes por permitirem análises do que pensam sujeitos, em processo de transição e em formação superior inconclusa/inicial, sobre o valor pedagógico do mito, suas concepções, relações com a educação e sua presença na educação básica, sem as barreiras do lapso temporal de formação escolar e, também, sem a consolidação da teoria acadêmica.

Os 66 (sessenta e seis) estudantes que participaram da pesquisa, distribuídos em 33 (trinta e três) por turno (vespertino e noturno). Esses estudantes, nos 20 (vinte) minutos finais da aula, foram convidados para responderem as 03 (três) questões abertas que compunham o questionário aberto: (1) Que lugar o Mito ocupa no processo de ensino e de aprendizagem? (2) Qual(is) sua(s) concepção(ões) sobre o Mito? (3) Como o Mito se configurou ao longo dos seus anos escolares?



Assim, acerca do primeiro questionamento (1), 40% (quarenta por cento) dos respondentes compreendem que o mito, no processo de ensino e de aprendizagem, possibilita o despertar da consciência crítica do aluno, explica a realidade, desvela consciências abstratas e significa o próprio ato de sair da ignorância, conforme se ilustra nos quatro relatos abaixo: O mito pode representar o indivíduo que ainda possui a consciência mágica, após o processo de ensino-aprendizado, esse indivíduo para de ver o mundo por meio de sombras e adquire uma consciência crítica (E1, 22/04/2019).

O mito ocupa um lugar primordial na relação ensino e de aprendizagem. Tendo premissa que o mito é uma narrativa com o objetivo de explicar a realidade, fenômenos, etc. Na relação ensino e de aprendizagem ele se faz presente a todo momento (E2, 22/04/2019).

O mito traz perspectivas que uma ideia concreta não nos mostra, podendo contribuir na reflexão do aluno, que busca refletir sobre concepções que não imaginava (C1, 09/05/2019).

O mito de Platão explica de forma metafórica a ignorância do ser humano e a forma como se dá a reversão desta situação e o processo de ensino e de aprendizagem é realmente este caminho percorrido (E3, 22/04/2019). Para 29% (vinte e nove por cento) dos sujeitos, o mito explica a própria vida e a essência humana; simboliza a cultura, os costumes, os valores morais, de justiça, ética e respeito, bem como, os sentimentos humanos. Nas palavras dos sujeitos E4, C2, E5 e E6: Os mitos em suas muitas interpretações se relacionam com a humanidade e o entendimento do homem acerca de si, portanto, a concepção acerca do lugar ocupado pelo mito no processo de ensino e de aprendizagem se dá nessa linha de compreensão do homem sobre a sua essência (E4, 22/04/2019).

Traz a tona por meio de histórias o conceito sobre a vida, os costumes, os valores e sentimentos dos personagens para aquele que aprende através da história o seu modo de atuação no meio em que vive (C2, 09/05/2019).

O mito no processo de ensino e de aprendizagem é importante pois envolve história da cultura de uma sociedade, contribuindo para o enriquecimento cultural (C3, 09/05/2019).

O mito mostra e passa certos ensinamentos e realidades com certa preocupação com a moral, a justiça, etc (E6, 22/04/2019).

Entre 17% (dezessete por cento) dos futuros pedagogos, o mito é um facilitador do processo de ensino e de aprendizagem, pois: Podem ajudar nas didáticas de ensino e de aprendizagem (C4, 09/05/2019).

Auxiliam no processo de aprender, escrever, interagir, dentre outros (E7, 22/04/2019).



Além de fazer parte de um contexto histórico específico, pode contribuir para fazer paralelos/analogias que facilitem determinadas explicações (E8, 22/04/2019).

Se o mito for uma forma que o ser humano desenvolveu para explicar comportamentos e sentimentos humanos, acredito que ele pode ser uma forma de introduzir temáticas que podem causar certa estranheza ou aversão numa comunidade escolar que tenha resistência no tratamento de assuntos considerados proibidos ou considerados como tabus (E9, 22/04/2019).

Por outro lado, 8% (oito por cento) dos respondentes vinculam o mito a um processo de ensino e de aprendizagem meramente lúdico, desprovido de criticidade, arraigado a um pensamento geracional fantasioso e mentiroso que representa uma barreira para o ensino escolar. Para os sujeitos E10, C5, E11 e E12, o mito no processo de ensino e de aprendizagem encontra-se na primeira formação consciente acerca do mundo e sua constituição. O mito seria uma proposição lúdica, sem caráter crítico, de apresentar a realidade (E10, 22/04/2019).

Considerando o mito como algo não comprovado, no processo de ensino e de aprendizagem ele colabora no incentivo a pesquisa, mostrando que é necessário embasamento para se discutir assuntos pedagógicos/acadêmicos e não se ater somente ao conhecimento de contos populares (C5, 09/05/2019).

Eu acredito que não deveria ocupar nenhum lugar, porém o mito está na história para fazer parte do processo de ensino e de aprendizagem (E11, 22/04/2019).

O mito acaba ocupando um lugar especial no processo de ensino e de aprendizagem, pois são muitas informações, experiências baseadas no senso comum e acaba de uma maneira ou de outra atrapalhando o processo. Ex: a famosa história de comer manga e tomar leite faz mal. Informação antiga passada de gerações (E12, 22/04/2019). Da totalidade dos respondentes, apenas 6% (seis por cento) entendem que o mito ocupa pouco ou nenhum espaço no processo de ensino e de aprendizagem, como depreende-se das seguintes respostas: Acredito que atualmente o mito não ocupa espaço no processo de ensino e de aprendizagem, sendo esquecido no meio do processo (E13, 22/04/2019).

Não tenho conhecimento aprofundado sobre o assunto (C6, 09/05/2019).

No processo de ensino e de aprendizagem o mito ocupa pouco lugar, hoje em dia este processo busca atualizações didáticas que facilitem para o aluno a aprendizagem (E14, 22/04/2019). Dos excertos destacados, percebemos que a perspectiva contra hegemônica do mito na academia como algo de valor,



cuja simbologia tem muito a ensinar, provoca a inquietação no sujeito para o alcance de novos patamares de consciência sobre a realidade, a vida e a sua existência humana, são ecoadas entre 87% (oitenta e sete por cento) dos licenciandos em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH que, em seus discursos, inserem o mito no processo de ensino e de aprendizagem com perspectiva semelhante a essas poucas vozes. Ao fazerem essa relação entre o mito e o processo de ensino e de aprendizagem, ultrapassam a noção meramente escolarizadora da educação formal, centrada na alfabetização no seu sentido restrito (SOARES; FRADE et. al., 2014).

Com relação ao segundo questionamento (2), 55% (cinquenta e cinco por cento) dos sujeitos, ou seja, a maioria, compreendem o mito como uma abstração universal que explica a origem, o nascimento, a criação de algo e/ou a aquisição de novos níveis de consciência. Essa compreensão se traduz nos discursos dos sujeitos C2, E15, E16 e C7: Mitos são histórias que remontam a um passado para trazerem a tona costumes, valores e sentimentos que remetem dos nossos valores atuais, a nossa própria história (C2, 09/05/2019).

É tentar explicar a origem dos homens, dos sentimentos e dos fenômenos naturais (E15, 22/04/2019).

Entendo o mito como uma alegoria, representação imagética de situações e personalidades reais. Mitos foram criados para explicarem o mundo, suas origens e seus acontecimentos (E16, 22/04/2019).

Mito é uma história criada para tentar explicar algo (C7, 09/05/2019). Entretanto, uma parcela considerável dos sujeitos, 29% (vinte e nove por cento), entendem o mito como uma invenção popular, fantástica e mentirosa para justificar tradições, sendo essa a concepção mais difundida na sociedade que, frequentemente, interpreta o mito como um antônimo da verdade. Dessa forma, o mito para os sujeitos E8, C8, E17, C9 e C10 constitui-se como: Histórias/narrativas fictícias (E8, 22/04/2019).

Algo que não pode ser provado ou mentira (C8, 09/05/2019).

Comparo o mito à consciência ingênua, de Paulo Freire, que trata-se da posição natural em que somos inseridos no processo de ensino e de aprendizagem, ausentes de criticidade, posicionamento, conhecimentos prévios e externos (E17, 22/04/2019).



Na minha concepção o mito está presente desde os primórdios da civilização, buscando interpretar o passado. Nesse contexto, o mito é visto como uma espécie de conto (C9, 09/05/2019).

O mito referencia a algo ou alguém que não exista; que não é verdadeiro (C10, 09/05/2019). Enquanto 29% (vinte e nove por cento) dos sujeitos concebem o mito como um conhecimento mentiroso, 11% (onze por cento) o entendem como verdades absolutas e inquestionáveis e 6% (seis por cento) não têm nenhuma concepção formada a seu respeito, como se apreende dos seguintes discursos: Portador de uma verdade acreditada de propósitos de ensinar (E7, 22/04/2019).

Mito também passa uma ideia de algo intocável, inquestionável e superior. Talvez antigo e irreal também. (E6, 22/04/2019).

São histórias contadas, que se tornam verdades, mas não há como comprová-las (C11, 09/05/2019).

Mito é algo consolidado nas sociedades em geral como algo de verdade absoluta (C12, 09/05/2019).

Eu não tenho muitas concepções (C13, 09/05/2019).

Ainda não tenho uma concepção concreta, não sei se é algo com relevância positiva ou negativa (C6, 09/05/2019). Esse questionamento trouxe à tona as principais definições que prevalecem acerca do mito na atualidade, dentre as quais, narrativa de caráter simbólico relacionada a uma dada cultura; fantasias populares tradicionalmente criadas e transmitidas pelas gerações; crenças indiscutíveis; e explicação simbólica do despertar da consciência. Contudo, o que chama a atenção é que, mesmo ainda em processo inicial de formação filosófico-pedagógica, os sujeitos, ao definirem, em sua maioria, o mito como algo de simbólico que leva à racionalização de como as coisas surgem e a própria natureza e a consciência humana se formam, rompem com a ideia vulgarizada que, historicamente, prevalece sobre o mito na sociedade.

Acerca do último questionamento (3), 66% (sessenta e seis por cento) dos sujeitos responderam que tiveram algum tipo de contato com o mito nos conteúdos abordados nos anos escolares. Desses, 42% (quarenta e dois por cento) associaram a abordagem sobre mito com as obras de Monteiro Lobato, disciplinas de Filosofia, História, Literatura e Português e, principalmente, com a exploração do mito da caverna, como se transcreve: Logo nos meus primeiros anos escolares, logo após aprender a ler, ganhei uma coleção de Monteiro Lobato. Este foi



meu primeiro contato com o universo mitológico e desde então me mantive interessada por ele (C15, 09/05/2019).

Tive algumas aulas de mito durante as aulas de Filosofia, Literatura e História, mas apenas foi aprofundado o mito da caverna durante as aulas de Filosofia (C14, 09/05/2019).

Me recordo de estudar sobre mitos ao ler textos sobre o assunto na disciplina de Português e Interpretação de Textos. Não me recordo de ter tido uma disciplina que aprofundou o assunto (E19, 22/04/2019).

Durante meus anos escolares tive curto contato com estudo de mitos, apenas no ensino médio estudei o mito da caverna de Platão nas aulas de Filosofia (E18, 22/04/2019).

Se deu através dos ensinamentos da matéria de História e que depois de certo entendimento percebi que muita coisa foi falada de forma equivocada (C16, 09/05/2019). Os outros 24% (vinte e quatro por cento) disseram que o contato com o mito no decorrer dos anos escolares foi superficial e de pouca significância. Segundo esses sujeitos, o mito ocupou um pequeno espaço no processo de educação, talvez uma questão sem relevância. Me reporta a histórias infantis (C11, 09/05/2019).

O mito se configurou bem raro nos meus anos escolares, pois tive pouca matéria sobre o mesmo. Lembro que foi na 7ª para 8ª série e muito se falou sobre deuses, astros, heróis, etc. Não acredito que tenho muita base para falar sobre o mito (E11, 22/04/2019).

O mito durante meus anos escolares foi configurado como não tão relevante, por não ter sido algo tão abordado para discussão e reflexão (C17, 09/05/2019).

De uma maneira distante, pois convivi mais com lendas (C18, 09/05/2019).

Na verdade o mito foi pouco explorado nos meus anos escolares. Somente uma “pincelada” sobre a mitologia grega (E20, 22/04/2019). Todavia, um quantitativo expressivo da totalidade dos sujeitos, 34% (trinta e quatro por cento), afirmaram que não tiveram nenhum tipo de contato com o mito nos diferentes anos escolares. Os sujeitos E4, E9, C19, C20 e C21 descrevem essa invisibilidade sobre o mito nos anos escolares da seguinte forma: Não se configurou, se minha memória não me trai. Não tive tantas aulas de Filosofia e quando a mitologia grega entra em jogo, um imprevisto ocorreu – só não me recordo qual (E4, 22/04/2019).

Não me recordo de ter tido algum contato teórico com o mito. Durante minha formação escolar não me lembro de ter tratado



do assunto, apesar de ter tido Filosofia na maior parte do meu ensino básico (E9, 22/04/2019).

Em meus anos escolares, o mito não foi muito abordado. Não foi mostrado nada muito além de folclore, etc (C19, 09/05/2019).

Não tive contato com nenhuma matéria que abordasse o tema (C20, 09/05/2019).

Não me lembro de ter tido qualquer influência ou alusão a este assunto nos meus anos escolares (C21, 09/05/2019). Os discursos obtidos com essa última questão reforçam a tese defendida neste artigo de que o sentido do mito, compreendido enquanto potente instrumento de transformação da consciência, vem sendo silenciado no processo de ensino e de aprendizagem nos anos elementares da educação formal, já que, quando o mito ganha visibilidade na escola, é reduzido a mera narrativa fantástica de pouca significância para a formação do sujeito, restringindo-se, na maioria das vezes, a poucos períodos escolares e ancorado exclusivamente na cultura grega abordada de forma ilustrativa e dissociada da sua importância para o despertar da consciência humana.

O fato da mitologia encontrar-se reduzida no ambiente escolar, associa-se a uma visão adultocêntrica que, segundo Kohan (2004), foi herdada da tradição filosófico-educacional ocidental que reduz o ser criança e todo o mundo que a cerca a uma etapa menos importante da vida (a infância).

### **Considerações finais**

Com a pesquisa concluímos que, 87% (oitenta e sete por cento) dos estudantes de Pedagogia da FaE/UEMG-CBH percebem a relação entre o mito e o processo de ensino e de aprendizagem no decorrer dos seus anos escolares pelo viés de uma perspectiva de narrativa simbólico-cultural que conduz o aluno ao nascimento de novas consciências, 55% (cinquenta e cinco por cento) o concebem à luz de Campbeell (1949), Eliade (1972) e Jung (1942), teóricos que sustentam a concepção defendida neste artigo, e 66% (sessenta e seis por cento) recordam da presença do mito nos conteúdos ministrados durante a trajetória escolar. Esses percentuais demonstram que, provavelmente, a



mitologia não será reduzida a mera narrativa fantástica nos anos elementares do ensino formal por esses sujeitos, futuros professores da educação infantil.

Todavia, incoerentemente, essa concepção de mitologia não se traduz nos discursos desses mesmos sujeitos no que concerne à efetiva configuração do mito nos anos escolares. Ou seja, 42% (quarenta e dois por cento) afirmaram que o mito foi abordado como mera ficção lendária, restrito a atividades de práticas de leitura literária e/ou letramento histórico no seu sentido restrito; 24% (vinte e quatro por cento) entendem que o mito não foi explorado a contento nos seus anos escolares, sendo abordado de forma aligeirada, superficial e sem conexão com a realidade; e expressivos 34% (trinta e quatro por cento) afirmaram que não tiveram nenhum tipo de contato com a mitologia em todos os anos escolares da educação básica.

Das análises dos discursos, também se constatou o que CHAUI (1995) chama de “supervalorização da cultura grega” na abordagem escolar da mitologia, uma vez que, foram recorrentes nas respostas dos sujeitos referências à mitologia grega, exclusivamente, ao “Mito da Caverna” e “Ícaro e Dédalo”, o que infere dizer que, na educação básica, prevalece essa supervalorização da cultura grega em detrimento de outras culturas, bem como, a ancoragem em filósofos clássicos como Platão, o único citado pelos sujeitos.

Pelo exposto, o mito é tratado, efetivamente, no processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido na educação básica, de forma muito semelhante à popularização equivocada do seu conceito, reduzido a narrativas fantásticas e curiosidades, desprovido de significado profundo de explicação da vida humana cedente de compreensão aprofundada.

Diante dessa constatação, ainda se faz necessária a compreensão de que mitos se vivem, eles são chaves que decifram nossa vida e aprender a usá-las pode auxiliar a nos edificarmos enquanto seres humanos. Parafraseando o poeta Fernando Pessoa: “O mito é o nada que é tudo. O mesmo sol que abre os céus é um mito brilhante e mudo — O corpo morto de Deus, Vivo e desnudo [...]” (PESSOA, 1934).

Portanto, os mitos nos ensinam a viver, com eles aprendemos. Os mitos são parte da nossa vida que, por ser inteiramente simbólica, tem uma





possibilidade de comunicação. Nesse sentido, para além de um pensamento humano caracterizado pelo imediatismo e tecnicismo exacerbados, inclusive, sustentado em discursos políticos que pregam a pouca importância das humanidades no processo de escolarização e que prevalecem na cena sócio-política brasileira atual, é que o mito, enquanto despertar da consciência humana, se apresenta e revela-se imprescindível para o processo de ensino e de aprendizagem em quaisquer dos seus níveis.

Assim, apesar de haver uma carência coletiva concernente ao foco com que, efetivamente, é abordado o mito no âmbito escolar, devesse esta pesquisa que aprendemos com os mitos, eles nos ensinam a viver e fazem parte da nossa vida que, por sua simbologia, tem uma capacidade comunicativa demandante de compreensão.

## Referências

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso**: seu potencial na educação. Cadernos de Pesquisa, 1984.

ARANHA, M. L. A. e MARTINS, M. H. P. **Filosofando** – introdução à Filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009 (1991).

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2005 (1949).

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** [Tradução de Bento Jr. E Alberto Alonso Muñoz]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do Espírito**. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis, Vozes, 2003.



HEIDEGGER, Martin. **Que é isto, a Filosofia? Identidade e diferença.** Tradução de Ernildo Stein. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2009.

JUNG, Carl Gustav. **O inconsciente pessoal e o inconsciente coletivo.** Petrópolis: Vozes, 1942.

KOHAN, W.O. 2010. **A infância, entre o humano e o inumano.** In: R.L. GARCIA (ed.), Diálogos cotidianos. Petrópolis/Rio de Janeiro, FAPERJ, p. 195-204.

LUDKE, Menga. André, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein.** 11. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

PESSOA, Fernando. **Mensagem.** Lisboa: Parceria António Maria Pereira, 1934 (Lisboa: Ática, 10ª ed. 1972). - 25.

PLATÃO. **A república.** 8. ed. São Paulo: Atena, 1962.

SOARES, M. Alfabetização. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores.** Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetização>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

TRIVINOS, A.N.S., 1992. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação,** São Paulo. Atlas.YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## Sobre os autores

### Daniel Cardoso Alves

dca.uemg@gmail.com

Mestre em Ciências Ambientais. Docente da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte (FaE/UEMG-CBH), Departamento de Fundamentos Sócio-históricos e Filosóficos da Educação (DFSHFE).



## Os sentidos da prática: o que fazemos quando dizemos que filosofamos com crianças

The meanings of practice: what we do when we say we philosophy with children  
Mauro Britto Cunha  
Jair Miranda de Paiva

**Resumo:** No presente texto busca-se problematizar o fazer filosófico com crianças, colocando especial atenção ao nosso fazer filosófico com crianças no município de São Mateus, problematizando suas relações, implicações e sentidos. Parte-se de questões como: o que fazemos/praticamos quando afirmamos que estamos experimentando pensamentos filosóficos com crianças? É possível falar de uma identidade do fazer filosófico com crianças na rede municipal de educação de São Mateus? Quais propósitos estão em questão no exercício dessa prática? Para situar tais questionamentos, busca-se elementos na perspectiva histórica do filosofar no município, que possam ajudar a compor um quadro mais amplo dos sentidos que esse fazer nos provoca. Percebendo por meio dos relatos dos educadores/as a força da chamada “postura filosófica” nesse movimento, compreendo que a experiência do filosofar não se esgota em apenas entender, analisar, interpretar o mundo, os fatos, as relações, mas, sobretudo, em criar novos mundos, outros fatos, diferentes relações. Criando novas organizações no pensamento, capazes de transformar, de resignificar, de “desengaiolar” as ideias. Acreditamos que as ideias aqui trabalhadas são capazes de nos encetar perspectivas que podem, em alguma medida, contribuir com o fazer filosófico junto aos mais pequeninos e, principalmente, apontar elementos que possam dar sentido ao que se experimenta quando se diz que o que se pratica é filosofia com crianças. Em última instância, entendemos que filosofar com crianças não deve configurar-se em um querer transformar a criança naquilo que ela não é, nem em transformar a filosofia em instrumento de cerceamento do pensamento da infância. Esse movimento tem a ver com abertura ao novo. Novidade que a criança carrega e que a filosofia se nutre. Uma interação entre adultos e crianças, através da abertura ao diálogo fraterno e solidário.

**Palavras-chave:** Filosofia. Infância. Experiência. Ensino.

**Abstract:** In this text we seek to problematize the philosophical doing with children, placing special attention on our philosophical doing with children in the city of São Mateus, problematizing their relationships, implications and meanings. It starts with questions like: what do we do / practice when we say that we are experiencing philosophical thoughts with children? Is it possible to speak of an identity of doing philosophical work with children in the municipal education network of São Mateus? What purposes are at issue in the exercise of this practice? In order to situate such questions, we seek elements in the historical perspective of philosophizing in the municipality, which can help to compose a broader picture of the meanings that doing this causes us. Realizing through the educators' reports the strength of the so-called “philosophical posture” in this movement, I understand that the experience of philosophizing is not limited to just understanding, analyzing, interpreting the world, the facts, the relationships, but, above all, in create new worlds, other facts, different relationships. Creating new organizations in thought, capable of transforming, reframing, “untangling” ideas. We believe that the ideas worked on here are capable of giving us



perspectives that can, to some extent, contribute to making philosophical work with the little ones and, above all, pointing out elements that can give meaning to what is experienced when it is said that what is practiced it's philosophy with children. Ultimately, we understand that philosophizing with children should not be configured in wanting to transform the child into what he is not, nor in transforming philosophy into an instrument of curbing childhood thinking. This movement has to do with opening up to the new. Novelty that the child carries and that philosophy nourishes. An interaction between adults and children, through openness to fraternal and solidary dialogue.

**Keywords:** Philosophy. Childhood. Experience. Teaching.

## Introdução

Nos colocamos aqui a pensar nossa relação com a filosofia e a infância. Buscando lançar cuidadosa atenção ao nosso fazer filosófico com crianças no município de São Mateus.

Organizamos esta escrita da seguinte forma: num primeiro momento, destacamos algumas questões que nos provocam em relação ao movimento de filosofia que desenvolvemos a partir de nossa atuação docente<sup>1</sup>; em seguida, deslocamos nosso olhar para alguns pressupostos fundamentais que compõem a construção de uma narrativa histórica, pois, entender os atuais movimentos filosóficos com crianças em São Mateus demanda situar, ao menos, parte da trajetória desse percurso; na sequência, apresentamos fragmentos históricos referentes à trajetória, construção, e implantação da filosofia na educação do município, bem como alguns dos sentidos provocados por esta inserção. Por fim, apontamos pistas acerca do saber/fazer filosófico com crianças que podem nos ajudar a compreender o sentido do que praticamos ou desejamos praticar enquanto potência filosófica com as crianças, destacando a força da criação e da pergunta contida no cerne da filosofia e da infância.

## 1 Perguntas que nos desassossegam

Afirmar que se ensina filosofia, ou que, ao contrário, se ensina a filosofar, em alguma medida, implica estar situado em um problema filosófico. Afinal, não

---

<sup>1</sup> As ideias principais deste artigo se inspiram na dissertação por nós defendida no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, no Ceunes, UFES, São Mateus, em 2018, intitulada: “Em busca da infância: experiências filosóficas com crianças numa escola pública municipal de São Mateus, ES”.



deveria todo ensino de filosofia, desde o princípio, já ser uma experiência do filosofar? Pensamos com Alejandro Cerletti (2009, p.19) que “[...] ensinar filosofia e ensinar a filosofar conformam uma mesma tarefa de desdobramento filosófico, em que professores e alunos compõem um mesmo espaço comum de pensamento”.

Esta compreensão nos faz perceber outras perguntas que desenham e atravessam as práticas filosóficas na escola, a saber: o que se entende por experimentar pensamentos filosóficos? Que caminho ou estratégia é preciso percorrer para vivenciar tal experiência? É possível transferir uma experiência filosófica?

Situando nossa atenção aos movimentos filosóficos praticados com crianças nas escolas públicas municipais de São Mateus, ES, estas provocações nos suscitam indagar: o que fazemos/praticamos quando afirmamos que estamos experimentando pensamentos filosóficos com crianças? É possível falar de uma identidade do fazer filosófico com crianças na rede municipal de educação de São Mateus? Quais propósitos estão em questão no exercício dessa prática?

Desde já, salientamos que este escrito não busca dar respostas aos desafios e inquietações apresentadas em relação às práticas de filosofia com criança na rede municipal de educação de São Mateus, mas, sobretudo, pretende ser um exercício cuidadoso de lançar o olhar sobre questões que afetam diretamente ou indiretamente esse movimento, seu processo de construção e seus respectivos sentidos. Construir pistas que potencializem a reflexão em torno dessa problemática é o nosso intuito.

Alejandro Cerletti (2009, p. 20) nos lembra que “não se pode ensinar filosofia ‘desde lugar nenhum’, com uma aparente assepsia ou neutralidade filosófica. Sempre se assume e se parte, explícita ou implicitamente, de certas perspectivas [...]”. E, Dermeval Saviani (2013, p. 155), nos alerta: “[...] os problemas educacionais não podem ser compreendidos a não ser na medida em que são referidos ao contexto em que se situam”. Com base nessas concepções, compreendemos que, para refletirmos acerca dos movimentos filosóficos com crianças na rede municipal de educação de São Mateus, será necessário atentar



a seus processos de invenção, implantação e construção históricas que acontecem há mais de 20 anos. Pois, as indagações postas têm relação direta com acontecimentos do presente e com seus processos de criação.

É importante salientar que ao nos colocarmos diante dos desafios das perguntas suscitadas, inevitavelmente, também nos colocamos em questão, colocamos nossa própria subjetividade como objeto de pesquisa, já que, como destaca Kohan:

**Qual o sentido do perguntar em filosofia?** Talvez como em nenhum outro saber, as perguntas filosóficas têm o sentido de um perguntar-se, de colocar a própria subjetividade em questão. **O seu sentido principal não é encontrar um saber ‘externo’ ao sujeito da pergunta.** Tal sentido se desdobra na pergunta, num compromisso vital com a interrogação que a pergunta coloca, no próprio movimento do pensar que ela provoca. **Por isso, em filosofia é impossível perguntar no lugar do outro, fazer perguntas pelo outro.** Precisamos para isso ser esse outro [...] (KOHAN, 2011, p. 104, grifo nosso).

Com base no exposto, somos convidados a pensar a construção de nossas práticas docentes, dos sentidos que atravessam o nosso fazer filosófico com crianças, nos colocando enquanto parte de um fazer sempre em construção, numa postura de abertura às possibilidades que a infância pode nos apresentar. Afinal, trabalhar com o pensamento é estar diante de infinitas e inimagináveis maneiras de criação, e pensar com as crianças é viver aventuras e experiências que possuem a força de nos deslocar, de nos tirar de lugares comuns, desconstruindo padrões de pensamentos e abrindo horizontes ainda não explorados.

## 2 A infância da memória

Mais à frente, apresentaremos fragmentos históricos referentes à trajetória e à implantação da filosofia na educação municipal de São Mateus, e para isso, tomaremos como base informações da pesquisa de Cunha (2018), intitulada: “*Em busca da infância: experiências filosóficas com crianças numa escola pública municipal de São Mateus, ES*”, pois, essa foi a primeira pesquisa a tecer, a costurar fragmentos históricos sobre o assunto numa perspectiva



infantil da construção historiográfica. Porém, vale ressaltar que essa não é a única pesquisa a colocar atenção no assunto, há também a importante pesquisa de Jesus (2018) intitulada: “*Sophia mora ao lado: Avanços e Entraves do Ensino de Filosofia na Rede Municipal de São Mateus - São Mateus/ES*”, que também trouxe importantes reflexões à temática.

Antes de explorarmos as narrativas históricas propriamente ditas, e levando em conta que possuem como principal matéria-prima de sua construção a memória dos indivíduos participantes, faremos algumas considerações, visando situar o leitor em relação às peculiaridades da produção histórica fundada na memória, uma vez que, esta se movimenta, se transforma, se confunde, se esquece, se reinventa.

Segundo Marc Bloch (2001), resguardar a poesia enquanto parte integrante da composição histórica é fundamental, porque as narrativas são atravessadas por sentidos do vivido, do acontecido que, ao serem lembradas, recontadas, são atualizadas pelo presente e ganham novos significados, uma vez que, o homem é produto das transformações constantes do tempo, e esse movimento possibilita transformações em seus pensamentos e memórias. Segundo ele, este processo não diminui a importância dos fatos narrados, ao contrário, ele atualiza e enche de sentido a experiência da narração, por isso, o enfático conselho:

**Resguardemo-nos de retirar de nossa ciência sua parte de poesia.** Resguardemo-nos sobretudo, já surpreendi essa sensação em alguns, de enrubescer por isso. Seria uma espantosa tolice acreditar que, por exercer sobre a sensibilidade um apelo tão poderoso, ela devesse ser menos capaz de satisfazer também nossa inteligência (BLOCH, 2001, p. 44, grifo nosso).

Compreende-se que a memória atual dos participantes que ajudaram a tecer uma narrativa acerca da história da filosofia com crianças no município de São Mateus, não são exatamente as mesmas memórias de anos atrás, visto que as pessoas mudam, e com elas, suas memórias; por isso, pressupomos que alguns eventos narrados podem ter sido esquecidos, outros confundidos, e porque não, alguns até inventados/criados. Com base nessa perspectiva da



sempre atual memória, fica evidente a condição infantil da memória, memória-infante.

Neste sentido, Walter Omar Kohan (2007) nos apresenta uma concepção de infância intensa, potente, que pode ser vivida a qualquer tempo/época, uma infância que se movimenta pela vida, sendo condição da própria existência humana e de qualquer experiência de pensamento possível. A partir disso, podemos falar em um narrar-infante, ou seja, o exercício sempre novo/atualizado de contar, narrar, construir, inventar histórias.

Ser infante é estar diante do novo, é vivenciar o novo sempre mais uma vez. E narrar a partir da memória, do ato de rememorar, é sempre uma experiência de criação. É uma arte única, que se refaz a cada novo esforço de se lembrar dos acontecidos a serem contados. É sempre uma nova experiência infantil da memória.

Como é possível perceber, o exercício de narrar resgata a memória para infinitos encontros e composições, por isso, o contar é uma arte do fazer, do produzir, do transformar uma realidade que existe em função do que outrora foi falado/vivido. Mesmo que ao narrar o indivíduo não perceba, não se dê conta, a história contada é sempre atual, porque o sujeito será sempre outro, transformado, alterado, infantil. Sobre essa perspectiva de entendimento característico da memória nos diz Certeau:

Talvez, a memória seja, aliás, apenas essa 'rememoração', ou chamamento pelo outro, cuja impressão se traçaria como em sobrecarga sobre **um corpo há muito tempo alterado jamais sem o saber**. Esta escritura originária e secreta 'sairia' aos poucos, onde fosse atingida pelos toques. [...] é tocada pelas circunstâncias, como o piano que produz sons aos toques das mãos (CERTEAU, 1998, p. 163, grifo nosso).

É importante salientarmos que não trabalhamos com a hipótese da 'verdade histórica absoluta' acerca dos fatos narrados, mas temos clareza de termos optado por uma ótica de "amarração" dos relatos, reconhecendo que há outros prismas de abordagens e composições possíveis. Sabermos da fragilidade da memória quando se trata de legitimação dos acontecimentos históricos. Por isso, damos maior atenção aos sentidos atribuídos aos





acontecimentos por aqueles que os narram, ou seja, nas histórias contadas nos importam mais a relação entre os fatos narrados e os significados construídos por aqueles que os contam.

Dessa forma, acreditamos que narrar história é fazer política, afinal, como salienta Cardoso (2008, p. 9), “[...] é necessário reconstruir o passado, não para buscar o que aconteceu, mas para entender o mundo que se descortina a partir dali”. É buscar compreender quais movimentos, ações e caminhos foram traçados enquanto ecos que repercutiram e reverberaram dos acontecimentos e experiências vividas.

Enfim, compor histórias é uma arte do fazer, do construir e reconstruir o cotidiano. É contar-se por meio das ‘memórias inventadas’ como o fez Manoel de Barros (2000). É um exercício infinito de carregar “água na peneira”. É contar um fato sempre com ar de novidade, experimentando a infância da memória e ressignificando os sentidos do vivido.

### **3 Filosofia com crianças em São Mateus**

O programa de filosofia para crianças chegou ao município de São Mateus em meados dos anos 90, por iniciativa do Centro Educacional “São Gotardo”, mais conhecido como “Colégio Conhecer”, uma instituição da rede privada de ensino que, em busca de inovação e de uma educação mais voltada ao trabalho das questões humanas, viu nesse programa uma ferramenta pedagógica, inserindo-o em seu currículo no ano de 1994. Nesse período a escola trouxe o treinamento oferecido pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), proporcionando que toda a sua equipe de profissionais participasse daquela formação<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Quando construímos este histórico não havia nenhum documento oficial escrito que narrasse a trajetória da filosofia com Crianças na Rede Pública de Ensino de São Mateus, até onde pesquisamos (Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, contatos com professores mais antigos da Rede). A nossa narração histórica foi produzida com base em três movimentos distintos, mas conectados entre si. Primeiro: nas informações produzidas num encontro inicial e numa entrevista feita com a professora Dena (2017), moradora de São Mateus e já aposentada; segundo: nas entrevistas realizadas com (três) pedagogos em exercício, (quatro) professores de filosofia em exercício e (três) ex-professores de filosofia; terceiro: a partir das informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Mateus durante o Curso de Formação Continuada em Filosofia para Crianças nos anos de 2016/2017, em uma parceria entre a Prefeitura de São Mateus e o Centro Universitário Norte do Espírito Santo, e também com base nas informações produzidas através da comissão de estudos da disciplina de



A professora Dena<sup>3</sup> (2017), funcionária desse colégio durante o período, participou da mencionada formação, com os demais companheiros de trabalho. Posteriormente também cursou todos os módulos do programa Filosofia para Crianças (doravante FpC), exceto o módulo voltado para o trabalho com o ensino médio.

Segue relato da professora Dena (2017) acerca desse movimento que o colégio fez de aproximação e, posteriormente, adesão ao programa FpC:

A diretora da época [...] sempre buscou coisas bacanas que pudesse agregar à proposta de ensino da escola e fazer uma educação mais para humanidades, então nessa época eles souberam do Centro Brasileiro de Filosofia. Não sei precisamente se foi em 1992 ou 1993, mas eles estiveram em Brasília no evento de educação, onde conheceram essa proposta, onde eles conheceram o Lipman. Eu conheci a proposta de filosofia para crianças em 1994, a escola em que eu trabalhava [Colégio Conhecer] inseriu no currículo da escola, que era uma escola particular, então toda equipe também participou dos treinamentos do Centro Brasileiro de Filosofia. Eles trouxeram até a escola e todos nós passamos por aquele treinamento. A partir daí eu comecei a trabalhar na minha turma que na época era segunda série, não, era primeira série (PROFESSORA DENA, 2017).

No ano de 1998, a professora Dena (2017) foi convidada a trabalhar como Coordenadora da Educação Infantil do Município de São Mateus, sendo que naquela ocasião a Educação Infantil municipal era gerenciada pela Associação de Moradores Nova Esperança<sup>4</sup>, na pessoa da Sr.<sup>a</sup> Luigia Bordoni. No ano

---

filosofia do Conselho Municipal de Educação de São Mateus, do qual o pesquisador/autor fazia parte naquela ocasião, como um dos relatores do parecer sobre 'O Ensino de Filosofia Para e Com Crianças em São Mateus'.

<sup>3</sup> É importante destacar que todos os entrevistados e entrevistadas aparecem no texto com o nome fictício, exceto professora "Dena", que nos solicitou fosse mantida a menção a seu nome (trata-se de um apelido o que, em parte, atende à dimensão ética da confidencialidade).

<sup>4</sup> A Associação de Moradores 'Nova Esperança' foi criada em 1º de outubro de 1970 pelo casal de missionários italianos, Egídio e Luigia Bordoni. Criada para oferecer apoio a famílias de bairros carentes de São Mateus, através da ajuda mútua, a Associação Nova Esperança centrou o foco da sua ação em crianças e adolescentes, através principalmente da educação. Em fevereiro de 1972 foi fundada uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e em 1974 um Centro de Educação Infantil (CEIM). A partir de 2013, devido a mudanças na legislação, a coordenação dos centros de ensino foi passada para a Prefeitura e para o Governo do Estado, continuando a parceria para manter o nível do ensino em patamares de excelência. Em 2016 começaram atividades de formação profissionais com os pais e em 2017 atividades de cunho esportivo e



seguinte, a professora Dena (2017) deixou a coordenação da Educação Infantil municipal e passou a dedicar-se à Coordenação do espaço interno da Associação. E foi nesse ano que as práticas de filosofia com crianças começaram a ser desenvolvidas na educação pública do município, por iniciativa da professora Dena, e com o aval da Sr.<sup>a</sup> Luigia Bordoni. A esse respeito, a Professora Dena (2017) nos relata:

Foi neste ano em que a filosofia com crianças nasceu, em 1999 [na rede pública de São Mateus], porque eu deixei de fazer a coordenação lá fora, e vim fazer a coordenação aqui dentro. Então eu não coordenava a escola e nem coordenava a educação infantil, eu fiquei como se fosse aquele coordenador que vai ver quais são as necessidades da escola e vai atuar naquele perfil, **naquela demanda. Então a demanda daquele ano foi trabalhar o sentimento de pertença** (PROFESSORA DENA, 2017, grifo nosso).

Muitas crianças que estudavam nos espaços escolares situados na associação de moradores não reconheciam aquele ambiente como sendo delas, da comunidade da qual eram oriundas, por isso, segundo a entrevistada, com frequência “sabotavam” regras, chegando até a cometerem atos de depredação da estrutura física e de materiais.

Diante da situação posta, a professora Dena (2017) resolveu inserir a filosofia com crianças nas atividades dos pequeninos, com objetivo de trabalhar a consciência de pertença àquele espaço através da reflexão em torno do cuidado com o espaço como cuidado de si e dos outros. Pois, aquele ambiente havia sido construído com muito esforço e participação da comunidade local, e que estava a serviço de cada um deles, pertencendo a todos.

Deve-se registrar que os alunos da educação infantil da associação ficavam em tempo integral, já os do ensino fundamental I estudavam meio

---

culturais com adolescentes e jovens. Nova Esperança oferece educação de qualidade a centenas de crianças e adolescentes de São Mateus, em diálogo e colaboração com suas famílias. Um trabalho que nasce da crença de que a educação é, por excelência, um meio de construção e de expressão da verdadeira cidadania. Nova Esperança, “além dos trabalhos interdisciplinares e contextualizados, transmite aos alunos, da educação infantil ao ensino fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries), uma visão de conhecimento voltada para a construção a partir do ‘eu’ de cada criança e adolescente, através da educação musical, hortifruticultura, informática, trabalhos manuais, esporte, acompanhamento escolar e filosofia”. Disponível em: <<http://www.novaesperanca.org.br/>>. Acesso em: 21/02/2021.



período. Esses últimos, juntamente com aqueles alunos concludentes, os que já estavam estudando no ensino fundamental II em outra unidade de ensino, realizavam atividades na associação no contraturno de seu horário de aula. *Era nesse espaço de tempo que a filosofia, juntamente com outras atividades, passou a ser ofertada para as crianças.*

Vale lembrar que, segundo a perspectiva da professora Dena (2017), o trabalho feito com as crianças a partir da filosofia, não se mostraria tão potente caso ficasse restrito apenas a uma sessão filosófica por semana, não sendo exercitado em outros momentos. Por isso, a professora decidiu ampliar essa experiência para todos os profissionais da escola, sendo um modo de estimular cada um dos professores e tutores, a desenvolver uma postura filosófica em seu trabalho com as crianças. Não que eles fossem trabalhar filosofia com as crianças, mas que, em suas ações pedagógicas, tornassem intrínseca uma postura atenta, provocadora e inquieta, fundada na observação e na escuta, postura que potencializa a capacidade reflexiva das crianças. Acerca dessa extensão da atividade formativa aos profissionais da associação, a professora Dena (2017) nos diz:

E para que as crianças pudessem ser conduzidas de uma forma reflexiva, eu percebi a necessidade de trabalhar as questões filosóficas com eles. Então todos os tutores e professores tinham um momento na semana que sentavam com a gente, e a gente ia tratar de temas ligados a proposta de Lipman, mas com maior margem de liberdade para outros campos. De uma certa forma, o que eu fazia: eu pegava a estrutura de diálogo que tem muito claro dentro da proposta do Lipman, da Comunidade de Investigação, e tentava montar dentro dos textos que a gente utilizava, porque com a equipe, **eu não utilizava as novelas.** [...] Eu tentava dentro dos textos ou dentro das conversas trazer algumas coisas que quisessem debater. Eles iam trabalhar a postura. Por que que eu creio nisso? Se você não tem uma postura filosófica, você pode pegar uma novela do Lipman, você pode pegar um texto bacana, que você não vai fazer um debate filosófico. **Se a sua postura não for de escuta, você não vai conseguir trabalhar a ideia do outro** (PROFESSORA DENA, 2017, grifo nosso).



O trabalho realizado no interior da Associação Nova Esperança vai, aos poucos, produzindo laços de convivência, e o sentimento de pertença. Até uma reunião/formação mensal com os diretores dos Centros de Educação Infantil Municipais (CEIM's) é organizada na associação, com objetivo de realizar estudos em torno desse programa. Com isso, a proposta da filosofia com crianças vai se firmando e o movimento ao seu redor se expandido.

Em 2004, é construída a Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município de São Mateus. “Escrita a 300 mãos”, como foi chamada, por professores e diretores dos CEIM's, esta proposta contemplou espaço para a filosofia, mas não exatamente enquanto disciplina, e sim enquanto uma postura filosófica do professor na sua prática pedagógica, a mesma perspectiva da professora Dena na instrução aos professores e tutores que trabalhavam no espaço da Associação Nova Esperança.

Nessa época, professores da rede municipal que atuavam em outros CEIM's começaram a aventurar-se em desenvolver as práticas filosóficas com as crianças, inspirados na iniciativa de Nova Esperança. Uma dessas professoras foi Andressa. Atualmente pedagoga. Na época, ela travou contato com a filosofia, passando, segundo ela, por uma experiência transformadora a partir desse encontro, modificando sua forma de lidar com as crianças, tendo um olhar mais cuidadoso, mudando por completo a relação consigo e com os outros, impulsionada pela nova forma de pensar.

E o trabalho de formação dos professores em torno dessa prática continuava a ser desenvolvido pela professora Dena. Após ficar cerca de 04 anos atuando como coordenadora interna na Associação Nova Esperança, ela retorna à coordenação pedagógica da educação infantil do município, e encontra muita dificuldade para desenvolver os treinamentos, principalmente porque os professores não tinham tempo reservado ao planejamento pedagógico. Contudo, Dena vai rompendo os desafios, juntamente com outros profissionais que abraçaram a proposta e, a passos lentos, porém, contínuos, vão sustentando o movimento da filosofia com crianças na educação pública do município. A professora Dena (2017) relata que:



**Era um trabalho muito penoso, tá, não pensa que era fácil não.** Era eu como coordenadora pedagógica de 34 CEIM's, não tinha pedagogas nos CEIM's, era eu quem fazia esse trabalho. Eu dividia os CEIM's em blocos. [...] E daí eu fazia uma formação com eles. Naquela época o planejamento não existia. E professores da Educação Infantil não tinham direito ao planejamento. Separava uma vez por mês, durante o dia inteiro, e nisso cada professor no seu turno, e quem tinha 50 horas parava o dia inteiro para estudar (PROFESSORA DENA, 2017, grifo nosso).

Inspirados pela proposta de FpC, um grupo pequeno de professores já tinham se aventurado a ir a São Paulo no Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças fazer treinamento. Todavia, a demanda por formação era cada vez maior no município. Diante disso, cerca de 50 professores, no ano de 2005, se uniram e, com recursos próprios, trouxeram um grupo de formadores do CBFC para dar um curso intensivo em São Mateus. Essa formação aconteceu nas dependências da Associação de Moradores Nova Esperança.

Todo mundo começou a querer, todo mundo começou a querer. [Diziam:] Dena, vamos trazer alguma coisa! E não mais queriam ir a São Paulo. Queriam que eu trouxesse, então sabe o que a gente fez? **A gente pegou o nosso dinheirinho, nosso rico dinheirinho, suadinho, suadinho, suadinho... Dividiu o valor que eles iam nos cobrar entre as primeiras cinquenta pessoas que queriam fazer o curso, e trouxemos para São Mateus.** Nós trouxemos e aqui em Nova Esperança nós promovemos esse encontro de uma semana (PROFESSORA DENA, 2017, grifo nosso).

Com o passar do tempo, os textos do Lipman foram sendo deixados de lado na formação com os professores, pois, a Professora Dena (2017) passou a compreender que as questões apresentadas por ele já não tinham tanta relevância para a realidade mateense. Além do mais, o município carecia de recursos para adquirir tais materiais. No entanto, ela destaca que no início de sua formação, esses recursos pedagógicos foram essenciais.

Eu comecei a entender isso, que Lipman era para aquela estrutura que poderia comprar os materiais, e o município não ia dar conta. Nova Esperança comprou os materiais, mas logo foi deixado de lado, porque ele não fazia parte



das nossas questões, das nossas demandas. Lá tem assuntos muitos bacanas e temas muito bacanas que a gente pode utilizar, se essa demanda acontecer, de debate. Apesar de que eu acho que a estrutura que eu tive no início me serviu muito, foi a minha academia (PROFESSORA DENA, 2017).

A forma como os professores fizeram para trazer até são Mateus o CBFC deixa evidente que a inserção da filosofia no município foi/é um movimento em que se mesclou, a nosso ver, a busca de algo novo para a educação, demonstrando que havia um entusiasmo muito forte, heroísmo, abnegação e persistência. Por isso, apesar dos entraves, a iniciativa seguiu conquistando espaço, mesmo que para isso, tivessem sido utilizados caminhos alternativos, improvisados, ou como nos relata a professora Dena (2017): “tudo muito doido”.

Então esses 50 professores participaram desse evento. E aí esses 50 professores começaram a pipocar em todos os CEIM's. E começou a pipocar gente de todo lado querendo trabalhar, querendo conhecer, e aí o que a gente fazia? A gente fazia um arranjo, por exemplo: eu sou professora de creche nível I, e eu sei trabalhar com a proposta, então eu vou dispor de um tempo durante a semana para trabalhar com as demais turmas, e enquanto eu trabalhava com a turma da professora de creche nível II, a professora de creche nível II, vai estar tomando conta da minha sala. **Foi dessa forma que começou, foi tudo muito doido. Não tem nada acadêmico. É tudo muito doido** (PROFESSORA DENA, 2017, grifo nosso).

O forte trabalho desenvolvido com a filosofia nos CEIM's continuou causando expressivo impacto e, por isso, ganhando espaço e visibilidade. Deixou de ser necessário apenas nas creches e pré-escolas, passou a ser desejado também no ensino fundamental, uma necessidade imposta pela chegada das crianças que vinham dos CEIM's e que ofereciam essa experiência reflexiva. O que em certa medida, permitiu o fortalecimento desse movimento na rede.

Aí os meninos começaram a ir para o ensino fundamental, começaram a chegar no ensino fundamental e falavam assim: mas a gente não quer sentar desse jeito, a gente quer sentar daquele jeito assim, assim, e assim... Porque a gente trabalhava em grupo, a gente podia debater. **E aí o pessoal do Ensino**



**Fundamental começou a ser ‘incomodado’ por isso** (PROFESSORA DENA, 2017, grifo nosso).

Em 2007, a Secretaria Municipal de Educação é convidada pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) a participar do Encontro de Professores de Filosofia do Espírito Santo (EPFES), apresentando o trabalho de filosofia desenvolvido com as crianças nas escolas públicas de São Mateus. Nesse período, a Secretaria de Educação recebe um novo convite, dessa vez para participar de um evento promovido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no núcleo ligado ao prof. Walter Omar Kohan. Foi pedido ao município que apresentasse as experiências de Filosofia com crianças que estavam acontecendo. “[...] *Nós fomos a UERJ e apresentamos nosso trabalho de formação em um evento que eles promoveram*” (Professora DENA, 2017, grifo nosso).

Diferentemente do que tinha acontecido no ano de 2005, com a iniciativa tomada pelos professores de trazerem até São Mateus o CBFC com recursos próprios, em 2007 a Secretaria Municipal de Educação, vendo a crescente repercussão positiva do ensino de filosofia na rede municipal, investe na capacitação de mais 30 professores pelo CBFC.

Já no ano de 2008, a Secretaria de Educação elabora e executa um Curso de Formação Continuada em Filosofia para Crianças, com seis módulos, a saber: I – Formação da comunidade de investigação; II – Elaboração do plano de ensino; III – Filosofia e transdisciplinaridade; IV – Práticas Pedagógicas; V – História da filosofia; VI – Avaliação filosófica, perfazendo um total de 120 horas, tendo a participação de 135 professores, que acabou culminando no “I Seminário da História da Filosofia para Crianças”.

Também no ano de 2008 é publicada a 2ª edição revisada e ampliada da “Proposta Pedagógica da Educação Infantil construída a 300 mãos” com as orientações da postura filosófica a ser trabalhada pelos professores.

Em 2011, inicia-se por parte da coordenação da filosofia no município um movimento visando à implantação dessa disciplina na grade curricular dos Centros de Educação Infantil Municipal e das Escolas Municipais de Ensino Fundamental. O Conselho Municipal de Educação recebe da coordenação o





Programa de ensino de filosofia com crianças, para apreciação e respectiva elaboração de parecer, uma vez que grande parte das escolas municipais já estavam desenvolvendo aulas com essa disciplina.

O movimento passou a ficar tão intenso em torno das práticas filosóficas no cotidiano escolar, que a coordenação de área decidiu realizar quinzenalmente encontros com os educadores a fim de auxiliá-los na composição das aulas a serem dadas. Esses encontros constituem-se como espaço privilegiado para discussão, estudo e partilha das experiências vividas em sala. Acerca disso, nos fala a pedagoga Laura:

**Em 2011 nós temos um número de escolas, praticamente todas as escolas da rede admitiram a filosofia, [...] a gente fazia o formato que Cariacica hoje tem, por exemplo: todo professor de filosofia tinha que ter o seu PL [planejamento semanal de aula], em nosso caso era na sexta-feira, todos os professores tinham que vir para gente [se encontrar com a coordenação da filosofia], e a gente fazia o PL juntos a cada quinze dias, montava material para duas semanas, ai vocês iam, tentavam aplicar, traziam as experiências para gente, a gente tinha texto pra ler, pra estudar, e fazia de novo, era assim que funcionava** (PEDAGOGA LAURA, 2017, grifo nosso).

Nesse mesmo ano (2011), os professores de filosofia também recebem formação da Secretaria de Educação quanto à intencionalidade da proposta de filosofia com crianças, e sobre as questões metodológicas desse ensino. E, em parceria com a Prefeitura Municipal de São Mateus-ES e o Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES), Departamento de Educação e Ciências Humanas, foi ofertado, ainda, o Curso de Extensão “Nortes da Filosofia: formação continuada, currículos e cotidianos de professores e professoras de filosofia na Educação Básica da Rede Municipal de São Mateus”,

Em 2012, é retomada a formação para os professores de filosofia voltada para práticas metodológicas da Comunidade de Investigação. Juntamente com o “II Curso de Extensão Nortes da Filosofia – A Filosofia na História: O pensar filosófico do seu nascimento à Idade Média”, mantendo a parceria entre a



Prefeitura de São Mateus e o Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES), Departamento de Educação e Ciências Humanas.

Nos anos de 2013 e 2014, as questões relativas ao ensino de filosofia com as crianças ficam estagnadas, pois, o então secretário de educação retira o coordenador dessa área específica, não nomeando outro em seu lugar. Como consequência, ficam prejudicados os possíveis avanços que estavam em curso. E naturalmente enfraquecido o espaço até então conquistado dentro da rede em nome desse saber.

Faltou dentro da secretaria uma pessoa que fizesse todo o encaminhamento dela [da filosofia], uma pessoa referencial, porque quando nós tivemos dentro da secretaria essa pessoa referencial, ela fluiu, já o tempo em que a pessoa referencial não estava aqui, ela paralisava. Então a coordenação de área dentro da secretaria para área específica da filosofia é muito importante, porque essa pessoa alimenta os professores nas escolas (PEDAGOGA LÚCIA, 2017, grifo nosso).

Já no ano de 2015, ocorreu Concurso Público Municipal de Provas e Títulos, prevendo 03 (três) vagas para contratação de professores licenciados em filosofia em caráter efetivo. No entanto, no primeiro semestre de 2016, foram convocados todos os 26 candidatos aprovados, mas nem todos tomaram posse. Alguns dos que assumem, pediram exoneração ainda no primeiro ano de trabalho por motivos diversos: aprovação em outros concursos públicos, questões pessoais, falta de motivação com o trabalho/salário, dificuldade na adaptação ao trabalho com as crianças. A falta de formação específica para atuar com as crianças foi um dos motivos mais alegados pela renúncia ao cargo, tomemos como exemplo o professor Vanderlei:

Eu saí da educação infantil de São Mateus por questão de desmotivação, sendo minhas maiores dificuldades o trabalhar filosofia com as crianças, não consegui falar a linguagem delas e também não tive uma didática adequada para trabalhar com as mesmas (PROFESSOR VANDERLEI, 2017, grifo nosso).

Essa falta de preparo inicial por parte da grande maioria dos professores recém concursados para desenvolverem o trabalho com as crianças e, ao mesmo tempo, a não prestação de formação imediata pela Secretaria Municipal



de Educação para “socorrer” esses profissionais que se encontravam em situação de “estrangeiridade” na educação com os mais pequeninos, foi um fato bastante generalizado, para ilustrar, vejamos o relato do professor Silas que viveu essa tensão inicial:

O meu primeiro mês no trabalho com crianças da educação infantil foi bastante complicado, a minha primeira experiência foi dura pra caramba. [...] Eu levei um livro para dentro da sala, abri o livro, mas quem disse que eu consegui contar história alguma? Primeiro que eu não sabia como contar história, segundo que eu não consegui nem mesmo fazer com que minha presença fosse notada. As crianças continuaram fazendo o que tinha que fazer e eu não consegui de forma alguma chamar a atenção delas. Então o primeiro mês foi bastante complicado, a começar por essa aula, e depois as outras também não foram muito diferentes. [...] Foi um mês que eu pensei em desistir, em deixar, mas não é fácil a gente lembra que precisa de emprego, que precisa de trabalhar, e afinal de contas, se trata de um trabalho que todo mundo almeja, que é um trabalho no setor público, efetivo, e também, afinal de contas, eu tenho família, filho para criar. Então repensei muito, mas a minha vontade inicial foi realmente de desistir, porque eu achei que não ia conseguir (PROFESSOR SILAS, 2017, grifo nosso).

Um docente do Departamento de Educação do Ceunes, UFES<sup>5</sup>, tendo contato com as dificuldades pelas quais passavam os professores recém concursados no trabalho com as crianças, e objetivando ajudá-los, procurou a Secretaria Municipal de Educação e propôs a realização de encontros com os professores de filosofia da Rede Municipal, visando estabelecer formas de cooperação entre a Educação Básica e a Universidade.

Como resultado dessa iniciativa, em meados do ano de 2016, concretizou-se nova parceria entre a Prefeitura Municipal de São Mateus e o Departamento de Educação e Ciências Humanas, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (UFES), oportunizando formação para 60 profissionais da rede, por meio de Formação Continuada em Filosofia para Crianças, realizado nas dependências do CEUNES/UFES.

---

<sup>5</sup> Trata-se do prof. Jair Miranda de Paiva.



A formação oportunizou aos professores um ambiente importante para a socialização das experiências e o contato com ideias/conceitos pertinentes ao trabalho junto as crianças. Ajudou a nortear as práticas nas escolas, os exercícios de pensamento no dia a dia da sala de aula, auxiliou efetivamente na composição das ideias e nas ações pedagógicas dos educadores.

Em 2017, prosseguiu o Curso de Formação Continuada em Filosofia para Crianças no CEUNES/UFES, acontecendo também, em caráter esporádico, encontros formativos promovidos pela recém nomeada Coordenadora da área de Filosofia no município.

Um evento muito importante ocorreu nesse ano, o seminário: “Filosofia com Crianças, Infância do Pensar: movimentos nas escolas públicas de São Mateus”, resultado da parceria entre a Prefeitura Municipal de São Mateus, o CEUNES/UFES, através do Mestrado em Ensino na Educação Básica, e o Nefi (Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias), coordenado pelo prof. Walter Kohan, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Este seminário proporcionou aos professores de filosofia da rede municipal de São Mateus um movimento de aproximação e troca de experiências acerca do ensino/pesquisa das práticas de filosofia com crianças que ocorrem em nossas escolas e nas de Duque de Caxias, sendo esse primeiro encontro uma oportunidade de fortalecimento de vínculo entre os educadores dos dois Estados, e acima de tudo, entre essas instituições públicas.

Em 2018, registramos dois acontecimentos que, a nosso ver, foram muito importantes para o fazer filosófico com crianças em São Mateus: em primeiro lugar, a realização do SEMFILI (Seminário Internacional educação, filosofias, infâncias, filosofar com infâncias: resistir na escola), evento promovido entre a Universidade Federal do Espírito Santo/CEUNES, com organização e apoio do Mestrado em Ensino na Educação Básica, a Prefeitura Municipal de São Mateus, e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), através do Núcleo de Estudos Filosofias e Infâncias, coordenador pelo Prof. Walter Kohan, e a Faculdade Vale do Cricaré. A programação contou com conferências, mesas-redondas, oficinas, comunicação de trabalhos de pesquisa e extensão voltados às práticas de ensino e ações de resistências na escola. Este, foi, sem dúvida,



um momento de troca de experiências, estudos, encontros e formação para docentes da rede municipal de São Mateus, que travaram contato com docentes de vários Estados do país e com palestrantes estrangeiros (infelizmente, um dos palestrantes esperados não pôde comparecer)<sup>6</sup>.

Registramos que, entre 2017-2018, mediante o Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação (PropEd-UERJ), junto ao Nefi (Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias) sob orientação do Prof<sup>o</sup> Walter Kohan, um docente do Departamento de Educação do Ceunes, UFES<sup>7</sup>, exerceu intensa mediação entre as instituições de São Mateus e a UERJ para que fosse possível realizar o Semfili, acontecimento importante, segundo nossa concepção e experiência. Deve-se mencionar, ainda, a generosa disponibilidade e interesse do Prof<sup>o</sup> Kohan, filósofo e autor de renome mundial, em se dispor a contribuir com seu nome, sua presença e prestígio para o evento, bem como se aproximar de modo mais intenso dos fazeres filosóficos com crianças desenvolvidos em São Mateus.

O segundo acontecimento, que reputamos fundamental para esse trajeto do ensino de filosofia com crianças em São Mateus, consistiu na aprovação do parecer sobre 'O Ensino de Filosofia Para e Com Crianças em São Mateus'<sup>8</sup>, que respondeu ao OF/PMSM/SME/N<sup>o</sup> 246/2013, de 09 de setembro de 2013, obtendo, após intensos debates, parecer favorável à prática da disciplina como

---

<sup>6</sup> Dentre os convidados citamos: Professor Dr. Walter Kohan (UERJ), Prof<sup>a</sup> Dra. Laura Viviana Agratti (Universidade Nacional de La Plata), Prof<sup>a</sup> Dra. Paula Ramos de Oliveira (Unesp), Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Reilta Dantas Cirino (UERN), Prof<sup>a</sup> Dra. Carmem Sanches Sampaio (UNIRIO), Prof<sup>a</sup> Dra. Paula Linhares (UFABC), Prof<sup>a</sup> Dra. Vanise de Cássia de Araújo Dutra Gomes (Nefi-UERJ e Prefeitura de Caxias), Prof<sup>a</sup> Ma. Edna Olímpia da Cunha (Nefi-UERJ e Prefeitura de Caxias), Doutoranda Prof<sup>a</sup> Neila Ruiz Alfonso (Nefi-UERJ e Colégio Pedro II, RJ e), dentre outros.

<sup>7</sup> Trata-se do prof. Jair M. de Paiva.

<sup>8</sup> Ao utilizamos o termo 'Filosofia para e com Crianças' fazemos menção a dois movimentos teóricos, que a nosso ver, dialogam e se complementam. O termo 'Filosofia para Crianças' ganha sentido com a iniciativa de Matthew Lipman em exercitar práticas filosóficas para além dos espaços acadêmicos, dando novo sentido ao fazer e produzir filosofia, afirmando através de seu movimento que o filosofar não se restringe ou se limita a eruditos, mas é um saber que se destina a todos, por isso, Lipman objetivou levar a filosofia para as crianças. Já o termo 'Filosofia com Crianças' se refere ao pensamento de Walter Omar Kohan, no sentido de que as experiências de pensamentos acontecem num movimento coletivo, de diálogo, de amizade, de cumplicidade, ou seja, nesse encontro entre adultos e crianças. Com base nesses entendimentos, adotamos na construção do parecer de filosofia a junção de ambos os termos, a saber: 'Filosofia para e com Crianças'.



parte diversificada<sup>9</sup> do currículo desenvolvido na educação municipal, votado e aprovado em 30/08/2018. Apesar da aprovação do parecer, que consideramos importante avanço, a disciplina de filosofia ainda carece de uma resolução que possa nortear sua organização e prática no cotidiano escolar.

Em 2019, prosseguem, em caráter esporádico, encontros formativos promovidos pela coordenação de área da disciplina de filosofia no município.

Em 2020, mesmo com a suspensão das aulas na rede municipal de educação de São Mateus, devido ao isolamento social (quarentena), provocado pela pandemia de Covid-19, prosseguem os encontros formativos promovidos pela coordenação de área da disciplina de filosofia no município, por meio de recursos de videoconferência.

Espera-se para o ano de 2021 o prosseguimento da afirmação do ensino de filosofia na educação municipal, ampliando a credibilidade e espaço em relação a esse saber/fazer, gerando junto aos alunos condições de 'alçar vôos' na construção de uma escola pública, popular e igualitária, de tempo livre, criadora de pensamentos infantis.

Enfim, esse processo de inserção da filosofia na rede municipal de São Mateus não é algo fácil de ser contado, porque não se trata de uma história linear, mas de movimentos de vidas. São histórias cheias de pontos e contrapontos, acontecimentos e devires, agenciamentos e movimentos de resistência. Nessa dinâmica movediça, paradoxal e assombrosa de narrar vidas, acontecimentos, conquistas e retrocessos, constatamos a vivência da infância do narrador ao contar histórias. Porque ao contá-las, pôde também vivê-las, senti-las vibrar.

#### **4 O sentido da prática: refletindo sobre o exercício do filosofar**

Tomando como orientação a exposição histórica da filosofia com crianças em São Mateus, indicaremos algumas pistas reflexivas que podem nos ajudar a pensar esse processo em construção.

---

<sup>9</sup> LDB - Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.



Entendemos que a proposta educativa exercitada na rede pública municipal não é, ou pretende ser, um discurso ou uma prática ‘salvacionista’ da educação, pelo contrário. Esse conhecimento soma-se aos outros saberes praticados, compondo juntos caminhos que permitam aos educandos uma formação que busca promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso aos bens culturais e às possibilidades de vivência da infância.

Acreditamos que a potência da reflexão filosófica, mesclada aos outros saberes produzidos no ambiente escolar, podem possibilitar às crianças o conhecimento de si mesmas, dos outros e do mundo, por meio da ampliação das experiências sensoriais, expressivas, corporais, linguísticas, entre outras, com o incentivo à curiosidade, à exploração, à imaginação, à indagação e à criatividade, elementos fundamentais para a promoção da autonomia.

É importante ressaltar que a prática da reflexão não é exclusiva ou limitada ao dito ‘filósofo’ ou às pessoas graduadas em filosofia, como nos indica Deleuze (2010) em sua obra “O que é filosofia?”, e nos mostra Lipman (1990), com o seu programa de filosofia para crianças, mas é um conhecimento disponível a todos que se propõem a navegar pelos campos das ideias de maneira autêntica, exposta, curiosa e corajosa, adjetivos evidentes nas crianças.

Se, por um lado, todos podemos exercer a reflexão, por outro, emerge uma questão fundamental para a compreensão do exercício da filosofia nas escolas municipais, a saber: qual a peculiaridade da filosofia?

Em nosso modesto caminhar, percebemos que a singularidade da filosofia está no fato de ela ser revolucionária, e o que permite a ela esse adjetivo, é sua condição de *não hierarquizar os pensamentos, sendo todos os pensamentos igualmente importantes*, como afirma Deleuze (2010). Ela possibilita espaço para o diálogo entre iguais, no sentido de permitir a todos *o mesmo direito à palavra*.

Tal proposta educativa, em síntese: produz condição de igualdade, como já indicava Rancière (2013), em sua obra ‘O mestre ignorante’. Ou seja, a preciosidade da filosofia se encontra justamente aí: na *capacidade de promover a igualdade numa sociedade historicamente desigual*, oportunizando espaço de pensamento e diálogo a todos, sem distinção de nenhuma natureza.



Assim, compreendemos que a experiência do filosofar não se esgota em apenas entender, analisar, interpretar o mundo, os fatos, as relações, mas, sobretudo, em criar novos mundos, outros fatos, diferentes relações... Criando novas organizações no pensamento, capazes de transformar, de ressignificar, de “desengaiolar” as ideias.

O objetivo da aula de filosofia, a nosso ver, e em concordância com Deleuze (2010), está em criar condições (físicas, espaciais, temporais, metodológicas, dialógicas, organizacionais...) para que a criação ocorra, ou seja, será potencializar uma pedagogia da criação, da invenção, da pergunta.

Nesse horizonte, caberá ao professor aprofundar questões que emergem junto às crianças no decorrer da vida escolar, pois travar contato com questões complexas, sensíveis, dogmáticas, há tempos cristalizadas exige condições de tempo e espaço, e muitas vezes também exigem abordagens múltiplas e, principalmente, perguntas que possibilitem ampliar a discussão acerca de temas relevantes para a construção da autonomia do pensamento, pois:

**[...] se queremos propiciar a experiência da filosofia à escola, é preciso que crianças e professores perguntem e se perguntem.** Que eles traçam seus problemas, inventem seus sentidos e sigam uma linha problematizadora. Se eles não se colocarem em questão, se o seu perguntar não se originar na sua própria inquietação, nos signos que lhe são significativos; se ele não se prolongar no seu próprio pensar então estarão apenas mimetizando uma interrogação externa [...] (KOHAN, 2011, p. 104, grifo nosso).

O ato de perguntar é ponto de partida no exercício do pensamento, pois a pergunta é o que abre, amplia o diálogo, aprofunda a reflexão. Por isso, é fundamental colocarmos, desde o início, redobrada atenção em nossas perguntas, afinal, elas são a chave para a transformação de nós mesmos.

Nessa direção, percebe-se que a experiência do filosofar tem a ver com vivência, com um movimento de colocar-se em questão, num diálogo aberto, afetivo e solidário. E o exercício junto às crianças é atravessado de perguntas, curiosidades e brincadeiras, em que questões são colocadas, às vezes de forma inesperada, de modo simples, e provocador. Filosofar com crianças é estar





aberto ao novo, ao imprevisível, num movimento único e irrepetível, uma vez que:

Entendemos a prática da filosofia como uma experiência intersubjetiva do pensar. A experiência, não a técnica, está na base de um tal pensar. Quando se procura reproduzir ou generalizar uma experiência, ela se torna experimento, espelho do mesmo. Ao contrário, a filosofia, como experiência, não pode normalizar-se, uniformizar-se, estandardizar-se. Ninguém pode fazer experiência por outro, ninguém pode pensar por outro, ninguém pode filosofar por outro [...] (KOHAN, 2011, p. 108, grifo nosso).

Como se vê, a experiência filosófica é intransferível, é um convite àqueles que desejam se lançar ao desconhecido. Somos convidados a lançarmo-nos numa aventura de autotransformação, sem objetivo de colocar o outro em questão ou em teste, mas em voltar-se sobre nós mesmos, por meio da pergunta transformadora. “Em última instância, uma educação transformadora é aquela que transforma o que pensamos, o que somos, o que fazemos numa relação aberta com a novidade dos novos” (KOHAN, 2011, p. 112).

Enfim, filosofar com crianças não quer transformar a criança naquilo que ela não é, nem em transformar a filosofia em instrumento de cerceamento do pensamento da infância. Esse movimento tem a ver com abertura ao novo. Novidade que a criança carrega e que a filosofia se nutre. Uma interação entre adultos e crianças, através da abertura ao diálogo fraterno e solidário.

### **Considerações finais**

Exercitar a filosofia com criança é sempre um desafio. Não há receita, nem fórmula mágica de como fazer. O que há, em última instância, é um convite a colocar-se nesse processo de construção de sentidos. Não sendo uma construção de sentidos para o outro, mas para si mesmo.

Nesta perspectiva, compreendemos que as práticas de filosofia com crianças nas escolas públicas de São Mateus (evidenciadas nas narrativas apresentadas), mostram desafios, aprendizados, (des)encontros, trocas e, acima de tudo, transformações. Demonstrando que, apesar dos muitos entraves



e dificuldades, sempre desejou-se educar-se pela e na infância, mediados pela e na filosofia.

É evidente que a relação entre adultos e crianças é um espaço fértil de criação e troca de saberes, capaz de descortinar horizontes ainda não vislumbrados. Sendo possível também observar que a filosofia e a infância são guardiãs da novidade, que uma não deve dominar a outra, mas trabalhar em cumplicidade, cooperando para que a força da pergunta continue promovendo experiências transformadoras no agir e no pensar, potencializando a amizade, a alegria e o desejo de aprender uns com os outros.

## Referências

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco. Narradores de Javé: histórias, imagens, percepções. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais** Abri/ Mai/ Jun. de 2008 Vol. 5 Ano V nº 2.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CUNHA, Mauro Britto. **Em busca da infância: experiências filosóficas com crianças numa escola pública municipal de São Mateus, ES**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus/ES.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

JESUS, José Adilson Vieira de. **Sophia mora ao lado: Avanços e Entraves do Ensino de Filosofia na Rede Municipal de São Mateus, ES**. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2007.



\_\_\_\_\_. **Infância.** Entre educação e filosofia. 2ª.ed. (Coleção - Educação: experiência e sentido, 3). Belo horizonte: Autêntica, 2011.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola.** Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

162

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 19ª.ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

## Sobre os autores

### Mauro Britto Cunha

Email: maurobrittoc@gmail.com

Mestre em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, UFES/CEUNES (2018). Graduado em Filosofia (Faculdade Salesiana de Vitória, ES). Professor da Educação Básica na Secretaria Municipal de São Mateus, ES.

### Jair Miranda de Paiva

Email: jmipaiva@gmail.com

Doutor em Educação (UFES, 2009). Pós-doutor em Educação (UERJ, 2018). Docente da Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, Departamento de Educação e Ciências Humanas e do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, UFES/CEUNES.



## O PNAIC e a produção de textos escritos: uma reflexão acerca do material formador

PNAIC and the production of written texts: a reflection about former material

Lainy Martinelli dos Santos

Zaira Bomfante dos Santos

**Resumo:** O presente trabalho<sup>1</sup> consiste em uma reflexão a respeito dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa de formação continuada de professores alfabetizadores. O objetivo do estudo consiste na compreensão do modo com que os cadernos trazem o ensino e a aprendizagem da Língua escrita, dando ênfase para a *produção de texto*, seu conceito e aplicação no processo de Alfabetização. Ancoramos nossa visão de Linguagem na perspectiva sociointeracional, a partir das contribuições de Bakhtin (1992), compreendendo-a como um espaço dialógico, potenciador de interações sociais e desenvolvimento humano. Adotamos, para o estudo, a pesquisa bibliográfica como metodologia, observando as teorias e atividades presentes nos materiais didáticos disponibilizados pelo Pacto. Entendemos que o PNAIC nasce como uma política educacional para melhoria da educação no campo da Alfabetização. Portanto, compreender os conceitos e teorizações presentes nos cadernos acerca da Língua escrita nos indica o tipo de educação que se pretende desenvolver nas salas de aula. Podemos afirmar, portanto, que as ações realizadas pelo PNAIC constituíram intervenção necessária para melhoria do processo de Alfabetização. No entanto, devemos nos alertar para o fato de que os problemas na Alfabetização não serão sanados somente pelo professor. É necessário desviar o olhar para além dos profissionais, creditando mudança a todos os contextos escolares, desde a formação docente às estruturas físicas.

**Palavras-chave:** PNAIC. Alfabetização. Formação continuada.

**Abstract:** The present work consists of a reflection on the formation books of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC), a program of continuing education for literacy teachers. The aim of the study is to understand the way notebooks bring the teaching and learning of written language, emphasizing the production of text, its concept and application in the Literacy process. We anchor our view of Language in the socio-interactional perspective, based on the contributions of Bakhtin (1992), understanding it as a dialogical space, enhancer of social interactions and human development. For the study, we adopted bibliographical research as a methodology, observing the theories and activities present in the teaching materials made available by the Pact. We understand that PNAIC is born as an educational policy to improve education in the field of literacy, therefore, understanding the concepts and theorizations present in the notebooks about written language indicates the type of education that is intended to develop in classrooms. Therefore, we can say that the actions carried out by PNAIC constituted a necessary intervention to improve the literacy process. However, we should be aware that literacy problems will not be solved only by the teacher. It is necessary to look away from the professionals, crediting change to all school contexts, from teacher training to physical structures.

**Keywords:** PNAIC. Literacy. Continuing education.

---

<sup>1</sup> Este trabalho é parte de uma pesquisa realizada para a dissertação de mestrado da autora, entre os anos de 2018 e 2019.



## Introdução

Neste trabalho objetivamos refletir sobre os materiais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que consiste em um programa de formação continuada de professores alfabetizadores. O interesse de estudo surgiu dos questionamentos acerca do modo com que o ensino da *Língua escrita* permeia a bibliografia do programa, dando ênfase para a *produção de texto*, seu conceito e aplicação no processo de Alfabetização.

Analisar a bibliografia do programa se fez<sup>2</sup> necessária, visto que esse, de abrangência nacional, implicou reflexões e mudanças não só conceituais, mas práticas, nas relações de ensino e aprendizagem efetivadas nas turmas do Ensino Fundamental. O estudo do PNAIC nos ajudará a compreender a concepção de Alfabetização que permeou os documentos, assim como perceber o papel da produção textual neste processo. Para tanto, vale ressaltar que não assumiremos uma postura crítica a respeito da construção e desdobramentos do Pacto na sociedade educacional. Nosso objetivo, neste momento, se restringe a observação de como o ensino da Língua escrita permeia os documentos, assumindo uma postura analítica, a fim de compreender os reflexos destas concepções na relação de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Objetivando compreender as concepções e orientações trazidas pelo Pacto, analisaremos, no primeiro momento, o histórico de criação e implementação do programa no Brasil, evidenciando a natureza desse. Posteriormente, ancorados em uma metodologia de pesquisa bibliográfica, analisaremos as teorizações contidas no material do PNAIC, discutindo sobre as concepções contidas ali e refletindo a respeito das orientações sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua escrita na Alfabetização.

A formação continuada de professores não é tema recente. Diversas razões têm movido à criação de políticas públicas visando à formação docente. Dentre elas, se destaca o baixo índice de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental frente às avaliações de larga escala. Diante disto, nasce a crença

---

<sup>2</sup> As análises aqui tecidas foram realizadas no ano de 2018. Os relatos serão realizados no tempo passado, pois o PNAIC teve seu fim no estado do Espírito Santo, sendo substituído por outro programa de Formação Continuada, o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES).



de que a formação docente seria meio satisfatório para recuperação ou amenização dos desempenhos escolares. Segundo o próprio documento oficial, **Referenciais para Formação de Professores**,

Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (BRASIL, 1999, p. 26).

Este mesmo documento conceitua que, portanto

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1999, p. 70).

A formação continuada tem se tornado exigência na sociedade atual, tendo como referência não só políticas públicas de formação ao nível macro, mas reflexões integradas no cotidiano escolar. Conhecer estas políticas e ações se torna imprescindível para compreender a concepção de escola, professor e sujeito que visamos formar.

### **O PNAIC como política pública em educação: do histórico aos desdobramentos**

É importante salientar neste momento quais concepções nos guiam ao falar sobre políticas públicas para a educação. Souza (2003) conceitua que,

[...] o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Portanto, ao traçar as políticas públicas, um governo demonstra quais ações julga necessárias realizar dentro de um campo específico. Por exemplo, ao produzir o PNAIC, o governo demonstra sua preocupação com a Alfabetização no Brasil, criando ações que visam mudanças desejadas.



A criação de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores tem sido recorrente no cenário educacional. O motivo quase sempre esteve atrelado aos resultados das avaliações de larga escala. Dados disponibilizados sobre as capacidades de leitura e escrita pelo SAEB (sistema de avaliação da educação básica), Prova Brasil, e até mesmo a ANA (avaliação nacional da alfabetização), criada após a implantação do PNAIC, nos faz refletir sobre o contínuo esforço de melhoria.

Os resultados do SAEB têm variação de 0 a 500 pontos. A medida que os alunos vão acumulando habilidades<sup>3</sup>, mais alto na escala da pontuação ficarão. O que preocupa nos resultados é que a média do Brasil não alcançava nível intermediário de satisfação. No ano de 2005, por exemplo, a média brasileira era de 175 pontos. 2011, ano posterior a criação do PNAIC, a média era de 191 pontos. O mesmo ocorria com a Prova Brasil, exame realizado com o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2011, na categoria de Língua Portuguesa, a maior incidência dos alunos do 5º ano se encontrava no nível 3 de proficiência (19,46%), tendo ainda 6,99% de crianças que se encontravam no nível 0. Foram a partir desses dados que presenciamos uma crescente criação de formações continuadas no país.

O PNAIC, foco deste trabalho, não foi à primeira política visando o processo de Alfabetização, e tampouco será a última. Parafraseando Soares (2014), temos vivenciado o futuro de programas de Alfabetização, e toda política presente defende ser a mais acertada. É visando conhecer esta trajetória, até a implantação do PNAIC, que abaixo explicitamos alguns programas de formação anteriores a ele.

De início, temos no ano de 2001, a fundação do *PROFA* - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, cujo objetivo era desenvolver competências didáticas aos professores que ensinavam a leitura e a escrita nas escolas de Ensino Fundamental. Teve como base o conceito de que a escola deve valorizar os conhecimentos e saberes advindo do alunado e das experiências dos professores.

---

<sup>3</sup> Dados disponíveis do portal INEP: <portal.inep.gov.br> acesso em: 06 de dezembro de 2018



A metodologia de formação proposta neste curso considera, entre outros aspectos, que o ponto de partida para dar início ao processo de reflexão sobre a prática pedagógica de alfabetização é levar em conta o que os professores sabem e pensam a respeito, potencializar os saberes individuais e discutir os pressupostos que os determinam. Essa dinâmica de trabalho supõe a problematização, a busca coletiva de soluções, a teoria como fonte de informação para interpretar e reconstruir a prática pedagógica (BRASIL, 2001, p.4).

A partir de 2005, o governo federal lança o *Pró-Letramento*, cujo principal objetivo era fornecer aos professores alfabetizadores suporte para uma melhor qualidade do ensino da leitura, escrita e da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Neste programa de formação, já dando indícios do que posteriormente se intensificaria no PNAIC<sup>4</sup>, adota-se uma postura que tem a concepção do Letramento como guia, aproximando o ensino da leitura e escrita ao meio social do aluno. Também considera a Linguagem como pivô da interação verbal, valorizando os diversos usos da Língua nos diferentes contextos sociais (BRASIL, 2007).

E foi no ano de 2009, que a emenda constitucional nº 59/2009 tornou o *Plano Nacional de Educação* (PNE) uma exigência constitucional, de periodicidade decenal. Na meta 5 do plano, institui-se que todas as crianças devem ser alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, assim como atingir nota 6,0 (Anos iniciais do Ensino Fundamental) no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB (meta 7).

Dentro deste contexto, em 2012 é instituído o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), como forma de melhoria da educação frente aos desempenhos avaliativos e visando cumprir as metas estabelecidas pelo PNE.

---

<sup>4</sup> Afirmamos isto, pois, majoritariamente, as concepções teóricas que guiaram o pró-letramento estão presentes nos cadernos do PNAIC. Foi com o pró-letramento que os estudos do Letramento começaram a se efetivar concretamente nas escolas, momento onde muitos professores a conheceram, assim como os teóricos que dialogavam sobre. O PNAIC retoma estes conceitos, acrescentando novos estudos e referenciais para o diálogo, fornecendo também momentos práticos para a transposição das leituras para o fazer docente.





O Pacto, ocorrido do ano de 2012 a 2018<sup>5</sup>, foi uma parceria firmada entre o governo federal, os estados e municípios através da portaria nº 867, em 4 de julho de 2012. As ações do Pacto foram objetivadas da seguinte forma:

I- Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II- reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III- melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; e

IV- contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores (BRASIL, 2017b, p. 2).

A formação do PNAIC esteve totalmente focada nas práticas docentes, de modo que o trabalho pedagógico virasse objeto de reflexão. “Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação” (BRASIL, 2012, p.28).

A estrutura da formação continuada se deu em um tripé de profissionais. No primeiro grupo, os **professores formadores**, profissional selecionado pelas universidades públicas parceiras do PNAIC, que realizavam a formação dos **orientadores de estudo**. Estes, por sua vez, escolhidos pelos municípios participantes, são os profissionais que ministraram as formações dos **professores alfabetizadores**. Este último grupo de profissionais foram os responsáveis por fazer a diferença no âmbito escolar, estando em contato direto com os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2015).

Desde sua criação, o material<sup>6</sup> formador base disponibilizado pelo PNAIC contava com uma coleção de 12 arquivos<sup>7</sup>: o caderno para gestores, o caderno

---

<sup>5</sup> No Espírito Santo, no ano de 2018, o PNAIC foi substituído pelo Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES).

<sup>6</sup> Materiais relativos ao PNAIC estão disponíveis no site do PNAIC (<http://pacto.mec.gov.br/>). Na página inicial, o site apresenta as informações sobre o porquê de o Pacto ter sido firmado, quais são os princípios a serem considerados ao longo do desenvolvimento das atividades e quais os compromissos assumidos pelos entes governamentais ao aderirem a ele, além da carga horária que será dedicada às formações de professores e das formas de avaliação que serão empregadas para verificar o funcionamento do Pacto.

<sup>7</sup> Para esse estudo, visando conhecer as teorias e reflexões ofertadas, analisamos os cadernos de Volume V e VII, disponibilizados no ano de 2015 e 2017.



de apresentação e 10 cadernos focados nos conteúdos teóricos da formação. Analisando o material nos deparamos com alguns eixos em comum, foram eles:

- O trabalho com a interdisciplinaridade;
- Adequação do currículo para promoção da igualdade de direitos, individualidade dos alunos e a inclusão;
- A utilização de diferentes recursos didáticos;
- A aplicação do conceito de letramento nas práticas docentes.

Os estudos ofertados pelo PNAIC procuraram articular as temáticas do cotidiano escolar, tais como currículo, planejamento, avaliação, associando as teorizações trazidas nos cadernos, de modo a enriquecer as práticas docentes realizadas nas salas de Alfabetização.

É a partir daqui que nasce nosso interesse de estudo: a tentativa de compreensão destas teorizações trazidas pelo documento, refletindo em como este material potencializa a formação dos professores alfabetizadores e sua prática docente.

### **A concepção de Alfabetização e Letramento presentes no PNAIC**

Ao adotar um conceito de Alfabetização, o PNAIC esperava uma postura diferenciada do professor, que complementasse ou transformasse sua prática. A internalização desta concepção o guiaria no processo educativo, ajudando a formular caminhos, produzir atividades, tecer avaliações. Portanto, ao adotar um conceito teórico, este reflete constantemente nos modos como o professor guia sua docência.

Por essa razão é de suma importância compreender os conceitos traçados pelo PNAIC, visto que estes refletiram e continuam a perpassar as salas de aula, a dinâmica docente, o ensino e aprendizagem da Língua Escrita. Abaixo, evidenciamos alguns dos conceitos-chave adotado pelo Pacto.

A concepção de Alfabetização presente nos cadernos do PNAIC é na perspectiva do Letramento. Aqui, entende-se que é preciso que a criança domine o sistema linguístico, porém que ela também consiga, com autonomia, fazer uso da Língua nas diversas situações comunicativas do cotidiano.

Magda Soares é uma das autoras referência para entender a concepção da Alfabetização na perspectiva do letramento; é autora em que o PNAIC majoritariamente se apoia. Segundo Soares (2010) “alfabetizar e letrar são duas



*ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita [...]” (p.47).*

Porém, é necessário compreender que

[...] alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita- distingue-se do letramento– entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos (SOARES, 2004, p. 97).

170

Portanto, sendo letramento e alfabetização ações indissociáveis, a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico, em situações de letramento, ou seja, no contexto social, na interação com materiais escritos reais, e não artificialmente construídos. E, por outro lado, a possibilidade de participação nos contextos reais comunicativos só será possível por meio, e em dependência, do processo de aprendizagem dos códigos linguísticos (SOARES, 2004). A autora ainda afirma que

Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização (SOARES, 2004, p. 100).

Nessa direção, Rojo situa que o termo Letramento

Busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente (ROJO, 2010, p. 26).

Ou seja, o conceito de letramento vai para além do âmbito escolar. O docente, ao alfabetizar letrando, vai além do codificar e decodificar. Vai, no sentido literal, preparar o aluno para a sociedade em que vive, interagindo nas relações sociais que está inserido. Afinal,



Estar Alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações; significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares a ela; como é capaz de compreender igualmente princípios básicos de outras linguagens como a matemática, as artes e outras ciências (SILVEIRA *et al.*, 2016, p.12).

A escola se torna, portanto, a instituição responsável pelo ensino da língua escrita, de seu funcionamento, suas convenções, tendo objetivo final à ampliação das competências comunicativas, visando maiores participações sociais (BRASIL, 2015). Embora o letramento não esteja, em sua totalidade, vinculado a escola, é ali que este se intensifica, associado à Alfabetização, ao ensino sistemático da língua escrita. Afinal, o mero convívio com os textos escritos na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, pois a aprendizagem desta não é espontânea e demanda reflexão sobre o sistema de escrita (ALBUQUERQUE, 2007).

É neste sentido que, o Pacto prevê que o professor, “em sua sala de aula, possibilite as crianças mais do que apenas ler e escrever algumas palavras soltas e descontextualizadas ou textos forjados sem sentido” (BRASIL, 2015, p. 25). Espera que o professor consiga, em sua prática, alfabetizar letrando.

Através da formação continuada, o PNAIC almejava significativas mudanças no fazer docente dos profissionais que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nos encontros do Pacto, os professores tiveram a oportunidade de compartilhar os anseios e dificuldades advindas da sala de aula, assim como as experiências positivas, refletindo e ressignificando sua prática por meio de concepções e experiências outras apreendidas.

## **O Professor Alfabetizador**

A palavra-chave da formação do PNAIC era reflexividade. O termo coloca o professor como aquele que desempenha o papel ativo na formulação de objetivos e conclusão de seu trabalho. A reflexão, para Zeichner (2003) significa que a geração de conhecimento sobre ensino e aprendizagem não é propriedade exclusiva de faculdades, universidades e centros de pesquisa e



desenvolvimento, um reconhecimento que os professores também têm teorias que podem contribuir para a construção de conhecimentos comuns sobre boas práticas de ensino, rompendo, assim, com a tendência tecnicista, que meramente cumprem, na condição passiva, o que foi colocado/prescrito por outros.

O professor se tornou o eixo central, o protagonista da formação. Sua prática docente foi seu objeto e seu lócus de estudo. A reflexividade docente surge “no intuito de buscar compreender e transformar a realidade (escolar) complexa, desafiadora e multifacetada que se apresenta atualmente” (BRASIL, 2015, p. 53). A reflexividade torna-se mecanismo eficiente, pois, “cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos macetes, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula” (TARDIF, 2001, p.53). Ou seja, foi como se o Pacto institucionalizasse algo que já ocorria, em nível micro, agora ao nível nacional, compartilhando suas experiências (positivas e negativas), aprendendo com elas e também com as alheias.

Foi nesta razão que os documentos orientadores do Pacto instituíram como princípio norteador a seguinte diretriz de formação:

III- O respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV- O diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2017a, p.15).

Ou seja, espera-se que o professor seja reflexivo sobre sua prática, conte com o auxílio dos materiais para aprendizagem e transponha todas estas contribuições para sua prática docente. Libâneo (2004) já nos adiantava como realizar esta ação. Para o autor o

[...] trabalho de professor implica compreender criticamente o funcionamento da realidade e associar essa compreensão com seu papel de educador, de modo a aplicar sua visão crítica ao trabalho concreto nos contextos específicos em que ele acontece (LIBÂNEO, 2004, p. 40).



Também, ao trazer o ato reflexivo, os cadernos do PNAIC destacam a necessidade do professor conhecer seus alunos, suas dificuldades e potencialidades. É buscar entender o ritmo de aprendizagem de cada um, assim como desenvolver diferentes práticas pedagógicas que deem a possibilidade da inclusão de todos.

As diferenças de aprendizagem e os ritmos dos alunos são algumas características e situações presentes nas salas de aula que emergem no cotidiano escolar e exigem que o professor mobilize seus conhecimentos para poder compreendê-los e, assim, tome decisões que atendam a essas necessidades. Esse movimento de analisar, refletir e tomar decisões exige e desafia o professor a repensar a sua prática pedagógica (BRASIL, 2015, p. 54).

Conhecer seu cotidiano escolar é ato obrigatório para um professor reflexivo. Adotar posturas que torne o professor um pesquisador da própria prática pedagógica sempre foi objetivo da formação do PNAIC, sendo indispensável se tornar um profissional indagador e que assume a realidade como objeto de pesquisa e de reflexão. Assim, a pesquisa não fica restrita somente aos professores da academia ou aos que estão matriculados em cursos de mestrado ou doutorado (BRASIL, 2015).

### **O aluno em contexto de alfabetização**

Quando há a formação reflexiva, a prática pedagógica passa a ser atenta ao educando. O conhecimento trazido por tal e a aquisição dos novos se integram na construção da vida educativa do aluno. Portanto, este passa a ser sujeito ativo na construção do conhecimento, sujeito que tem voz e precisa ser ouvido.

Os cadernos do PNAIC apresentam a criança como detentora de direitos: direito a educação, a estar alfabetizada até os 8 (oito) anos de idade, a ter seu ritmo de aprendizagem, de aprender de forma lúdica e contextualizada, o direito de ter infância (BRASIL, 2015b).

Na formação, os professores foram levados a compreender os conceitos de “infância” e “criança” em sua pluralidade, sendo eles produtos de uma construção sociocultural (BRASIL, 2015b). Portanto, são crianças que desde



cedo encontram-se inseridas em contextos letrados, onde a linguagem é principal objeto de comunicação. Com esse entendimento a Alfabetização das crianças é vista no PNAIC como processo que deve ir além da compreensão do sistema de escrita alfabética, criando capacidades de leitura e escritura de textos em diferentes gêneros, para interagirem nesse ambiente social em que vivem.

### **A produção textual nos cadernos formadores do PNAIC**

Não há como negar que as crianças, ao adentrar à escola, possuem uma gama de vivências com a Linguagem, gêneros escritos, textos com distintas linguagens, sua produção e interpretação. Isto, pois, em uma sociedade letrada como a nossa, a linguagem circula em abundância no cotidiano social (BRASIL, 2015c).

Diante deste cenário, o PNAIC traz a escola como instituição responsável pelo ensino sistemático da Língua escrita, e o ensino da utilização desta pelos alunos nas práticas letradas do cotidiano. Portanto, a escola é dada como o espaço de desenvolvimento e ampliação da escrita (e da leitura), nos mais variados gêneros, ligados ao cotidiano do aluno (BRASIL, 2015c).

A concepção de Linguagem que permeia o exercício da produção textual nos cadernos do PNAIC é a da interação verbal. Seja por meios orais ou escritos, a Linguagem tem o objetivo de comunicar, prevê o diálogo social entre parceiros no cotidiano. Ou seja, no sentido Bakhtiniano (1992), a verdadeira essência da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal. A linguagem, retratada no PNAIC, é fruto da interação entre sujeitos, na dialogia do cotidiano.

Portanto, no ensino da produção textual, é imprescindível a compreensão de que não há produção sem o outro, sem interação. Na verdade, é pelo outro, nesse processo de interação, que o texto é formulado. Ou seja,

[...] a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: Variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social, se estiver ligada ao interlocutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio (BAKHTIN, 1981, p. 112).



É exatamente por esse processo de interação, que o professor precisa se colocar como leitor dos textos produzidos pelos alunos, não somente para corrigi-los, mas para fazer papel de interlocutor, concordando, discordando, se posicionando sobre o dizer do aluno, dando-lhe indícios e caminhos para a real apreensão da linguagem escrita (BRASIL, 2015c).

Essa interação entre os sujeitos é que produz o caráter dialógico da Linguagem para Bakhtin.

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 1997, p. 271).

Pensar a linguagem com interação no processo de ensino, sua dialogicidade, significa dar vez e voz as crianças, trazer para a sala de aula suas vivências, possibilitara ampliação de seus repertórios, o que elas já trazem de casa, de seus bairros... de suas vidas (SILVEIRA et al. 2016).

Além da compreensão de que a escrita se dá para o outro, possibilitar a voz da criança também lhe garante maior repertório de fala. Antunes (2003) já nos alerta:

*Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”. [...] se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providencia maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas (p. 47, grifo do autor).*

Portanto, não há texto sem discurso. Não há sentido sem ideias. Não existe sujeito fora de seu contexto. Assim como não há produção textual que não seja perpassada por dizeres vividos no social.

Evidenciando as análises dos cadernos, o PNAIC afirma que não é qualquer escrita realizada na escola que mostra a realidade da linguagem, a língua viva, relevante, social e comunicativa. Os cadernos trazem os estudos de Schneuwly (1985) sobre o desenvolvimento da produção de textos escritos.





Segundo o autor, o desenvolvimento da Linguagem escrita exige operações mentais que perpassam três níveis ou instâncias. São nestas etapas que o planejamento docente de uma produção textual deveria se firmar:

1. **Criação de uma base de orientação:** Diz respeito às condições de produção. Portanto, o lugar social do autor, seus interlocutores, sua finalidade, conteúdo do discurso, orientação do processo de escrita (o que tenho para dizer? para quem vou falar/escrever? com que objetivo? em que circunstâncias? em que condições meu texto será ouvido/lido?);
2. **Gestão textual:** Momento de tomada de decisões a respeito da ancoragem enunciativa e do planejamento do texto, onde o autor se questiona o “como dizer?”. Organização dos conteúdos (o que tem a dizer), e qual modelo de texto é adequado para a situação (gêneros textuais).
3. **Linearização:** Conjunto de operações que transformarão o que foi pensado, em texto escrito. Se expressar por meio das letras, palavras, sentenças, parágrafos, ou seja, enunciados, tudo o que foi planejado, tendo sempre em mente o objetivo da escrita, o interlocutor e as condições nas quais ele será lido.

Mesmo havendo estes pontos a serem analisados ao planejar uma produção textual, o autor afirma que nada é estanque ou linear no processo de criação. O importante é que a criança tenha noção de “o que escrever? Para que? Para quem? Como posso dizer?”. Portanto, o PNAIC reforça a ideia de que na escola devem ser desenvolvidas oportunidades em que os alunos escrevam

[...] para diferentes interlocutores (adultos, crianças, pessoas próximas ou distantes) e não apenas para ele, professor; escrever com diferentes finalidades (contar algo, registrar um episódio, reclamar, elogiar, argumentar, noticiar etc.), lidando, portanto, com diferentes contextos e tipos de conteúdo discursivo (BRASIL, 2015c, p.51).

O papel do educador, portanto, é o ensino da língua viva, na interação, nas atividades socioculturais (BRASIL, 2015c). A criança deve aprender a escrever, escrevendo de verdade, se tornando autora, se posicionando sobre o lugar que vive, tendo interlocutores, desenvolvendo diversos gêneros textuais, para desde o princípio, entender o lugar da escrita no cotidiano real.



## Considerações finais

A Alfabetização, sem sombra de dúvidas, é uma das mais importantes etapas da Educação básica. É um processo que começa antes da entrada do aluno na escola, e certamente se estende ao longo de sua vida. Aprendemos cotidianamente novas linguagens, formas de se expressar, produzir sentido, diferentes formas de leitura. Assim, abrir nossos horizontes quanto as práticas e concepções de Alfabetização é primordial. É compreender que, para uma educação de qualidade, a Alfabetização precisa estar em constante renovação, conhecendo os contextos de seu alunado, acompanhando as mudanças sociais, culturais e tecnológicas, buscando sempre a melhor forma de incorporá-las.

Neste âmbito, as formações continuadas tornam-se imprescindíveis, sejam elas ao nível macro ou micro. Um docente comprometido com seu fazer está sempre buscando aperfeiçoamento, melhoria de sua condição de trabalho, investindo na sua qualidade profissional (VEIGA, 2010). O PNAIC, como espaço de formação, proporciona oportunidades de reflexão sobre a prática docente, oferece possíveis mudanças, há oportunidade de reflexão, diálogo com demais profissionais, aprofundamento teórico, aprendizagem.

No entanto, devemos nos alertar para o fato de que os problemas na Alfabetização não serão sancionados somente pelo professor. Street (2004) já dizia que não nos basta ter um letramento único e autônomo, que simplesmente precisa ser transportado para os lugares para a salvação dos problemas. Afinal, se a salvação da Alfabetização se baseasse somente nas formações continuadas, os alunos ainda não estariam, em sua maioria, em níveis tão baixos de leitura e escrita<sup>8</sup>. A iniciativa do PNAIC tem muito a agregar para as práticas docentes, contanto que os professores, reflexivamente, consigam adequar às teorias apreendidas nas práticas reais em que cada um permanece.

As ações realizadas pelo PNAIC vieram ao encontro de necessidades educativas, constituindo tentativa de intervenção necessária para melhoria da educação. No entanto, precisamos olhar para além dos profissionais que atuam

---

<sup>8</sup> Na edição de 2016 da ANA, 54,7% dos alunos brasileiros ficaram no nível 1 e 2 em leitura; 33,95% ficaram nos níveis 1, 2 e 3 em escrita. Neste exame, que tem o 3º ano do Ensino Fundamental como público, a categoria de leitura vai de 1 a 4, e a categoria de escrita vai de 1 a 5.



nas escolas: infraestrutura, condições de trabalho, características e cultura da comunidade escolar, gestão... são aspectos que também interferem no sucesso ou fracasso de uma educação de qualidade.

A questão da Alfabetização foi e sempre será processo que exige reflexão e, sobretudo, pesquisas, destacando sua complexa e importante função social.

## Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: ANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5.a ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **A criança no Ciclo de Alfabetização**. Caderno 2. Brasília: DF, 2015b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 5. Brasília: DF, 2015c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação**. Brasília: DF, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 05 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento Orientador**. Brasília: DF, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró - Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: DF, 2001.



*Disponível em:* [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia\\_for\\_1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf)  
*Acesso em:* 03 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação dos Professores**. Brasília: DF, 1999. *Disponível em:* <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf>> *Acesso em:* 03 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 826**. Brasília: DF, 2017b.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

SILVEIRA, E. *et al.* **Alfabetização na perspectiva do Letramento: letras e números nas práticas sociais**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. São Paulo: Pátio, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, C. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, n. 39, jul./dez. Salvador, 2003.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VEIGA, I. P. A. Alternativas pedagógicas para formação do professor da educação superior. In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q (orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papyrus, 2010. p. 13-28.

ZEICHNER, K. M. Educating reflective teachers for learner centered-education possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003.

## Sobre os autores

### Lainy Martinelli dos Santos

[lainy-sgp@hotmail.com](mailto:lainy-sgp@hotmail.com)

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (UFES). Licenciada em Pedagogia pela UFES, com ênfase em Alfabetização e Linguagens.

### Zaira Bomfante dos Santos

[zbomfante@gmail.com](mailto:zbomfante@gmail.com)

Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. Docente da Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Educação e Ciências Humanas e Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEED CEUNES, UFES, São Mateus, ES.



## A Perspectiva histórica da Lei 10.639/03 – Movimentos, cenários e percursos

Historical perspective of Law 10.639/03 - perspective of Law 10.639 / 03 – Movements, scenarios and tracks

Manuela Brito Tiburtino Camata  
Eliane Gonçalves da Costa

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo expor o percurso histórico da Lei 10639/03, a qual instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas e o ensino de literatura. Pretende-se elencar alguns apontamentos na questão da lei em si e sua efetivação, observando os discursos e as práticas que têm se constituído para as mudanças curriculares atuais. A metodologia constou de revisão bibliográfica de Nilma Lino Gomes (2005, 2011), Petronio Domingues (2007), Abdias do Nascimento (1982) e Kabenguele Munanga (2005), além da leitura da legislação.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/03; Relações étnico-raciais; Ações afirmativas; Currículo.

**Abstract:** This article aims to expose the historical course of Law 10639/03, which establishes the obligation of teaching African and Afro-Brazilian history and culture in schools and the teaching of literature. It is intended to list some notes on the question of the law itself and its implementation, observing the discourses and practices that have been constituted for the current curricular changes. The methodology consisted of a literature review by Nilma Lino Gomes (2005, 2011), Petronio Domingues (2007), Abdias do Nascimento (1982) and Kabenguele Munanga (2005), as well as reading the legislation.

**Keywords:** Ley 10.639/03; Ethnic-racial relationships; Affirmative actions; Plan of studios.

### Introdução

Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado, intitulada: “A Formação Continuada de professores do Ensino Médio da Rede Estadual do Espírito Santo para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2003-2019): Município de Nova Venécia”, cujo presente foco é o percurso histórico da Lei 10.639/03, compreendendo a sua contextualização e como essa questão é problematizada no currículo escolar, reconhecendo as relações com o diverso, tão presentes em nossa sociedade.

A Lei 10.639/03, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências”, apesar de completar quinze anos, ainda engatinha em nossos espaços escolares. Por isso, enquanto educadores, compreender e abordar culturas tradicionalmente



negadas ou silenciadas nos currículos é uma importante estratégia de combate às desigualdades perpetuadas; é também uma forma de pensar e fazer escola.

Discorreremos sobre os percursos da Lei 10.639/03, fundamentados teoricamente pelos marcos legais, com análise bibliográfica das legislações propostas e vigentes até chegarmos à sua promulgação e, ainda retratamos os seus aportes legais além de pareceres, resoluções e documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, que deram suporte ao nosso estudo. Além disso, apontamos autores como Nilma Lino Gomes (2005, 2011) e Petronio Domingues (2007) que trazem-nos contribuições acerca das ações e programas que foram empreendidos visando alcançar os objetivos propostos pela Lei em questão. Nessa perspectiva, Abdias do Nascimento (1982) contribui na busca pelo reconhecimento e afirmação de sua própria identidade e o autor Kabengele Munanga (2005) nos mostra o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo.

Ao presenciarmos avanços – pequenos, mas presentes – na superação das disparidades sociais e raciais em nosso país podemos afirmar que a educação escolar deve ancorar seu legítimo espaço formal/institucional, quebrando silêncios e estranhamentos e, para que isso ocorra de fato, promover o diálogo, projetos, práticas, formações e debates que atendam ao preceito legal da educação, são imprescindíveis, como direito social.

O ambiente escolar e seus espaços nunca foram tão vistos em seu contexto de complexidade, exigindo novas formas de pensar e fazer a escola. É nesse ambiente onde é possível lidar com a heterogeneidade e conseqüentemente os desafios de se trabalhar e atender a grupos tão diversificados de alunos. Portanto, proporcionar uma educação legitimamente democrática deve abarcar uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos.

Trazer para a escola o percurso da Lei 10.639/03 e suas ações afirmativas para que sejam amplamente conhecidos, tanto por docentes, quanto por discentes, deve ser um direito e um dever, pois mais que conhecer a Lei, de fato, é necessário conhecer e trilhar todo o processo de luta pela superação do racismo, já que a população negra “compõe uma das matrizes formadoras da



sociedade brasileira, mas suas memórias e histórias em geral não são contadas e estudadas nas escolas de nosso país” (PEREIRA, 2013, p.4).

Todavia, as demandas políticas que têm marcado nossa sociedade mostram-se de certa forma inflexíveis no sentido de pôr em prática as ações afirmativas na educação básica brasileira, bem como discutir o combate às diferenças e às desigualdades que marcam a nossa realidade e que saltam aos nossos olhos mesmo diante de pretensiosas homogeneizações culturais.

### **O Movimento Negro e sua relação com a educação**

A questão étnico-racial em nosso país é marcada por várias repercussões e diversas lutas do Movimento Negro pelo reconhecimento e combate às desigualdades, haja vista que não houve qualquer empenho para a inclusão dos negros à sociedade, pós-abolição e Proclamação da República – ocorrida um ano depois. Conseqüentemente, os negros continuaram a ser tratados como inferiores e tendo traços de sua cultura e religião marginalizados, refletindo-se de maneira explícita e velada no meio social, até os nossos dias.

O racismo científico do século XIX que justificava as desigualdades entre os seres humanos por meio do conceito de raça, apesar de desacreditadas em nosso século, permanecem arraigadas nas práticas sociais e, mais além das ideias de que a humanidade está dividida biologicamente e hierarquicamente em raças, conceitualmente “Raça’ e uma construção política e social. E a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão — ou seja, o racismo” (Hall, p. 69, 1996a)

No Brasil republicano do século XIX, o racismo foi intensificado com a chegada de imigrantes europeus, que além de atender uma demanda econômica, reforçava ainda mais a ideia de “branqueamento”, diminuindo a negativa presença do negro e tomando a Europa como um modelo e um ideal a ser copiado.

O apoio e incentivo do governo brasileiro para os imigrantes brancos contemplavam o acesso à terra, à educação e ao trabalho, o que não aconteceu para os escravizados recém-libertos e seus descendentes, que foram segregados social, cultural e economicamente.



O que conhecemos hoje como Movimento Negro, surgiu com movimentos de mobilização e reivindicação racial negra, em todo o mundo, na busca pelos direitos civis da população negra e o combate ao racismo. No Brasil, organizados por ex-escravizados e seus descendentes, esses movimentos inicialmente tinham cunho assistencialista, recreativo ou cultural, com a perspectiva de vencer o preconceito e reconstruir sua identidade. Esses grupos viviam, conforme aponta Domingues:

sob regime de ‘segregação racial’ que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas. Nesta etapa, o movimento negro organizado era desprovido de caráter explicitamente político, com um programa definido e projeto ideológico mais amplo (DOMINGUES, p. 105, 2007).

Cabe ressaltar, que dentre as ações do Movimento Negro em recuperar a identidade do negro e de sua negritude está a denúncia da “democracia racial” brasileira, como um dispositivo ideológico que defende a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e a igualdade de oportunidades para brancos e negros.

Esse mesmo autor, esquematizou o quadro abaixo (DOMINGUES, 2007, p. 117-119), onde temos as fases do Movimento Negro e sua trajetória histórica.

Movimento Negro Brasileiro	Primeira Fase (1889 – 1937)	Segunda Fase (1945 – 1964)	Terceira Fase (1978 – 2000)
Conjuntura Internacional	Movimento Nazifascista e pan-africanista	Movimento da Negritude e de descolonização da África	Afrocentrismo, movimento dos direitos civis nos Estados Unidos e de descolonização da África
Principais termos de auto-identificação	Homem de cor, negro e preto	Homem de cor, negro e preto	Adoção “oficial” do termo negro. Posteriormente, usa-se, também, o “afro-brasileiro” e “afro-descendente”
Causa da marginalização do negro	A escravidão e o despreparo moral/educacional	A escravidão e o despreparo cultural/educacional	A escravidão e o sistema capitalista
Solução para o racismo	Pela via educacional e moral, nos marcos	Pela via educacional e cultural, eliminando o complexo de	Pela via política (“negro no poder!”), nos marcos de uma





	do capitalismo ou da sociedade burguesa	inferioridade do negro e reeducando racialmente o branco, nos marcos do capitalismo ou sociedade burguesa	sociedade socialista, a única que seria capaz de eliminar com todas as formas de opressão, inclusive a racial
Métodos de lutas	Criação de agremiações negras, palestras, atos públicos “cívicos” e publicação de jornais	Teatro, imprensa, eventos “acadêmicos” e ações visando à sensibilização da elite branca para o problema do negro no país	Manifestações públicas, imprensa, formação de comitês de base, formação de um movimento nacional
Relação com o “mito” da democracia racial	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia sistemática do “mito” da democracia racial
Capacidade de mobilização	Movimento social que chegou a ter um caráter de massa	Movimento social de vanguarda	Movimento social de vanguarda
Relação com a “cultura negra”	Distanciamento frente alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Ambiguidade valorativa diante de alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana, sobretudo o candomblé)	Valorização dos símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana, sobretudo o candomblé)

#### Quadro comparativo da trajetória do movimento negro na República

Muitas foram as fases, autores e propostas de mobilização racial negra do Movimento Negro, sendo que as primeiras manifestações de engajamento, resistência e afirmação do movimento contra o racismo era formado por vários grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação, que buscavam a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira voltados principalmente para atividades culturais, artísticas e religiosas.

O Movimento pode ser definido como a luta dos negros na perspectiva de mudanças, buscando eliminar o preconceito e a discriminação racial, que está presente em nossa sociedade no campo educacional, político, social e cultural. É importante refletirmos o papel do Movimento Negro na trajetória educacional negra do nosso país. Na primeira e na segunda fase, articulava-se em forma de mobilização educacional e moral como formas de combater o racismo, posteriormente, na terceira fase demonstra o cunho político objetivando a promoção de uma “identidade étnica específica do negro”[...] bem como o “resgate das raízes ancestrais” (DOMINGUES, 2007, p. 116).



Na segunda fase, mais especificamente, a imprensa começa a ser também um método de luta junto a movimentos acadêmicos, surgindo vários jornais com a temática racial, escritos por negros, o que é conhecido como “imprensa negra”.

Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira (DOMINGUES, p. 105, 2007).

A imprensa brasileira nesse período representava o negro de maneira pejorativa e não abria espaço para as associações negras que se organizavam e faziam suas reivindicações, por isso, além de divulgarem a sua cultura, a “imprensa negra” trazia a luta pela igualdade e reivindicações políticas.

Cabe ressaltar que dessas páginas ouviam-se discursos de denúncia de quem falava do lugar de segregado socialmente. Era tornar públicas suas vozes de protesto e temas reivindicatórios. Começam a aparecer temas voltados às preocupações com a educação e o ambiente escolar e, como esses interpelam negativamente a identidade negra.

A Frente Negra Brasileira (FNB), criada em São Paulo, em 1931, foi uma complexa organização, mantida por recursos próprios, composta por mais de 20 mil membros que promoveu e valorizou o negro no Brasil, a partir de ações antirracistas e ações de engajamento social, como a construção de escolas, ofertas de cursos de alfabetização, inclusão de conteúdos com a temática negra no currículo escolar; além de atuar no setor assistencialista.

No Rio de Janeiro, em 1944, Abdias Nascimento e Alberto Guerreiro Ramos criam o Teatro Experimental Negro (TEN). Ambos os movimentos articularam diversas atividades para promover a emancipação do negro, enquanto cidadão, combatendo as desigualdades.

Urge citarmos a figura de Abdias Nascimento, intelectual, ator, dramaturgo e colaborador do Movimento Negro, nos anos de 1940 que, na busca pelo reconhecimento e afirmação de sua própria identidade indagava-se:

Que valor invoca a revolta do negro? Seu valor de Homem, seu valor de Negro, seu valor de cidadão brasileiro. Quando a



Abolição da escravatura em 1888 e a Constituição da República em 1889 asseguram teoricamente que o ex-escravo é um cidadão brasileiro com todos os direitos, um cidadão igual ao cidadão branco, mas, na prática, fabrica um cidadão de segunda classe já que não forneceu ao negro os instrumentos e meios de usar as franquias legais – atingem profundamente sua condição de homem e plantam nele o germe da revolta. As oligarquias republicanas, responsáveis por essa abolição de fachada, atiraram os quase cinqüenta por cento da população do país – os escravos e seus descendentes – à morte lenta da história, dos guetos, do mocambo, da favela, do analfabetismo, da doença, do crime, prostituição (NASCIMENTO, 1982, p. 93-4).

Abdias questionava, sobretudo, a imagem estereotipada de sua raça, considerada “raça inferior”, conceitos usados pela ciência no século XIX, explicitando a dominação de um povo em detrimento de outro. O africano escravizado constituiu a espinha dorsal do Brasil/colônia e sua peleja pós Lei Áurea para se inserir numa sociedade excludente perpassa até os nossos dias.

Por meio de atividades teatrais, abria portas de trabalho para artistas, atores, meros desempregados, para atuarem em palcos, antes priorizados apenas aos brancos. Palco físico, onde protagonizavam a sua própria história no combate ao preconceito; e palco da vida, tablado social em que eram alfabetizados, engajados e revelados no descortinar das causas da população negra brasileira. Mesmo com inúmeros entraves para a época, Abdias empenhou-se utilizando o seu talento, o talento de seus atores e a educação, para vencer as barreiras do racismo.

Essa entidade alcançou diversas conquistas sociais, em diversos Estados como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia, tendo seu fim em 1968, com a Ditadura Militar no país, que mascarou e dissimulou, dentre outras questões, a questão racial, reforçando a ideia de que a miscigenação é um marco histórico em nosso país, o que o torna único e integrado, conforme afirma Nilma Gomes,

O mito da democracia racial pode ser compreendido (...) como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos,



preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (GOMES, 2005, p. 57).

Fundado em 1978, em São Paulo, o Movimento Negro Unificado (MNU) é uma das representações do movimento negro contemporâneo. Com representatividade em diversos Estados brasileiros, o objetivo da organização é valorizar e chamar a atenção para as contribuições do povo negro na construção do país. A proposta de inserção da história da África no currículo escolar, já em 1978, é defendida na Carta de Princípios do MNU, bem como no Programa de Ação.

Co-fundador do MNU, ressurgiu a figura de Abdias do Nascimento, que até então encontrava-se exilado no período ditatorial, nos Estados Unidos. De volta ao Brasil em 1982, inaugura o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. No ano seguinte, após concorrer à Câmara dos Deputados, assume como Deputado Federal e sua vida política é dedicada à defesa dos direitos dos negros no Brasil, com foco na discriminação racial.

Sendo o primeiro representante da causa afrodescendente na Câmara dos Deputados, foi um dos idealizadores do Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro em lugar de 13 de maio, dia da morte de Zumbi dos Palmares, onde relembra o Dia da Abolição da Escravatura. Também foi o autor do Projeto de Lei N.º 1.332, de 1983, que:

Dispõe sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo art. 153, § 1º da Constituição da República (BRASIL, 1983).

Este foi, no Brasil, o primeiro projeto de lei propondo políticas compensatórias voltadas à população negra e apresentava várias propostas nos setores de oportunidade de trabalho, remuneração, educação e tratamento policial, entre outros; estabelecia cotas mínimas a homens e mulheres afrodescendentes, tanto com relação às bolsas de estudos concedidas pelo Ministério da Educação, quanto às vagas em repartições públicas, empresas, firmas e estabelecimentos. Nesse contexto, o Projeto de Lei ainda propunha:



I - Incorporar ao conteúdo dos cursos de História Brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e político) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição;

II - Incorporar ao conteúdo dos cursos sobre História Geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão européia do continente africano;

III - Incorporar ao conteúdo dos cursos optativos de estudos religiosos o ensino dos conceitos espirituais, filosóficos e epistemológicos das religiões de origem africana (candomblé, umbanda, macumba, xangô, tambor de minas, batuque, etc.);

IV - Eliminar de todos os currículos referências ao africano como "um povo apto para a escravidão", "submisso" e outras qualificações pejorativas;

V - Eliminar a utilização de cartilhas ou livros escolares que apresentem o negro de forma preconceituosa ou estereotipada;

VI - Incorporar Material de ensino primário e secundário a apresentação gráfica da família negra de maneira que a criança negra venha a se ver, a si mesma e à sua família, retratadas de maneira igualmente positiva àquela em que se vê retratada a criança branca;

VII - Agregar ao ensino das línguas estrangeiras européias, em todos os níveis em que estas são ensinadas, o ensino de línguas africanas (yoruba ou Kriwahili) em regime opcional;

VIII - Incentivar e apoiar a criação de Departamentos, Centro ou Instituto de Estudos e/ou Pesquisas Africanos e Afro-Brasileiros, como parte integral e normal da estrutura universitária, particularmente nas universidades federais e estaduais.

§ 1º As modificações de currículo aplicar-se-ão, obrigatoriamente, tanto no ensino público quanto no ensino particular, em todos os níveis (BRASIL, 1983).

A tramitação desse projeto de lei foi concluída no ano de 1985, no entanto, como os trâmites delongaram-se até o ano de 1988, véspera da promulgação da atual Constituição, o Projeto de Lei 1.332/83 foi arquivado.

No período da redemocratização, o movimento negro se reorganiza e passa a reivindicar uma série de direitos e políticas públicas capazes de combater o racismo e reduzir as desigualdades raciais, criando o sentimento de pertencimento social, promovendo atos, conferências, e tendo também a sua



participação na Assembleia Nacional Constituinte (ANC) de 1987-1988. Nessa época “foram criados centenas de grupos afro-brasileiros por todo o território nacional”, (DOMINGUES, 2008, p. 103).

A Terceira fase do Movimento é marcada por um maior movimento no âmbito nacional e passa a estabelecer um diálogo cada vez maior com o governo brasileiro, utilizando mais a mídia e junto a subgrupos do Movimento Negro, construindo ações coletivas de resistência à exclusão e o debate pela inclusão social. Em 1995, ano do tricentenário da morte de Zumbi ocorre a Marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília, com a mobilização de milhares de pessoas com reivindicações políticas públicas, que mais tarde seriam levados para a Conferência de Durban, em 2001.

Resultado das lutas históricas do movimento, o marco na área educacional foi a Lei 10.639/03 que impulsionou a discussão sobre a educação das relações étnico-raciais e incentivou o maior contato com a riqueza da cultura africana e afro-brasileira. Podemos identificar, portanto, que tal lei sancionada em 2003 pelo recém-empossado Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, espelha um dos resultados desse novo lugar político e social e das várias reivindicações dos movimentos negros ao longo das últimas décadas.

Nesse mesmo período, uma das iniciativas do Governo Federal através da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) foi a aprovação pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2009, do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), publicado no Diário Oficial da União em 5 de junho de 2009, o qual foi idealizado em 2005, com base nas propostas apresentadas na I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR), o PLANAPIR reflete e traz os questionamentos das lutas históricas do Movimento Negro visando superar as desigualdades raciais existentes no Brasil, através Políticas Públicas de Ações Afirmativas (PPAA).

Embora as reivindicações do Movimento Negro no campo educacional tenham adquirido na última década do século XX uma maior visibilidade, há ainda um longo caminho a ser trilhado, pois a população negra, em pleno século XXI continua vivenciando o cenário de racismo, intolerância, preconceito em todos os âmbitos da sociedade.



## Reflexões sobre o currículo, as práticas pedagógicas na atualidade e considerações finais

“Pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se (BRASIL, 1997, p.42).” Sabemos que uma Lei, por si só, não muda a realidade, mas com esforços contínuos é possível desconstruir estereótipos e diminuir uma cultura de racismo e violência. Se um dos objetivos da escola é formar o aluno como cidadão crítico e autônomo, a leitura passa a ser um dos instrumentos que, sem dúvida, potencializa a concretização desse objetivo. É preciso um trabalho contínuo que incentive leituras e olhares sobre história, arte, religião e literatura dos povos africanos, valorizando a diversidade sociocultural presente em nosso país.

A Educação Básica no Brasil vem passando por mudanças e colocando em debate novas práticas, novos conceitos, modelos e contextos. Os sinalizadores de tais transformações em nosso sistema educacional nas últimas décadas são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), com diretrizes específicas: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores; entre outros documentos, diretrizes, decretos, etc., todos tendo como objetivo a expansão da Educação Básica.

As reformas na educação brasileira fazem parte de um projeto que exige cada vez mais que seus espaços não sejam apenas para a transmissão de conhecimentos, mas trazem algumas exigências no âmbito da formação do sujeito que, ao mesmo tempo que questiona os modelos da escola básica pública atual, amplia as suas funções e cobra de seus profissionais um engajamento maior, mas que por vezes, não dialoga com os principais envolvidos nas propostas em curso – professores, alunos e comunidade escolar.

Ainda objetivando uma equidade política nacional, podemos citar as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais que,

Para dar conta de um número maior de histórias singulares, é preciso se pensar em uma educação que seja capaz de discutir em suas propostas curriculares as situações e os contextos da

vida, para enfrentar o que é próprio e constituinte das vivências, instigar a participação de uma escola que deve acolher e respeitar as diversidades de classe, raça, gênero, geração e sexualidade, mas que ainda não existe para todos. (BRASIL, 2006, p.86).

Apesar da Lei ser clara em seu artigo 26-A que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é conteúdo obrigatório, o que se tem observado nas escolas, de maneira geral, especialmente na educação básica, é que a aplicação da lei não tem se efetivado por uma série de razões, dentre elas, falta de formação inicial; ausência de formação continuada/em serviço, falta de envolvimento e diálogo entre conteúdo e vivência.

“Nós, professores, ainda somos formados, como profissionais, para lidar com a uniformidade e homogeneidade” (Gomes, 2005, p. 29). Notamos, nessa fala de Nilma Lino Gomes, a permanência de uma escola reprodutora das desigualdades e do preconceito presentes na sociedade. Percebe-se a carência para a formação em serviço dos professores, o que conseqüentemente impede criar debates e discussões sobre práticas realizadas e vivenciadas nos espaços escolares.

Reside, nesse ponto, a possibilidade e a abertura de novos desdobramentos e estudos sobre a efetivação da referida Lei nos espaços escolares, bem como as práticas pedagógicas que contemplam a diversidade e o panorama dos profissionais docentes e o conhecimento da Lei e seus percursos históricos.

### Referências Bibliográficas

III CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA. **Declaração de Durban**. Durban, África do Sul. 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Disponível em <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/declaracao\\_durban.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/declaracao_durban.pdf)> Acesso em 04 de novembro de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3**, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.





\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em 23 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.990**, de 09 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm)> Acesso em 04 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto De Lei Nº 1.332/83** (Câmara dos Deputados). Dispõe sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>> Acesso em 04 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 10.

DOMINGUES, Petronio. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Revista Tempo (Artigos). Nº 23. 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Educação Anti-racista Caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. RBPAAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>. Acesso em: 04 de novembro de 2018.

NASCIMENTO, Abdias do (org.). **O Negro Revoltado**. 2a ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.

PEREIRA, A. A. **Movimento negro contemporâneo, memória e educação**: aspectos da luta anti-racista na segunda metade do século XX. XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal, RN, 22 a 26 jul. 2013. Disponível em:



<[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364333306\\_ARQUIVO\\_TextocompletoANPUH2013-AmilcarPereira.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364333306_ARQUIVO_TextocompletoANPUH2013-AmilcarPereira.pdf)>. Acesso em 25, out. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprendizagem e ensino das Africanidades Brasileiras**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC – SECAD, 2005.

### **Sobre os autores**

#### **Manuela Brito Tiburtino Camata**

manuelamisma@hotmail.com

Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica (Universidade Federal do Espírito Santo). Graduada em Letras Português e Espanhol pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Especialista em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Gestão Escolar com habilitação em Administração e Supervisão. Atualmente atua como Professora do quadro efetivo de Língua Portuguesa na Escola Estadual de Ensino Médio "Dom Daniel Comboni" - Governo do Estado do Espírito Santo- SEDU. Recebeu em 2007, o Prêmio Literário "Nossa Gente, Nossas Letras", pelo Instituto Oldenburg de Desenvolvimento. Interessada em estudos literários.

#### **Eliane Gonçalves da Costa**

elianecoordena@gmail.com

Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. São Mateus – Brasil.



## Ensinando ciências numa perspectiva histórico-filosófica

Teaching sciences in a historical-philosophic perspective

Dalana Campos Muscardi

Débora Schmitt Kavalek

**Resumo:** A História da Ciência é frequentemente negligenciada nos cursos de formação de professores e também nos conteúdos expostos nos livros didáticos. Contudo, quando presente, muitas vezes possui um caráter ilustrativo, não sendo explorada devidamente pelas (os) docentes. O ensino a partir da História da Ciência promove uma abordagem contextualizada com a natureza do conhecimento científico, permitindo aos professores explorar os aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos e filosóficos presentes no período da construção de um conhecimento. Dessa forma, é possível desconstruir a visão neutra e acumulativa da ciência, do gênio, da descoberta e da imparcialidade dos cientistas. Além disso, a adoção do ensino de ciências numa perspectiva histórico-filosófica enquanto prática pedagógica na sala de aula, permite a abordagem sistêmica do conteúdo, relacionando ciência-tecnologia-sociedade-ambiente, contribuindo para uma efetiva alfabetização científica do estudante, empoderando-o como um cidadão crítico e ativo em sua realidade. Este trabalho apresenta uma proposta de minicurso que teve como objetivo debater a importância do ensino numa abordagem histórico-filosófica e apresentar propostas para a inserção da história da ciência no ensino de ciências, numa perspectiva interdisciplinar. A formação destinou-se a professores de ciências dos anos finais do ensino fundamental e contou com uma parte teórica, relacionada ao ensino histórico de ciências e uma parte prática, que apontou sugestões para inserir a história da ciência durante as aulas.

**Palavras-chave:** história e filosofia da ciência; formação de professores; ensino de ciências.

**Abstract:** The History of Science is often neglected in teacher training courses and also in the textbooks contents. However, when it is present, it is often illustrative and are not properly explored by teachers. The History of Science teaching approach promotes the knowledge of the nature of scientific knowledge by students, and allow teachers to explore the cultural, social, economic, political and philosophical aspects present in the construction of the knowledge. In this way, it is possible to deconstruct the neutral and cumulative view of the science, the genius, the discovery, and the scientists impartiality. In addition, the adoption of the historical-philosophical approach of science teaching as a pedagogical practice in the classroom, allows a systemic approach to content, relating science-technology-society-environment, contributing to the effective students's scientific literacy, empowering them as critical and active citizens in their realities. This paper presents a brief discussion of the importance of teaching in a historical-philosophical approach, obtained from the effects off a short course on teacher's conceptions about this approach. The course had a theoretical part related to science teaching in a historical perspective, and a practical part which proposed suggestions for inserting the history of science during the classes.

**Keywords:** science history and philosophy; teacher training; sciences teaching.

### Introdução



Há muitas razões pelas quais o estudo da história e da filosofia da ciência deve fazer parte de programas de formação de professores de ciências. O ensino contextual, a partir da história da ciência, (PRESTES e CALDEIRA, 2009) pode auxiliar a(o) docente em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos, pois alerta-os para as dificuldades históricas do desenvolvimento científico e conceitual da ciência. Segundo as ideias de Matthews (1988), através dos estudos históricos, os professores desafiam as(os) educandos a identificar os avanços, erros, contextos econômicos, históricos, sociais e as dificuldades conceituais que envolveram a ciência. Outra contribuição da história da ciência é conduzir a uma educação científica multicultural, envolvendo a ciência feminista, a falibilidade da ciência, o impacto da política e interesses especiais como questões raciais e interesses de classe, a ciência ambiental, a aprendizagem de pesquisa, a abordagem ciência-tecnologia-sociedade, a preocupação com a natureza do conhecimento humano e sua produção e validação, auxiliando na estruturação de um currículo preocupado com a humanização da ciência.

Segundo Chassot (2007a, p. 113),

a ciência é uma das mais extraordinárias criações do homem, que lhe confere, ao mesmo tempo, poderes e satisfação intelectual, até pela estética que suas explicações lhe proporcionam. No entanto, ela não é lugar de certezas absolutas e [...] nossos conhecimentos científicos são necessariamente parciais e relativos.

Chassot (2008), defende que o(a) educador (a) deve levar o educando a ser um cuidador do mundo, usando a ciência como instrumento para promover o bem-estar social por meio da alfabetização científica. O conceito de alfabetização científica, para Chassot (2006), é entender Ciências como se fosse uma linguagem que é escrita e falada, construída e compreendida ao longo dos tempos, e que se dá pela relação entre os comunicantes. A alfabetização científica, segundo o autor, também permite a possibilidade de poder entender e manusear a ciência, conhecendo seus limites e responsabilidades.

Contraditoriamente, muitos acreditam na ciência como uma verdade absoluta, imutável, elaborada por gênios, masculina, branca e europeia, sem relação com o contexto social, econômico, religioso e político. Na prática,



muitas (os) docentes desconhecem fatos históricos e verídicos que influenciaram a construção do conhecimento científico disseminando, muitas vezes, lendas, imprecisões, inverdades e fatos distorcidos da história da ciência. Tal aspecto termina por conduzir a um ensino neutro, descontextualizado, hierárquico e acrítico.

A maioria dos fatos históricos “escolhidos” para compor, principalmente os livros didáticos, respeitou pouquíssimo o contexto histórico dos documentos, tomando ciências recentes como parâmetros para verificar supostos fracassos em evoluções de ciências anteriores. Como se sabe, derivaram daí, em grande parte, os anacronismos verificados no ensino das ciências, de acordo com Alfonso-Goldfarb (2008).

Com o passar do tempo, como acontece em várias outras áreas, os métodos de abordagem em história da ciência vêm mudando. Existem várias maneiras pelas quais a integração da história e filosofia da ciência na escola é possível: seleção e leitura de fontes originais; projetos conjuntos com outros componentes curriculares como história, literatura e artes; dramatizações de episódios significativos na história da ciência; e até mesmo debates sobre assuntos atuais. Toda filosofia da ciência começa com questões analíticas e lógicas como, por exemplo: O que significa um conceito específico? O que é uma teoria? Como sabemos a verdade de uma proposição? Essas questões analíticas e lógicas podem ser introduzidas já na pré-escola (LIPMAN, 1995), quando discutimos a linguagem que usamos para debater e entender a natureza, envolvendo os "três Ps" da ciência: problematização, solução de problemas e persuasão de pares.

A História da Ciência no ensino não envolve apenas a história dos fatos científicos, mas também a de outras questões éticas envolvendo noções como justiça, igualdade, distribuição justa de bens, responsabilidade e afins, que podem ser esclarecidas pela análise filosófica e por referência à história dessas questões. De acordo com Rubba et al. (1991), temas como: espécies em extinção, engenharia genética, transplantes de órgãos, guerra nuclear, exploração espacial, gestão de resíduos, poluição, energia e outros, discutidos superficialmente nas aulas e sem análise filosófica e histórica, podem ficar



obsoletos no primeiro encontro com interesses capitalistas que o aluno tiver, ao sair da escola.

Por tudo o que expusemos, as inúmeras contribuições do ensino contextual a partir da História e Filosofia se fazem necessárias na prática docente na área de ensino de Ciências Naturais, para uma abordagem mais interessante e crítica do conhecimento científico. Como educador, segundo Matthews (1998), é necessário saber mais do que deve ser ensinado, deve-se conhecer sobre como esse conhecimento surgiu e quais são suas limitações, um saber sobre e da ciência.

Este trabalho surgiu da premência de debater a importância do ensino numa abordagem histórico-filosófica com as(os) docentes do Ensino Fundamental do município de São Mateus-ES, e apresentar propostas para a inserção da história da ciência na educação em ciências. O propósito da formação é que as(os) professores tenham condições de desenvolver aulas de ciências que revelem potencialidade para levantar debates sobre o desenvolvimento científico em suas dimensões humana, social, política, econômica, cultural, religiosa e ética, o que, segundo Praia (2012), constitui-se, hoje, um desafio para os educadores, implicando, não raras vezes, o abandono de uma série de certezas, crenças e valores.

## Metodologia

O minicurso de que trata esse trabalho<sup>1</sup>, realizado junto a educadoras(es) de ciências do Ensino Fundamental (aberto também para outras áreas), teve como objetivos debater a importância do ensino de ciências numa abordagem histórico-filosófica e propor a inserção da história da ciência no ensino de ciências na educação básica.

O processo de formação foi organizado da seguinte forma:

1. Breve diagnóstico da abordagem de ensino adotada pelos participantes em sala de aula, através de um questionário inicial. O principal objetivo do

---

1 O minicurso foi apresentado no evento SEMFIL: Seminário Internacional de **Educação, filosofias, infâncias: filosofar com infâncias, resistir na escola, ocorrido em São Mateus-ES, em agosto de 2018.**



questionamento consistiu em identificar se os (as) professores faziam uso da história e filosofia da ciência nas aulas. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

2. Introdução teórica sobre aspectos históricos e filosóficos no desenvolvimento da ciência, segundo as ideias de Alfonso-Goldfarb (2004), norteados por abordagens fundamentadas em análise de documentos que focalizam interações de aspectos epistemológicos, historiográficos, sócio-histórico e culturais nos processos de elaboração, transmissão e transformação dos conceitos científicos. O objetivo desta etapa da formação foi refletir não só sobre as variâncias da própria história da ciência, mas também a noção de ciência em diferentes épocas (ALFONSO-GOLDFARB, 2008, p.7).

3. Preleção teórica sobre a importância da história e filosofia no ensino de ciências, defendendo um ensino que incorpore a real construção do conhecimento científico: a ciência como construção histórica e humana; a visão do conhecimento como aberto, que pode ser refutado, alterado e que não é uma verdade absoluta, pronta, estática, segundo Nascimento (2016). Uma abordagem de educação em ciências em contraponto ao que vemos na maioria das escolas: ensino positivista que evidencia a fragmentação dos conhecimentos, na especialização, na superioridade das ciências exatas sobre as humanas; na ciência como forma de conhecimento objetivo, passível de verificação rigorosa e inalterável; nos ideários ilusórios: “a descoberta” e “o gênio”.

4. Apresentação teórica de uma análise crítica da história da ciência comumente presente nos livros didáticos, considerando as questões apresentadas por Carneiro e Gastal (2005) que apontam uma história da ciência abordada de modo linear, consensual, anedótica e ausente de contexto histórico amplo.

5. Apresentação e debate sobre duas propostas de ensino de ciências utilizando o ensino contextual a partir da abordagem histórico-filosófica:



5.1. A história de Gregor Mendel e sua contribuição para a genética. A proposta teve como objetivo desmitificar a ideia de gênio; perceber a ampla formação de Mendel; analisar sua pesquisa com ervilha (publicada) e outras espécies (não publicada) e evidenciar a existência de conhecimentos prévios usados por Mendel (BRANDÃO e FERREIRA, 2009).

5.2. Os estudos de Joseph Priestley sobre os diversos tipos de “ares” e os seres vivos. A proposta objetivou apresentar um conceito a respeito da natureza da ciência e da pesquisa e sua íntima relação entre química, medicina e história natural; as influências de ideias preconcebidas na pesquisa, as dificuldades que surgem ao se tentar compreender fatos novos e inesperados; as diferenças entre as interpretações do próprio Priestley e as aceitas hoje em dia; as contribuições de diversos pesquisadores e não apenas um solitário cientista e o contexto mais amplo em que se situavam os experimentos descritos de forma tão simplista pelos livros didáticos (MARTINS, 2009).

6. Um breve diagnóstico da percepção dos participantes acerca do minicurso, através de um questionário. O principal objetivo deste questionário foi identificar se os participantes mudaram suas percepções acerca do uso da história e filosofia da ciência, enfatizando a possibilidade do ensino de ciências a partir dessa abordagem.

## Resultados e discussão

Ao todo tivemos 22 participantes no minicurso, sendo a maioria formada em pedagogia, contemplando também professores formados em cursos de licenciatura em ciências biológicas, química, matemática, letras, engenharia agrônoma e história.

Quando perguntados se já haviam abordado a história e filosofia de ciências nas aulas, mais de 50% dos participantes dizem ter realizado o ensino a partir dessa abordagem. Contudo, nem todos (as) parecem compreender o que de fato é a história e filosofia da ciência quando, ao responder a pergunta “como foi realizada a abordagem?”, disseram: “*no processo de formação das plantas*”, “*estudando plantas e animais*”, “*explicando a história evolutiva dos animais, a formação do planeta terra*”. O conteúdo de plantas e animais, na educação





básica é apresentado no livro didático organizado a partir das relações filogenéticas, ou seja, a partir da história evolutiva dos diferentes organismos. A evolução é uma teoria basilar das ciências biológicas, usada para organizar o conteúdo de biologia no livro didático, e também apresentando-se, ela mesma, enquanto um conteúdo a ser trabalhado. Por estarem todos os organismos vivos relacionados uns aos outros com maior ou menor grau de proximidade filogenética, a história evolutiva dos diferentes grupos de organismos é utilizada para organizar o conteúdo de biologia animal e vegetal. Assim, os organismos mais próximos evolutivamente, ou seja, na história do surgimento dos diferentes grupos de organismos, estão também mais próximos na organização do livro didático.

Neste sentido, percebemos que o ensino contextual a partir da história e filosofia da ciência não é compreendido por alguns professores, que o confunde com conteúdos a serem lecionados, como no caso exposto acima, em que os professores confundiram os conteúdos de história evolutiva, evolução e história da formação da terra e do surgimento da vida com história e filosofia da ciência. O ensino contextual foi também confundido com outras abordagens, como pode ser confirmado pela fala de outro professor que disse que ao *“fazer um diagnóstico do tema abordado, trabalhando especificidade para criar um sentimento de pertença”* estaria utilizando-se da história e filosofia da ciência no ensino. Esta proposta, adotada por este professor, não se relaciona ao ensino contextual histórico-filosófico, ainda que apresente uma perspectiva crítica de educação (ROCHA e SILVA, 2013).

Quando questionados de que forma realizam a abordagem histórico-filosófica no ensino, alguns professores disseram que isso se dá a partir do uso de recursos didáticos variados como textos, filmes e vídeos. Os professores não explicaram de que forma utilizam tais recursos, ainda que eles possam de fato serem utilizados na abordagem histórico-filosófica quando trazem o exame da vida e da época de pesquisadores individuais e humaniza a matéria científica, tornando-a menos abstrata e mais interessante aos alunos (PRESTES e CALDEIRA, 2009).



Ainda em relação à pergunta anterior, houve algumas respostas apontando o uso de experimentos e aulas práticas como forma de abordagem histórico-filosófica do ensino. Ainda que os professores, novamente, não tenham apresentado de que forma realizam o uso desses recurso e modalidade didáticos, podemos depreender que tal estratégia aproxima-se do ensino investigativo (CARVALHO, 2014) e não se relaciona diretamente com a abordagem histórico-filosófica. A experimentação, frequentemente realizada nas aulas práticas, propicia a passagem da ação manipulativa para a ação intelectual, o trabalho em grupo e a solução de problemas, elementos presentes e necessários ao ensino investigativo (CARVALHO, 2014). Neste sentido, o uso das aulas práticas e da experimentação não necessariamente se relaciona ao ensino contextual a partir da história e filosofia da ciência.

Apenas três professores apontaram, de maneira clara, o ensino contextual das ciências em suas aulas ou se aproximaram disso. Essa abordagem ficou evidente na fala da professora que disse *“pesquise com os alunos o histórico do assunto a ser abordado”*, evidenciando que a professora trabalha em suas aulas a perspectiva histórica do conhecimento. Outra professora demonstrou realizar o ensino contextual histórico-filosófico a partir do debate de avanços tecnológicos que permitiram o desenvolvimento do conhecimento científico, ao falar que discute com seus alunos a *“importância do microscópio para o ensino e a pesquisa”*.

Por fim, dois professores não responderam a pergunta e 30% deles disseram não realizar a abordagem histórico-filosófica no ensino. Como justificativa, estes professores apontaram o desconhecimento dessa abordagem, a ausência de formação específica sobre essa metodologia (na formação inicial) e o fato de trabalharem nos anos iniciais do ensino fundamental. Essas justificativas evidenciam uma lacuna na formação desses educadores a qual, segundo Auler (2002), deve se concretizar na perspectiva de associar ao ensino de conceitos científicos a problematização destas construções, propiciar a compreensão do entorno da atividade científico-tecnológica na avaliação dos impactos pós-produção, bem como na definição de parâmetros em relação ao desenvolvimento científico-tecnológico. Isso traz criticidade em relação à ciência



contribuindo para a percepção de que ela não é neutra ou desprovida de intencionalidades e, sim, influenciada por aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos contemporâneos à sua elaboração.

Diante do exposto podemos perceber que, ainda que os professores digam realizar o ensino contextual a partir da história e filosofia da ciência, poucos de fato utilizam essa abordagem. A ausência desse conteúdo na formação inicial dos professores, ou mesmo em atividades de formação continuada aparentemente favorece a ausência do ensino contextual das ciências. Essa ausência é grave, pois permite a manutenção da visão deformada da ciência quando, dentre outros fatores, mantém a existência de uma concepção de ciência individualista, elitista, empiro-indutivista, atórica, linear, cumulativa e ahistórica, frequentemente presentes no ensino tradicional que não problematiza a construção do conhecimento científico (CACHAPUZ *et al.*, 2011).

Após a realização do minicurso, a partir do questionário aplicado, observamos que todos as/os professoras/es consideram importante o ensino contextual histórico-filosófico e responderam dizendo que irão incorporá-lo às suas aulas. A maioria dos professores apontaram que essa incorporação se dará a partir da pesquisa sobre a história do conhecimento a ser trabalhado. Também houve respostas ligadas às limitações do livro didático para auxiliar nesse ensino contextual, quando o professor diz “não confiar só no livro didático”, ou “fazendo pesquisas além do livro didático”. Isso evidencia que, após os conteúdos trabalhados no minicurso, os professores têm clareza da necessidade de analisar criticamente e/ou buscar outras fontes para permitir “ao aluno conhecer sua verdadeira história [das ciências], sua evolução que vai além do que está no livro didático”.

Um aspecto muito importante que apareceu, explicitamente, em algumas falas foi o entendimento, pós minicurso, do que de fato é o ensino contextual a partir da história e filosofia da ciência. Isso está presente quando os professores dizem que vão “investigar de que forma o cientista chegou na teoria”, “mostrar aos alunos o processo e a evolução da ciência”, “abordar a desconstrução da ciência enquanto inquestionável”. Essas falas evidenciam que os professores mudaram sua concepção, passando ao entendimento do que é a abordagem de



ensino a partir da história e filosofia da ciência, não mais confundindo-a com a teoria evolutiva.

### Considerações finais

A partir do nosso minicurso, que teve duração de apenas 2 horas, já observamos uma mudança conceitual concreta por parte dos participantes que irá, inevitavelmente, influenciar em sua prática docente. A realização de nosso minicurso vai ao encontro do que Cachapuz et al. (2000) defendem, que deve haver uma filosofia de formação de professores, de exigência continuada, que permita a condução a mudanças de perspectivas e, conseqüentemente, a novas práticas inovadoras pelas atitudes e valores que introduzem a uma outra cultura de educação científica. A necessária renovação do ensino de ciências, discutida por Cachapuz *et al.* (2011), requer também uma renovação da formação docente, que dialogue com uma educação científica crítica, a qual será inatingível se continuarmos com o ensino hegemônico tradicional e acrítico.

Neste sentido e em função dos aspectos discutidos neste artigo, observamos a importância do minicurso ministrado e, sobretudo, a importância da formação inicial e/ou continuada em ensino contextual a partir da história e filosofia da ciência. É de fundamental relevância haver outras oportunidades de formação de docentes que trate de aspectos históricos e filosóficos da ciência, sendo este um tema que necessita de maior atenção na formação de professores.

### Referências bibliográficas

ALFONSO-GOLDFARB, Ana Maria. O que é História da Ciência? São Paulo: Brasiliense, 2004.

ALFONSO-GOLDFARB, Ana Maria. Centenário Simão Mathias: Documentos, Métodos e Identidade da História da Ciência. **Circumscribere: International Journal for the History of Science**. [S.l.], v. 4, p.1-4, maio de 2008. ISSN 1980-7651. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/circumhc/article/view/678/921>>. Data de acesso: 28 out. 2019.

AULER, Décio. **Interações entre ciência-tecnologia-sociedade no contexto da formação de professores de ciências**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2002.

BRANDÃO, Gilberto Oliveira; FERREIRA, Louise Brandes Moura. O ensino de Genética no nível médio: a importância da contextualização histórica dos experimentos de Mendel para o raciocínio sobre os mecanismos da hereditariedade. **Filosofia e História da Biologia**, v. 4, p. 43-63, 2009.

CACHAPUZ *et al.* Uma visão sobre o ensino das ciências no pós-mudança conceptual. **Inovação**, 13, 2-3, 2000.

CACHAPUZ, António *et al.* **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2011.

CARNEIRO, Maria Helena da Silva; GASTAL, Maria Luiza. História e filosofia das ciências no ensino de biologia. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 1, p. 33-39, 2005.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, Ana Maria Pessoa (Org.). **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a Educação**. 4 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

CHASSOT, Attico. **A ciência através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 20ª Edição, 2008.

CHASSOT, Attico. **Educação consciência**. 2ª ed. Santa Cruz do Sul: Ed. UNISC. 2007a.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIPMAN, M. **O Pensar na Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MARTINS, Roberto de Andrade. Os estudos de Joseph Priestley sobre os diversos tipos de “ares” e os seres vivos . **Filosofia e História da Biologia**, v. 4, p. 167-208, 2009.

MATTHEWS, M. R.: 1988, A Role for History and Philosophy in Science , Teaching', **Educational Philosophy and Theory** 20(2), 67-81.

NASCIMENTO, Viviane Briccia. A natureza do conhecimento científico e o ensino de ciências. In: CARVALHO, Ana Maria Pessoa, *et al* (Org.). **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Cengage Learning, 2016. cap. 3.

PRAIA, João Félix. Contributo para uma leitura possível de um percurso profissional. Em: **O ensino das ciências como compromisso científico e social: os caminhos que percorremos**. CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A, M. P. de; GIL-PÉREZ, D. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2012.



PRESTES, Maria Elice Brzezinski; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. A importância da história da ciência na educação científica. **Filosofia e História da Biologia**. v. 4, p. 1-16, 2009.

ROCHA, André Luis Franco da; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. Para que ensinamos zoologia na escola: Construindo uma possibilidade prática. In: DUSO, Leandro; HOFFMAN, Marilisia Bialvo, (Ogr.). **Docência em ciências e biologia: propostas para um continuado (re)iniciar**. Ijuí: Unijuí, 2013. cap. 5.

### **Sobre os Autores**

#### **Dalana Campos Muscardi**

dmuscardi@gmail.com

Doutora em Entomologia (UFV, 2013). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo/Campus São Mateus.

#### **Débora Schmitt Kavalek**

quimicadebora@hotmail.com

Doutora em Educação em Ciências (UFRGS, 2016). Professora da Universidade Federal do Sul da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Campus Paulo Freire.



# Informações aos autores

---



## INFORMAÇÕES SOBRE A REVISTA

A KIRI-KERÊ – Pesquisa em Ensino é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) dedicada a área de Ensino com uma abordagem interdisciplinar. A Revista procura atingir um público formado por pesquisadores, alunos e professores em todos os níveis.

A KIRI-KERÊ adota a publicação contínua com 2 fascículos por ano.

## INSTRUÇÕES AOS AUTORES

A KIRI-KERÊ é destinada à divulgação de trabalhos de pesquisa e estudos teóricos em Ensino e Educação de forma ampla, envolvendo questões de fundamentação e metodologia de pesquisa educacional com relevância para o ensino das diferentes áreas. A revista também publica resenhas de livros e resumos de dissertação e teses.

Os autores devem registrar-se no sistema eletrônico de submissão (Periódicos da UFES), fornecendo todas as informações solicitadas. Dentro da área do usuário, além de submeter o seu artigo, os autores poderão acompanhar o processo editorial desde a submissão até a eventual publicação. Os artigos devem ser submetidos em formato .doc ou .docx. Os artigos devem ser inéditos no Brasil e não estar sob avaliação em nenhuma outra publicação científica congênere.

Aceitam-se artigos, resenhas, resumos de teses e dissertações e relatos de experiência em ensino em português e inglês. Os autores devem indicar a seção mais apropriada para o seu trabalho. Além do título, resumo e palavras-chave, na língua de redação do artigo, os autores devem registrar no texto do artigo as versões desses itens em português ou inglês, conforme o caso. Ou seja, os títulos, resumos e palavras-chave devem ser bilíngues.

Qualquer referência aos autores deve ser retirada do texto, inclusive das propriedades do documento.

Os artigos deverão ter no mínimo 10 e no máximo 25 páginas digitadas, em fonte Arial, corpo 12, espaçamento de 1.5. Margens de 3 cm. As citações com mais de 3 linhas de devem ser destacadas do texto, compondo parágrafo com recuo à direita de 4 cm, em Arial, corpo 11.





As citações dos autores no texto, bem como as referências do final do artigo, devem seguir as normas da ABNT. Havendo dúvidas, os autores devem consultar artigos publicados nos fascículos mais recentes da revista, ou utilizar o *template* (modelo) disponível no sítio.

Caso a pesquisa tenha apoio financeiro de alguma instituição esta deverá ser mencionada.

A revista também aceita resenhas de obras clássicas ou recém editadas. As normas são as mesmas para os artigos, excetuando-se o tamanho que não pode ultrapassar 10 páginas.

Os resumos de teses e dissertações não podem ultrapassar 10 páginas.

Os relatos de experiência de no máximo 10 páginas devem envolver descrições de experiências em ensino.

Os autores aceitam, quando do envio de seus trabalhos, a cessão dos direitos editoriais dos mesmos.

As opiniões publicadas são de inteira responsabilidade dos autores dos textos

Todos os artigos submetidos estão sujeitos a uma verificação inicial e a um processo de avaliação por pares. As submissões que não estiverem de acordo com as normas da revista, ou que contiverem ilustrações e texto de difícil leitura ou reprodução, serão devolvidas aos autores para as devidas correções antes do processo de avaliação.

