



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS  
ESCOLARES**



**SÔNIA MARA DE CARVALHO SILVA**

**FILOSOFIA PARA CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL  
EM SÃO JOÃO DEL-REI/MG E SEUS EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE**

**SÃO JOÃO DEL-REI  
ABRIL DE 2022**

**SÔNIA MARA DE CARVALHO SILVA**

**FILOSOFIA PARA CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL  
EM SÃO JOÃO DEL-REI/MG E SEUS EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Socioeducativos e Práticas Escolares – da Universidade Federal de São João del-Rei como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Giovana Scareli

SÃO JOÃO DEL-REI

ABRIL DE 2022

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB) e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586f

SILVA, SONIA MARA DE CARVALHO.

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO JOÃO DEL-REI/MG E SEUS EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE : FILOSOFIA PARA CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO JOÃO DEL-REI/MG E SEUS EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE / SONIA MARA DE CARVALHO SILVA ; orientadora Giovana Scareli. -São João del-Rei, 2022.

105 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) - Universidade Federal de São João del-Rei, 2022.

1. Filosofia para criança. 2. formação de professores. 3. prática pedagógica. 4. comunidade de investigação filosófica. I. Scareli, Giovana , orient. II. Título.

**FILOSOFIA PARA CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL  
EM SÃO JOÃO DEL-REI/MG E SEUS EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE**

Sônia Mara de Carvalho Silva

BANCA EXAMINADORA:

---

Professora Doutora Giovana Scareli (Orientadora)

---

Professora Doutora Rosana Fernandes - membra externa à UFSJ

---

Professora Doutora Maria Emanuela Esteves dos Santos - membra interna

São João Del-Rei

Abril de 2022

## AGRADECIMENTOS

[...] Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam (FREIRE, 1987).

Agradeço, primeiramente, a Deus, por não deixar faltar a determinação e a fé para continuar.

Aos meus pais, pela educação baseada na humildade e na confiança de que dias melhores virão...

Ao meu esposo, Jefferson, por me deixar dormir cedo e estar sempre alerta para as leituras e escritas diárias.

Aos meus filhos, João Vitor e Jonas Leandro, pelo estímulo e pela torcida constantes, sempre deixando claro o quanto se espelham em mim, principalmente nos estudos.

Agradeço, também, às minhas colegas de trabalho, que contribuíram com boa vontade para a minha pesquisa, que sempre estavam, ali, solícitas a tudo e, com sinceridade e presteza, emprestaram suas vozes para que eu chegasse até aqui.

À minha orientadora, professora Dra. Giovana Scareli, que, com seu olhar humano e com alteridade, escolheu o meu projeto para mediar. Foi, assim, que ela se tornou um canal para o meu amadurecimento enquanto pesquisadora. Como escreveu Paulo Freire (1987) “os homens se libertam”, e foi caminhando juntas que nos libertamos.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem (GEFI), minha primeira casa no Programa de Pós-graduação em Educação (PPEDU) juntamente com meus amigos Cristiane e Artur, pessoas lindas e receptivas; pessoas que levarei para a vida!

Agradeço imensamente, as professoras Maria Emanuela e Rosana pela aceitação na composição da minha banca, sei o quanto é difícil a vida de um professor e mesmo diante de tanta correria, disponibilizaram um tempo para contribuir com esse trabalho.

Agradeço, também, a todos os professores e professoras do Programa, que contribuíram com suas aulas. Como amava os encontros presenciais! Como eu me deleitava nos diálogos e conversas! Foram momentos ímpares de crescimento e interação.

Ao Rogerio Lucas, pelo cuidado nas revisões do projeto à dissertação, quando estava presente com boa vontade e sutileza.

À secretária do Programa, Ana Carla, sempre disposta e bem-humorada. Obrigada pela gentileza.

Aos meus colegas de mestrado, pelas risadas, conversas e apoio.

Ao LAFIL, pelo Programa diferenciado e pela garra para habitar com audácia o chão da nossa escola.

Enfim, minha gratidão a todos, que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui. É um caminho que jamais faremos sozinhos. Precisamos dar as mãos.

Aos meus avós Ana Batista e José Marcelino, que partiram durante esta pesquisa; à minha mãe, que ficou órfã; ao meu pai, que está enfrentando com coragem e determinação o câncer; e aos meus familiares, que foram acometidos pela pandemia de COVID-19 e lutaram bravamente.

## RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender o Programa de Extensão “Comunidade de Investigação Filosófica” (CIF), do Laboratório de Educação em Filosofia (LAFIL), da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), e os seus possíveis efeitos na prática de três professoras regentes de uma escola estadual de São João del-Rei. O interesse pelo tema começou a ser construído ao se perceber que algo havia mudado com a participação dos alunos neste Programa de Extensão. No decorrer da pesquisa, passou-se a estranhar o ambiente escolar que já era familiar, indagando sobre os possíveis impactos que a CIF/LAFIL poderia ter produzido no fazer pedagógico das professoras envolvidas com este Programa na escola. Para este caminhar metodológico, utilizou-se o estudo de caso, por se tratar de um evento específico na escola, e pela metodologia (auto)biográfica, pois a pesquisadora também está implicada na pesquisa, tendo recebido o programa de extensão em sua sala de aula. Como instrumento para a construção de dados, empregou-se a entrevista narrativa com três professoras que receberam os estagiários do LAFIL nas turmas para as quais lecionavam. Para analisar as entrevistas buscamos orientação na análise de conteúdo, a fim de refletir sobre os possíveis efeitos da CIF na prática pedagógica docente, na formação de professores e na relação dos projetos com as escolas que os recebem. O que fizemos, ao cabo, foi uma conversa, entrecruzando experiências, histórias de vida e conceitos teóricos que nos revelaram que o Programa de Extensão CIF/LAFIL, que habita o chão da Escola Estadual Tomé Portes Del Rei contribuiu, e ainda contribui, para o processo de autoformação docente. No entanto, também ficou evidente que, mesmo contribuindo para a autoformação é necessário repensar as formas de interação entre a universidade e a escola, a fim de proporcionar uma interação-reflexiva das experiências vivenciadas nas oficinas do Programa, contribuindo de forma mais efetiva para a formação continuada dos professores e seus desdobramentos em sua prática docente.

**Palavras-chave:** Comunidade de investigação filosófica. Formação de professores. Prática pedagógica. Pesquisa (auto)biográfica.



## ABSTRACT

The present research sought to understand the Extension Program "Community of Philosophical Inquiry" (CIF), of the Philosophy Education Laboratory (LAFIL), of the Federal University of São João del-Rei (UFSJ), and its possible effects on the practice of three regular teachers at a state school in São João del-Rei. The interest for the theme started to be built when it was noticed that something had changed with the participation of the students in this Extension Program. During the research, we began to wonder about the school environment that was already familiar, asking about the possible impacts that ICF/LAFIL could have produced in the pedagogical work of the teachers involved with this program at school. For this methodological step, we used the case study, because it is a specific event at school, and the (auto)biographical methodology, because the researcher is also involved in the research, having received the extension program in her classroom. As an instrument for data construction, we used narrative interviews with three teachers who received the LAFIL trainees in the classes they taught. To analyze the interviews, we sought guidance in content analysis, in order to reflect on the possible effects of the ICF on pedagogical teaching practice, teacher training, and the relationship between the projects and the schools that receive them. What we did, in the end, was a conversation, crossing experiences, life stories and theoretical concepts that revealed to us that the CIF/LAFIL Extension Program, which inhabits the floor of the Tomé Portes Del Rei State School contributed, and still contributes, to the process of teacher self-training. However, it was also evident that, even though it contributes to self-training, it is necessary to rethink the forms of interaction between the university and the school, to provide a reflective interaction of the experiences in the workshops of the Program, contributing more effectively to the continuing education of teachers and its unfolding in their teaching practice.

Keywords: Philosophical research community. Teacher training. Pedagogical practice. (auto)biographical research.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CIF	Comunidade de Investigação Filosófica
GEFI	Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem
ISE	Índice Socioeconômico da Escola
LAFIL	Laboratório de Educação em Filosofia
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
PPEDU	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei

## SUMÁRIO

<b>O CAMINHAR INICIAL: AS LEMBRANÇAS DE ONDE VIM, ONDE ESTOU AGORA E COMO PRETENDO SEGUIR.....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CAMINHOS QUE SE CRUZAM: O OLHAR DA PESQUISADORA SOBRE A ESCOLA .....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 2 – O CAMINHAR METODOLÓGICO: A CIF NO FAZER PEDAGÓGICO.....</b>	<b>29</b>
2.1 Caracterização da Escola Estadual Tomé Portes Del Rei .....	37
2.2 O Programa de Extensão “Comunidade de Investigação Filosófica para o Ensino Fundamental” .....	39
2.3 A CIF: Como experiência do pensar com Walter Kohan .....	40
<b>CAPÍTULO 3 – RASTROS DEIXADOS PELA CIF: UMA CONVERSAÇÃO COM AS PROFESSORAS DA ESCOLA PESQUISADA .....</b>	<b>46</b>
<b>CAPÍTULO 4 – A PRESENÇA DA CIF NA ESCOLA E A POSSIBILIDADE DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE.....</b>	<b>62</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>78</b>
<b>ANEXO I .....</b>	<b>82</b>
<b>ANEXO II .....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXO III .....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO IX .....</b>	<b>99</b>

## O CAMINHAR INICIAL: AS LEMBRANÇAS DE ONDE VIM, ONDE ESTOU AGORA E COMO PRETENDO SEGUIR...

O meu olhar é nítido como um girassol,  
 Tenho o costume de andar pelas estradas  
 Olhando para direita e para esquerda,  
 E de vez em quando olhando para trás...  
 E o que vejo a cada momento  
 É aquilo que nunca eu tinha visto,  
 E eu sei dar por isso muito bem...  
 Sei ter pasmo essencial  
 Que tem uma criança se, ao nascer,  
 Reparasse que nascera deveras...  
 Sinto-me nascido a cada momento para a eterna novidade do mundo...  
 (PESSOA, 1999)

A partir do poema “O Guardador de Rebanhos”, de Aberto Caeiro (heterônimo de Fernando Pessoa), reflito sobre os caminhos percorridos na minha trajetória escolar sob um novo olhar. Olho para o vivido e experimentado automaticamente de maneira rotineira e penso que, talvez, algo encoberto se descobriu. O olhar mudou. O mundo antes conhecido é novo e meu olhar desvelador.

A palavra “desvelar” exprime meu sentimento neste momento. Segundo Silva (2015, p. 29), desvelar “significa tirar o véu que encobre o objeto”. O olhar rotineiro ou costumeiro é como se fosse esse véu encobrindo o real significado de certas ações que tomamos diariamente, de maneira automatizada, sem refletir sobre elas. E, assim, vamos caminhando e reproduzindo esses saberes como certos. Mas, saberes “certos” aos olhos de quem?

Como todo caminhar começa de um determinado ponto, iniciarei esta apresentação com a minha história. Uma história feita de recomeços, dúvidas e novidades. Sou de uma família mineira e humilde. Minha mãe só pôde estudar até o quarto ano do Grupo Escolar (nomenclatura da época). Ao pensar sobre minha mãe, lembro-me do conceito de “capital cultural”, de Bourdieu (1966, p. 42), no qual ele diz: “A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança”. No caso da minha mãe, as condições da época não permitiram que ela desse continuidade aos estudos por diversos fatores de ordem financeira e cultural; portanto, não teve êxito escolar e nem pôde transmitir a mim esse capital cultural do qual nos fala o autor.

Cresci escutando aquele mesmo jargão: “Estude para não precisar passar pelo que eu e seu pai passamos”. É costumeiro ouvir que os pais querem o melhor para seus filhos e veem

na educação escolarizada um futuro promissor. Meu pai estudou até o ensino médio e, hoje, é marceneiro e está empregado em uma madeireira. Ele ganhava pouco e, por essa razão, minha mãe teve que trabalhar para ajudá-lo. Para um casal que migrou da zona rural para a zona urbana com quatro filhos e poucos recursos, não é fácil. Sem instrução, ela começou a lavar roupa para fora. Com esse dinheiro, ela comprava o nosso material escolar. Mesmo com tantas dificuldades, eu e meus irmãos não paramos de estudar. Entendo isso como um cuidado, no sentido sobre o qual nos diz Leonardo Boff (1999, p. 91): “Cuidado significa desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato”. Esse cuidado e esse desvelo sempre estiveram presentes em minha infância, nos anos de escolaridade e no esforço dos meus pais em transformar a realidade, que se apresentava na época.

Chamo-me Sônia Mara de Carvalho Silva, tenho 43 anos e sou natural de São João del-Rei, Minas Gerais. Sou muitas em uma: mãe, aluna, filha, esposa, estudante e professora. Esta pesquisa tem um pouquinho de todas as minhas faces.

O início da minha escolaridade foi na mesma escola onde hoje sou professora. Estudei na Escola Estadual Tomé Portes Del Rei desde os seis anos de idade, no antigo pré-escolar, que atualmente se define como Educação Infantil II. Recordo-me bem das professoras e da escola daquela época. Nas memórias do pré-escolar, não me recordo de brincadeiras ou jogos, que tornassem a aprendizagem prazerosa. Minhas professoras eram bem tradicionais e algumas bem bravas. Recordo-me, ainda, do silêncio, das letras nas paredes e das cobranças de um traçado perfeito das letras. Como aluna, sempre fui retraída e não gostava de destaque. Por isso, ficava quietinha no meu canto e não interagia nas aulas.

Uma lembrança marcante da trajetória escolar é de um “ditado” de palavras, que a professora sempre passava nas aulas de Português. Eu consegui acertar todas sem nenhum erro ortográfico, mas tirei um zero só porque esqueci de colocar os pingos nos “is”. Para completar, o ditado foi corrigido com uma caneta de tinta vermelha. Quando eu recebi o papel com o ditado todo marcado em vermelho das mãos da professora, tive que engolir o choro por medo e vergonha. Hoje, posso refletir sobre aquele acontecimento. Qual o real objetivo daquela atividade? Será que a professora tinha em mente o que ela queria realmente alcançar? Quanto essa atitude refletiu em minha formação como pessoa? São alguns questionamentos que me faço sempre que me lembro do ocorrido.

Os outros anos escolares não foram diferentes e sempre se sucederam com práticas pedagógicas fundamentadas na “cultura do silêncio” (FREIRE, 1981, p. 29) e na “educação

bancária” (FREIRE, 1978, p. 66); educação, na qual sempre devemos ficar em silêncio para escutar o que a professora está “transmitindo”.

Com o término do ensino médio, eu me casei. Os estudos ficaram de lado e resolvi formar minha família. Mas, algo me faltava e me inquietava: eu não estava feliz em ser somente uma dona de casa.

Em 1999, ingressei-me no Curso Técnico Normal, na Escola de Comércio, em São João del-Rei, Minas Gerais. Se me perguntarem se foi por amor a escolha do magistério, diria que, inicialmente, não. De acordo com Nóvoa (1991, p. 3):

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

Historicamente, existem algumas profissões que nos permitem entrar mais cedo no mercado de trabalho. O curso normal era um deles. Foi, assim que minha carreira profissional começou. Meu primeiro ano em sala de aula foi em 2003, na Escola Municipal Marília de Dirceu, na cidade de Tiradentes, Minas Gerais. Iniciei minha carreira somente com o curso de normalista, pois, nessa data, ainda não havia me formado no curso superior. Hoje, refletindo sobre o passado, vejo que, naquela época, não estava preparada para assumir tal responsabilidade e me pergunto: será que um curso técnico é capaz de preparar um professor crítico e reflexivo para assumir uma sala de aula? Na perspectiva de Nóvoa (1997, p. 3), as escolas normais “nos permitiam vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer”. E me pergunto: e o saber-refletir, o saber-pensar? o saber-respeitar as diferenças e o tempo de aprendizagem?

Como profissional da educação, a sala de aula é o “meu mundo”, onde sinto que posso fazer a diferença mesmo que ela seja mínima. De acordo com Larrosa (2018, p. 341), a sala de aula não é um “lugar sagrado”, e sim um lugar vazio, o que dá sentido a ela, são os professores e alunos.

A sala de aula, é claro, não é um lugar sagrado. É antes um lugar vazio ou, melhor, uma forma vazia. Somos nós que a estamos sacralizando quando a respeitamos, cuidamos dela, colocamos nela algumas coisas que

consideramos significativas, nos damos algumas regras de comportamento, lhe atribuímos certo poder, lhe entregamos o melhor de nossa sensibilidade e nossa inteligência. Se a sala de aula tem forças, é, evidentemente, porque nós a colocamos nela (LARROSA, 2018, p. 341).

Escrever este texto despertou em mim, reflexões que, até o momento, não havia pensado. O início de uma carreira docente é muito difícil. Eu me lembro do diretor apresentando-me para a turma e retirando-se da sala. Eu fiquei ali, na frente dos alunos, a sala lotada. A sensação inicial era de dúvidas. Por onde começar?

Quando estamos na universidade nos preparando para o ofício de professor, a relação entre escola e teoria nos “encanta” e nos permite sentir-se “a professora”, aquela que é capaz de assumir qualquer desafio na sala de aula. Todavia, quando você sai da teoria e caminha até a prática, assumindo a posição de regente de turma, a situação muda consideravelmente.

Hoje, refletindo sobre o passado, como forma de dar significado às experiências, estou me sentindo uma “estrangeira” naquele lugar; estranhando-me e indagando-me na tentativa de compreender esse movimento de retorno ao passado, a fim de compreender o presente. Mizoguchi (2016, p. 29) apresenta a

[...] epistemologia da estrangeiridade: aquele ato de, justamente no movimento e no encontro, criar o procedimento de estranhar a si mesmo e ao mundo em uma estética materialista e dinâmica, a qual permita dar conta de interrogar as forças e os movimentos que criam o pesquisador e o mundo.

Desde quando iniciei a minha carreira como professora, já se passaram 15 anos dentro das escolas públicas da cidade de São João del-Rei/MG. Esses anos me possibilitaram compartilhar, por meio desta pesquisa, minhas dúvidas, ansiedades e descobertas, atuando como uma estrangeira que estranha e interroga o mundo onde se encontra.

Ao escrever este estudo, percebi que o distanciamento da rotina escolar me possibilitou refletir e escrever sobre a singularidade das experiências vividas. Com isso, a distância permitiu que eu contasse as minhas histórias e as vivenciasse de forma significativa, compreendendo o lugar onde estou nesse momento. As leituras de Abrahão (2004, p. 403) contribuíram para esta conclusão, principalmente quando a autora traz, em seu texto, reflexões de Benjamin (2004), que diz:

Para Benjamin (2004), a figura do narrador vem, cada vez mais, se distanciando de nosso cotidiano, tendo isso consequências na capacidade singular de falar/escrever sobre nossas vivências e experiências cotidianas.

Experiência e narração estão imbricadas porque a primeira constitui a fonte implicada/distanciada das vivências de um verdadeiro narrador.

Assim, fui me formando ao relatar minhas vivências e experiências, compreendendo o vivido através do processo de investigação-formação-autoformação.



## INTRODUÇÃO

As crianças sentadas em suas carteiras, sufocadas por uma enorme quantidade de informações que parecem embaralhadas, sem sentido e desconectadas de suas vidas, têm a nítida impressão da absoluta falta de sentido das suas experiências (LIPMAN, 2001, p. 31).

Matthew Lipman, pioneiro no programa denominado “Filosofia para Crianças (FpC)” nasceu no ano de 1923, no estado de Nova Jersey, Estados Unidos (onde veio a falecer em 2010). Em seus escritos, Lipman (2001, p. 22) versa acerca da ideia difundida pela sociedade de que a função da escola é “fazer com que as crianças aprendam”, por outro lado as crianças, ressaltam que as aulas são desinteressantes e insignificantes. Para o autor, isso decorre do fato de que ousamos afirmar que a educação é uma forma diferenciada de experiência que só a escola pode proporcionar, quando, na verdade, deveríamos cultivar a ideia de que “qualquer coisa que nos ajude a descobrir o significado da vida é educativo e que as escolas são educativas apenas na medida em que facilitam essa descoberta” (LIPMAN, 2001, p. 23).

Nessa passagem, Lipman (2001) fala sobre a realidade vivenciada pelos alunos em salas de aula. A maioria das crianças em idade escolar, quando chega pela primeira vez na escola, traz expectativas e curiosidades sobre um universo até então desconhecido. O medo e a ansiedade vêm junto com a criança. As experiências escolares precisam ser significativas para que a criança possa se sentir segura ao iniciar a trajetória escolar. Em Lipman (2001, p. 31), podemos conferir a busca de sentido em tudo que nos propomos a fazer:

Todos nós – não apenas as crianças – sabemos o que acontece quando as coisas não fazem sentido. É uma experiência profundamente perturbadora, muito mais do que simplesmente causar perplexidade. Quando ficamos confusos, suspeitamos que, em algum lugar, existe uma resposta que nos permitirá compreender. Mas a falta de sentido pode ser uma sensação assustadora.

A falta de sentido pode ser uma “sensação assustadora”. Será que conseguimos imaginá-la em crianças recém-chegadas à escola, que até então conviviam apenas com as suas famílias? Essa pergunta merece a atenção de todos os professores. Perguntas deveriam ser a nossa primeira prática ao atravessar o muro da escola, a nossa bandeira de frente. Perguntar: por que estamos na escola? Para que e para quem serve a escola? Quem são nossos alunos? O que eles esperam de nós? O que propomos com a nossa prática pedagógica? Aonde queremos

chegar? De onde devemos partir? O que podemos fazer dentro das nossas limitações? Quais são as ferramentas que estão à nossa disposição? Várias, inúmeras, quem sabe, infinitas são as perguntas. Não terminarão em mim e serão replicadas, refeitas, reformuladas e algumas transformadas em realidade.

A partir do pensamento de Lipman, o Laboratório de Educação em Filosofia (LAFIL), do Curso de Filosofia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), coordenado pela Profa. Maria José Netto de Andrade, desenvolve através do Programa de Extensão “A Comunidade de Investigação Filosófica” (CIF), com atuação em várias escolas públicas de São João del-Rei. Uma das escolas na qual o programa atua, desde 2014, é a Escola Estadual Tomé Portes Del Rei, campo dessa pesquisa.

O texto do projeto de criação do LAFIL apresenta como justificativa a possibilidade de proporcionar vivências para alunos e professores, principalmente aqueles da licenciatura em Filosofia, a realização de pesquisas e programas extensionistas junto à comunidade, trazendo como público-alvo os estudantes de graduação do curso de filosofia:

A UFSJ, enquanto instituição pública de ensino superior, através da criação de um laboratório de educação em Filosofia, pode proporcionar vivências enriquecedoras aos seus alunos e professores relativas à realidade escolar, campo específico dos egressos de suas licenciaturas. Pode, também, realizar pesquisas teóricas e práticas que orientem a educação em Filosofia, oferecer possibilidades de atualização dos conteúdos filosóficos, bem como cumprir o seu papel extensionista junto à comunidade, criando um espaço de intercâmbio e de demandas relativas à Filosofia e ao seu ensino (ANDRADE, 2003, p. 7).

Com base nessa justificativa, o Laboratório de Investigação Filosófica (LAFIL), traz como seu primeiro objetivo específico “Possibilitar a troca de vivências entre professores e acadêmicos da Universidade e profissionais atuantes nas escolas de ensinos fundamental e médio de São João del Rei e circunvizinhanças”. Sendo um programa extensionista ele prevê um diálogo com os professores que lecionam na escola onde o laboratório atua.

Para viabilizar o contato entre a universidade e a escola, por meio do Programa de Extensão, foram propostos encontros semanais com as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Estadual Tomé Portes Del Rei. Os encontros aconteciam semanalmente, nas próprias salas de aula dos alunos do 3º aos 5º anos do ensino fundamental, e eram conduzidos pelos estagiários e voluntários do LAFIL. Os estagiários utilizavam materiais problematizadores, como narrativas, contos, artes, filmes, imagens e jogos, que aguçavam a sensibilidade dos estudantes, para dar início à discussão filosófica.

Como professora regente da escola onde este Programa foi (e ainda é) desenvolvido, e lecionando durante dois anos consecutivos em turmas que participavam do Programa, posso dizer que não foram apenas os alunos que foram tocados pela experiência filosófica. Algo em mim também foi despertado a partir desses encontros. Ao refletir sobre a minha prática pedagógica, observei a inquietação dos alunos, uma espontaneidade e desenvoltura para expor seus pensamentos e opiniões, sobre assuntos que surgiam durante as aulas e percebi alguns reflexos desse trabalho filosófico como facilitador na troca de experiências em sala de aula.

Ao começar a investigar algumas pesquisas sobre escolas que já desenvolviam o programa da comunidade de investigação filosófica, conheci os trabalhos de Walter Omar Kohan e Beatriz Fabiana Olarieta (2012) por meio do projeto desenvolvido com crianças e adultos no município de Duque de Caxias/RJ. Nesse trabalho, Kohan e Olarieta (2012) apresentam essa experiência, mediante depoimentos de professores, relatos e poesias de estudantes e textos de professores das escolas parceiras e professores da universidade coordenadora do projeto. Nessa publicação, é possível ver os frutos do projeto de Filosofia com crianças em uma escola pública do Rio de Janeiro, que demonstra ser possível apostar no pensamento também nas escolas públicas. Partindo dos relatos das experiências em Duque de Caxias, é notável a importância em ouvir os depoimentos dos professores envolvidos, conhecer a suas histórias e trajetórias tanto na escola quanto na execução do projeto em suas turmas.

A experiência vivenciada por mim, professora regente da escola pública mineira, e as experiências vivenciadas pelos professores de Duque de Caxias despertaram meu interesse por esta pesquisa, na qual indagamos: houve algum atravessamento do Programa de Extensão “Comunidade de Investigação Filosófica” no fazer pedagógico das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental dessa escola estadual de Minas Gerais? Quais foram os olhares das professoras sobre o Programa? O que elas têm a dizer sobre a chegada e a permanência desse Programa na escola?

Para responder a essas perguntas, foram utilizadas as metodologias da pesquisa de estudo de caso e da perspectiva autobiográfica. Para Lejeune (2003, p. 47), “a autobiografia é a narração retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz da sua própria vida, quando põe a tônica na sua vida individual e, em particular, na história da sua personalidade”.

Sendo professora diretamente envolvida com a CIF na escola pesquisada, refleti sobre as experiências vivenciadas no Programa, trazendo narrativas dos acontecimentos desde o

momento da chegada do projeto à escola até o momento atual. A pergunta que me faço é: como fui afetada ou atravessada pela CIF?

O foco desta pesquisa foi especificamente o caso da CIF nas turmas iniciais de alfabetização da Escola Estadual Tomé Portes Del Rei. A partir desta temática a perspectiva metodológica foi o estudo de caso com a abordagem (auto)biográfica. A autora Inês Ferreira de Souza Bragança (2012, p. 56), em seu livro *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*, esboça essa possibilidade metodológica ao aliar a autobiografia ao estudo de caso:

Muñoz (1992, p. 49-55) indica a possibilidade de trabalho com o ‘caso único’, visando aprofundar o estudo de determinado tema, ou de ‘relatos biográficos múltiplos’ (relatos paralelos ou cruzados). Aqui é importante fazer referência às relações entre a abordagem (auto)biográfica e a perspectiva do estudo de caso. Segundo Sarmiento, ainda que o estudo de caso apresente sua origem em estudos qualitativos e etnográficos ligados à escola antropológica de Chicago, observamos uma grande plasticidade sendo utilizada por diferentes matrizes teóricas e metodológicas.

No estudo de caso, foram determinados limites bem definidos, que seriam analisados durante a pesquisa, como o fenômeno e seu contexto. O fenômeno foi o projeto de extensão desenvolvido dentro da escola, envolvendo as turmas de duas professoras regentes; e o contexto, o próprio cotidiano das professoras, dentro da escola estadual, durante o ano letivo, incluindo as aulas da CIF.

Como a investigação se deu dentro de uma realidade escolar específica, consideramos mais adequado recorrer ao estudo de caso, que se caracteriza como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 33).

O estudo de caso pode definir-se como ‘o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social’ (Merriam, 1998, p. 9); ou, então, como ‘uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes’ (YIN, 1994, p. 13).

Com o intuito de explorar o fenômeno e os efeitos da CIF em uma determinada escola, utilizamos como instrumento básico para a “construção de dados” duas entrevistas. Para isso, selecionamos as professoras, organizamos um roteiro de perguntas para entrevistá-las e,

posteriormente, transcrevemos as falas para depois trabalhar com esse material. A minha participação, embora diluída em todo o trabalho, faz parte da discussão em consonância com a perspectiva da pesquisa autobiográfica.

Para a apreciação das entrevistas, buscamos orientação na análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e organizamos alguns temas que surgiram dessas entrevistas para serem discutidos com base no referencial teórico, cujos principais interlocutores são os próprios criadores e difusores da filosofia para e com crianças: Lipman e Kohan.

Ao refletir sobre a autobiografia na perspectiva da “narrativa de si”, tecemos algumas reflexões, acerca das ideias Butler (2015, p. 46), sobre a necessidade de, muitas vezes, nos reinventarmos sob o pretexto de “[...] só se pode contar uma autobiografia para o outro, e só se pode fazer referência a um ‘eu’ em relação a um ‘tu’: sem o ‘tu’, minha própria narrativa se torna impossível”.

Nesse contexto, o objetivo da pesquisa foi analisar quais foram os atravessamentos que o Programa de Extensão “Comunidade de Investigação Filosófica” (CIF) provocou nas professoras regentes da Escola Estadual Tomé Portes Del Rei e na sua prática docente após o contato com a CIF. Inserida nesse objetivo, investiguei, junto às professoras da escola, o entendimento delas sobre a CIF. Esta investigação aconteceu através da entrevista narrativa, quando foram abordados temas acerca da chegada do Programa à escola e a forma como as oficinas foram conduzidas. No decorrer das entrevistas, uma das professoras se sentiu à vontade para compartilhar algumas das suas experiências como professora regente abarcando o início de sua docência. Foi um momento prazeroso e significativo de rever, repensar e relembrar fatos ocorridos em tempos passados e trazidos para análise na atual conjuntura. De acordo com Josso (1999, p. 16), “[...] história de vida situa-se em primeiro lugar, em nossa constante preocupação em que os autores dos relatos cheguem a uma produção do conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, num projeto de conhecimento que o institua como sujeitos.

Do ponto de vista da autora, o objetivo da biografia, com referência às entrevistas narrativas, preocupa-se com a construção do conhecimento, por parte dos entrevistados, de forma a ressignificar os relatos de suas experiências. Nesse caso, sendo eu a pesquisadora e professora regente da escola, a entrevista narrativa despertou em mim um efeito emancipatório. Compartilhar tais experiências, desde as expectativas quanto à CIF até as rotinas diárias, vislumbrou em mim uma sensação de pertencimento àquela realidade escolar. Percebi que, naquele momento, as professoras se sentiam sujeitos das suas próprias histórias:

foram tantas experiências acumuladas e muitas vezes não compartilhadas, que se esconderam no passado como se fosse só mais uma lembrança.

Ao falarem, ao se expressarem, essas lembranças se tornaram vivas e significativas tanto para elas, que falaram, quanto para o pesquisador. Foi um momento único vivido e sentido. Assim também para Nóvoa (1988, p. 116), “[...] as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões de formação, acentuando a ideia de que ninguém forma ninguém, e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida [...]”.

Sob as lentes desse autor, em que ressalta que a “formação é um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida”, as visões dos professores foram analisadas sob a ótica das reflexões acerca das práticas pedagógicas, nas quais esta pesquisa questionou: quais os atravessamentos que os encontros do Programa de Extensão “Comunidade de Investigação Filosófica” tiveram em nós e em nossas práticas pedagógicas? Indaguei às minhas colegas sobre isso e, ao mesmo tempo, especulei e refleti sobre esses atravessamentos em mim.

Vivenciei a CIF nas minhas turmas durante três anos consecutivos, conversei com os estagiários e cheguei a presenciar algumas oficinas. O estranhamento surgiu quando notei que as aulas tinham um caráter argumentativo. Não eram aulas fechadas em si mesmo. Elas apenas começavam, mas não terminavam. Não em um sentido cronológico, é claro, pois a escola tem uma rotina a seguir; por exemplo, as oficinas duravam 50 minutos, mas as questões foram provocativas, que extrapolavam esse tempo cronológico e auxiliavam na construção das subjetividades dos estudantes.

Como forma de dar continuidade à minha formação, ingressei no Programa da Pós-graduação em Educação, a fim de refletir sobre esses impactos e compreender com mais clareza esse estranhamento. Esta dissertação é o fruto dessas reflexões. Este estudo de caso, atravessado pela autobiografia, possibilitou que eu me deslocasse entre o papel de pesquisadora e autora das minhas próprias experiências e, ao mesmo tempo, por meio de um exercício de alteridade, compreendesse o papel vivido pelas minhas colegas de escola. Nesse momento, elas contaram as suas experiências, que atravessaram as minhas, nascendo, assim, essa escrita.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro “Caminhos que se cruzam: o olhar da pesquisadora sobre a escola”, inicia-se com reflexões sobre a escola, que visa à formação plena do aluno, mas que apresenta uma prática engessada e que está a serviço de diversos interesses. Nesse capítulo, levanto algumas reflexões acerca da minha visão

enquanto professora regente, imersa diariamente nesse ambiente, que se tornou tão familiar e rotineiro. Apresento o projeto proposto para a escola estadual onde trabalho e como foi a sua chegada à escola e seu desenvolvimento até os dias atuais. Exponho alguns relatos da minha experiência como professora e o acordar de uma prática que se encontrava acomodada e adormecida. Ainda, abordo a filosofia para/com crianças a partir de Lipman e Kohan, propondo relações entre o Programa de Extensão CIF e os pensamentos dos autores, destacando as semelhanças e as diferenças entre eles.

No capítulo 2, “O caminhar metodológico: a CIF no fazer pedagógico”, converso sobre o caminhar metodológico na condução da pesquisa, o porquê da escolha, o diálogo com os autores e as perguntas que incitaram a pesquisa. Utilizo a autobiografia para uma reflexão crítica da minha própria prática enquanto professora regente de uma turma envolvida na CIF e dos percursos traçados na trajetória de construção da dissertação. Converso, também, com Kohan, Leal e Ribeiro (2000) sobre o conceito de experiência do pensar, “pensar o novo”, “pensar de novo”, de estar sempre aberto às experiências de pensamento. Destaco, ainda, as dúvidas, reflexões e dificuldades, que surgiram no decorrer do trajeto.

No capítulo 3, “Rastros deixados pela CIF: uma conversação com as professoras da escola pesquisada”, apresento os relatos das professoras, que trabalham na escola e são minhas parceiras na docência. O foco inicial foi ouvi-las e compreender como enxergam a Filosofia para e com as crianças, se o programa de extensão CIF teve algum efeito nas suas práticas e/ou quais as reflexões que fazem sobre a CIF, sobre a escola etc. As entrevistas tiveram como referência inicial a análise de conteúdo segundo Bardin (2006), que nos ajudou a observar e elencar os temas para análise. Entretanto, durante a construção do texto, percebemos uma conversação entre os temas e os teóricos que eram convocados a cada momento, a partir do que aparecia nas transcrições das entrevistas. Os temas mais recorrentes foram autoridade e autoritarismo, disciplina em sala de aula, compartilhamento de experiências e currículo escolar. Os autores com quem mais estabelecemos relações nesta conversa foram: Walter Kohan, Mathew Lipman e Jorge Larrosa. Nesse capítulo, a minha voz como professora regente surgiu da minha autobiografia. Um momento em que me desvelo para mim e para o outro, utilizando-me das lembranças da minha trajetória como professora das turmas atendidas pela CIF. É desse modo que me faço aqui pesquisadora e pesquisada.

No capítulo 4, “A presença da CIF na escola e a possibilidade de reflexão sobre a prática docente”, busco refletir sobre o tema que mais se destacou nas entrevistas: a importância na formação dos professores em serviço a partir dos atravessamentos dos projetos

de extensão desenvolvidos nas escolas públicas. Reflito, também, sobre a importância em insistir na participação do professor, que é uma pessoa fundamental para o desenvolvimento de qualquer projeto envolvendo a sala de aula. As atividades dos projetos, como o da CIF, propuseram para os professores, visões diferenciadas e de outros ângulos. A CIF chegou na escola e os professores tiveram uma visão de estranhamento, afinal se trata de um projeto que sai das salas universitárias para habitar o “chão da escola”. Com a CIF, vieram desafios e propostas, que movimentaram o outro, aqueles que há muito, estavam naquele lugar e olhavam para tudo com um olhar automatizado. Foi preciso dar lugar para que o projeto acontecesse na escola. Esse movimento de mudança, por mais que seja ínfimo, propõe uma autoformação. É preciso se adaptar ao novo, ao recém-chegado. Isso não significa descartar o velho, e sim reformular, mudar e transformar.

Para tanto, essa inserção não pode estar apenas no papel, precisa ser efetivada, através de encontros, nos quais as trocas de experiências sejam significativas para todos. Por fim, reforço a importância dos atravessamentos da CIF na prática docente com o intuito de deixar rastros, que possam servir para futuras pesquisas.



## CAPÍTULO 1 – CAMINHOS QUE SE CRUZAM: O OLHAR DA PESQUISADORA SOBRE A ESCOLA

[...] A filosofia não é apenas amor à sabedoria, mas provém do amor [...]. É uma declaração de amor [...]. O amor é, *a priori* da filosofia, sua força motriz. A filosofia é conhecer por amor. Ali onde os homens são animados pelo impulso criador, pelo desejo de criar e produzir (SAFRANSKI; RÜDIGER 2006, p. 44, *apud* LARROSA, 2018, p. 101).

O que seria de todos nós, seres humanos, se não fosse o amor? Tomo, como empréstimo, as palavras de Larrosa (2018, p. 100): “Amar algo é sensibilizar-se diante dos signos que emite. Aquilo que é amado expressa um mundo possível e desconhecido que pede interpretação”. O amor nos proporciona a oportunidade de conhecer o outro, de compreendê-lo e sensibilizar-se diante das novas experiências. Se a filosofia provém do amor, o quão é importante tê-la na escola, “para dar voz aos novos”. Quem são eles? Qual o significado da escola para os recém-chegados? Como a filosofia pode contribuir para a inserção dos recém-chegados à instituição escolar?

Neste capítulo, discuto conceitos importantes na formação da pessoa enquanto sujeito ainda novo em um ambiente estranho e externo. A criança chega ao mundo e, aqui, inicia sua jornada habitando os diversos ambientes que já fazem parte deste mundo e que compreendem as dimensões sociais, culturais e econômicas.

Esse “novo ser” chega a este mundo, até então desconhecido, e irá vivenciar experiências propostas por outros, ambientes vividos por outros, relações já estabelecidas por outros. Nada lhe é perguntado, somente apresentado, pois já está sendo vivido, já estava posto, formado, construído e ainda modificado, desequilibrado e equilibrado novamente. Ou seja, um ciclo em construção, na qual aquele “novo ser” é acrescentado. “Falaremos aqui do recém-chegado”. Recém-chegado ao mundo, recém-chegado à sociedade, recém-chegado às intuições, que compõem este mundo: família, escola, igreja e sociedade entre outros. Assim, em Hannah Arendt (2016, p. 81):

A criança partilha o estado de vir a ser com todas as coisas vivas, com respeito à vida e seu desenvolvimento, a criança é um ser humano em processo de formação, ao mesmo modo que um gatinho é um gato em processo de formação. Mas a criança só é nova em relação a um mundo que já existia antes dela, que continuará após a sua morte e no qual transcorrerá sua vida.

É neste mundo de coisas vivas, onde a família é a primeira instituição, que a criança tem contato ao sair do mundo uterino da mãe. E logo após vem a escola, um lugar onde essa criança vivenciará outras experiências.

Até este momento, não havia acordado para a importância desse “novo ser” a este mundo. Ele merece ser olhado de perto, observado de perto e de longe, com estranhamento, um olhar que deve ser desnudado dos preconceitos, das regras sociais já estabelecidas por outros. Regras que até então disciplinam o nosso olhar e nos impedem de enxergar esse novo ser como ele é e não só como uma possibilidade de mudança, de futuro.

Para Hannah Arendt (2016, *online*), “esses recém-chegados, [...], não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser”. A criança é nova em um mundo, que já está posto, que continuará a ser, mesmo se essa criança não mais existir. Quando ela chega neste mundo, fica sob a proteção da família, que são “Os pais humanos” (ARENDR, 2016, *online*). Eles a trouxeram para cá e são responsáveis pelo seu cuidado e proteção até o momento de ela ser introduzida na escola. A criança, neste momento, irá habitar um outro território, já existente com suas regras, modelos e cultura, fora do alcance da família entrando num processo contínuo de “vir a ser” a partir do contato e das experiências que esse lugar poderá propiciar a partir de mais ou menos diversidades que ali abrigar. Como se dará esse encontro da infância, desejavelmente livre com a escola e suas regras. De acordo com Larrosa (2018, p. 231-232):

A infância como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca a linha de declínio exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora dos seus limites.

Sendo a infância algo que escapa ao objeto ou objetivo da escola, o que essa instituição representa para essa criança? Quais as experiências que as escolas devem proporcionar, a fim de aproximar a educação escolar da infância? Quais experiências têm proporcionado?

Para Arendt (2016, *online*), “normalmente, a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo”. A escola poderia ser uma ponte de transição. Ou seja, a instituição que foi interposta entre o domínio privado do lar (da família) e o mundo externo. A escola não é o “mundo externo” propriamente dito, mas, para essa criança que sai pela primeira vez, depois de sair da proteção familiar, a escola simboliza esse mundo.

E como a escola tem se apresentado a esses recém-chegados? O que a escola tem ofertado em seu cotidiano escolar? Para refletir um pouco sobre a questão da “escola instituição de ensino” e sobre a “escola como tempo escolar”, Rancière (2018, p. 674) traz, em “Escola, produção e igualdade”, reflexões sobre o conceito de escola: “A escola não é, primeiro, o lugar da transmissão dos saberes que preparam as crianças às suas atividades de adultos. Ela é, antes, o lugar colocado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende para aprender, o lugar da igualdade por excelência”.

Pensar a escola nos moldes que Rancière (2018) apresentou possibilita questionar as diversas visões da escola que foram disseminadas durante anos, que corroboraram para a construção e desenvolvimento da sociedade capitalista, pois, a escola é vista como um lugar de preparação para um futuro, um lugar onde todos deveriam “obrigatoriamente” passar, não porque a escola é esse lugar de aprender para aprender, o lugar de igualdade das inteligências, mas como lugar de preparação para o futuro porque é, através dela, que seria, ou será possível, se tornar um adulto cidadão, produtivo e responsável. Essa visão seletiva da escola, me levou a uma cena do filme do *Harry Potter*, na qual os alunos usavam um chapéu seletor para determinar à qual escola estavam destinados. Comparo a escola de uma sociedade capitalista a esse chapéu seletor como um lugar que determinará o futuro de acordo com seu nível de interesse nos estudos: operário, acadêmico, médico entre outras profissões que o mercado de trabalho necessite para que o círculo social capitalista continue.

‘APRENDER para empreender’ a palavra de ordem de um recente ministro da educação resume bastante bem a vontade de um certo consenso sobre as finalidades do ensino: consenso entre uma tradição conservadora ou liberal, que privilegia a formação para os constrangimentos e as responsabilidades da vida ativa, e uma tradição progressista, ligada às virtudes da ciência democraticamente distribuída, consenso, no seio dessa última tradição, entre os partidários de uma prioridade ao conteúdo universalista do saber e aqueles de uma atenção específica às crianças desfavorecidas pela sua presença no universo produtivo (RANCIÈRE, 2018, p. 671).

A palavra de ordem trazida por esse ministro da Educação no texto de Rancière (2018) mostra a escola em dois sentidos distintos: uma escola que forma seres humanos como peças dentro de uma “máquina produtiva” e uma escola que distribui o saber democraticamente para aqueles que se dedicam ao conteúdo escolarizado. Assim, a escola serve aos interesses capitalistas para reprodução daqueles saberes institucionalizados, que irão manter o ciclo em movimento, sempre sob a justificativa da necessidade de formação, em nome de um futuro bem-sucedido e de futuras condições financeiras satisfatórias, para aquisição de bens e

serviços. Desse modo, o capital gira e as indústrias produzem e enriquecem aquela pequena parcela da população, que detém um alto poder aquisitivo. A escola, sob essa justificativa de formar os futuros trabalhadores, contribui, através de seus currículos, para a reprodução dessa sociedade capitalista. São funções distintas que se sustentam.

Assim, observei que a escola traz dois usos do seu tempo: o tempo de obrigação do serviço de produção e o tempo do prazer em aprender. Atualmente, quais desses tempos são mais vivenciados na escola? Recorrendo à minha experiência docente, dentro de uma escola pública e ciente da existência desses tempos, fico preocupada e penso que seja fundamental refletir para quem a escola tem servido.

Para Larrosa (2017, p. 10), a escola, segundo o termo grego (*skholé*), nos remete a um “tempo livre”, traduzido para o latim como ócio (*otium*): “O termo latino *schola* designa o lugar ou o estabelecimento público destinado ao ensino. Poderíamos dizer que a palavra escola remete, fundamentalmente, ao tempo (livre) e ao espaço (público) dedicado ao estudo”.

O que seria esse tempo livre? Esse “tempo livre” seria o mesmo que um “tempo suspenso”, um tempo fora das regras sociais, do trabalho da família e de tantos outros afazeres cotidianos, que se acumulam na vida das pessoas? Penso que a escola não deveria servir a objetivos políticos e nem financeiros, e sim se constituir como um espaço de liberdade para aprender o que realmente importa e faz a diferença na formação do ser humano. Larrosa (2018, p. 258), em seu texto *Esperando não se sabe o que*, reflete com Rancière sobre a função da escola:

A escola não é um lugar definido por uma finalidade exterior. É uma forma de separação de espaços, tempos e ocupações. É uma ocupação separada das outras e ocupada por lógica heterogênea à da ordem produtiva. É o lugar situado fora das necessidades do trabalho, um lugar onde se aprende a aprender, o lugar da igualdade por excelência.

Para Larrosa (2018), a escola consiste na oferta de um tempo e um espaço, para que crianças e jovens fiquem “em forma”, para um “condicionamento”, mas sem ser responsável por torná-lo um excelente profissional. Aquele espaço é um lugar de experimentação, de momentos em que pode vir a ser, quem ele tiver que ser, e não, obrigatoriamente, ser alguém que encaixe, perfeitamente, na sociedade. A escola é o lugar que contribui para a formação do ser humano, e não um homem/mulher de sucesso profissionalmente.

O “tempo livre”, segundo Larrosa (2018), seria a suspensão temporária dos laços da família e do Estado. Ou seja, a criança, na escola, teria liberdade na busca da sua autonomia

e escolhas sem interferência da família ou da igreja. Um espaço onde a criança poderia se perder. Ter tempo para se dedicar ao que gosta de fazer e procurar o significado do verdadeiro sentido do aprender, livre das regras sociais, onde a escola é vista como uma fábrica de pessoas bem-sucedidas. Assim, deveriam ser as escolas: um espaço público que não é o da família, nem o do trabalho e nem de consumo. Nesse sentido, a educação seguiria seu propósito na formação de pessoas autônomas e atentas, que pensam por si mesmas e que tenham a capacidade de fazer suas escolhas, tendo a escola como uma instituição “generosa”.

Retomo as ideias de Larrosa (2018) quando fala sobre o uso do tempo escolar. Direciono-me para a escola atual, vivenciada por mim e por meus pares, e vejo um tempo de produção ou obrigação, com muitas tarefas a cumprir, planejamentos e prazos apertados, além de uma avaliação quantitativa, que não favorece em nada o desenvolvimento integral do aluno. Por essa razão, refletir sobre para quem a escola tem servido é tão importante. Olhar para dentro da escola que habito é olhar para o já conhecido, mas ver coisas que jamais havia percebido.

A escola, mesmo com tantos desarranjos, ainda é o lugar onde os alunos se encontram e trocam experiências e vivências e trazem suas expectativas. De acordo com Rancière (2018), a escola proporciona às crianças e jovens quatro coisas: 1) “tempo”, que é um tempo especial, chamado tempo de estudo; 2) “espaço”, um espaço separado, que é o espaço do tempo livre; 3) “coisas para estudar”, ou seja, coisas que valem a pena por si mesmas; e 4) “atividades e procedimentos”, que são as maneiras de fazer as disciplinas e atividades. A partir disso, notamos a importância da escola como a “casa dos estudos”; isto é, lugar para se dedicar a aprender coisas novas e conhecer pessoas diferentes, tempo esse que nenhuma criança encontrará em lugar algum.

A escola, desde seus primórdios, é vista como um lugar que define o futuro de um cidadão ou até a posição social que ocupará na sociedade “quando crescer”. A criança chega à escola bem novinha e já é orientada pelos pais que ali é o lugar que vai fazê-la ser alguém na vida. Mas, todos nós já não somos alguém na vida? Será que nascemos sem ser ninguém e é a escola que determina quem seremos?

Já presenciei, várias vezes, muitos pais falando com os filhos: “Está na hora de abandonar as travessuras de criança. É preciso se comportar como um adulto. Sentar direito, olhar para frente e parar com as conversinhas paralelas”. Quem nunca ouviu a frase: “Escola não é lugar de brincadeira”. Então, para que serve a escola?

Na visão de Larrosa (2018), a escola consiste em focar no preparo dos alunos, e não na performance que estes venham a ter. A escola, em si, não é capaz de decidir, sozinha, qual a geração vindoura. Ela propicia o momento da experiência e do estado de vir a ser. A fim de alcançar os objetivos de uma sociedade capitalista, a escola faz o uso da disciplina com o propósito de moldar o lado selvagem da infância e manterem os mesmos focados a serviço da sociedade e pautada na preparação para o trabalho e na conservação das ideias capitalistas. De acordo com Larrosa (2008), disciplina significa atenção, e não um corpo disciplinado. E como essa disciplina é compreendida no contexto de sala de aula? No cotidiano escolar, a palavra “disciplina” aparece com frequência, o que a torna intrigante. Na caminhada como professora regente, presenciei a disciplina como corpos quietos, sentados em suas carteiras e, na maioria das vezes, em silêncio. Mas, será que estar quieto e calado significa que o aluno está interessado e atencioso?

Segundo Foucault (2014, p. 135), “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplinas’”. A palavra “disciplina” é uma metodologia que propicia o controle do corpo, o que me leva a refletir na relação entre as “disciplinas” de Foucault e as “disciplinas escolares”. Muitas escolas utilizam a disciplina nessa perspectiva, o aluno não pode nem se mexer na cadeira. Nessa ótica, a educação perde seu sentido libertador.

Em Freire (1981, p. 76), na obra *A educação como prática da liberdade*, a construção do conhecimento é possibilitada através da dialogicidade entre professores e alunos, em que o “educador também deve ser formado”, e não aquele que sabe tudo e só transmite os conhecimentos a seus educandos. Nesse sentido, de uma educação através do diálogo, a escola poderá rever o seu valor como perpetuadora do controle social.

Dentro das salas de aula, observamos muitas crianças que não conseguem ficar paradas e são taxadas como indisciplinadas, pois fomos historicamente ensinados que dentro de sala de aula deve imperar o silêncio e a disciplina. Porém, como disciplinar o próprio corpo? Mesmo em silêncio, o corpo fala sobre o que sentimos e expressa seus desejos. Essa luta contra os desejos para o controle do corpo e a prática do silêncio é uma luta constante, o que acaba por desgastar o aluno. Quando a escola não permite que o aluno se movimente corporalmente, não estaria agindo coercitivamente sobre o corpo? Até que ponto uma ação disciplinar pode desmotivar um aluno?

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar a sujeição, mas formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica de poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (FOUCAULT, 2014, p. 135).

O autor afirma que a disciplina fabrica “corpos submissos” e exercitados” e que os “corpos dóceis” se tornam mais produtivos economicamente e mais fáceis de serem dominados. Com tantos afazeres dentro de uma escola, o tempo para observação se torna reduzido e proporciona o trabalho pedagógico automatizado. O olhar se torna rotineiro e nem percebemos que estamos a este serviço: disciplinar corpos, deixá-los submissos. Entretanto, um gesto diferenciado, como abrir a escola às novas experiências, pode trazer grandes transformações e oportunizar a (re)educação do olhar.

Sair da rotina e “deixar-se levar” por propostas ditas inovadoras nos provocam a pensar sobre este “fazer rotineiro escolar”. O professor, muitas vezes, fica tão envolvido em sua prática escolar, martirizando-se e culpabilizando-se pelos problemas de aprendizagem, que acaba dificultando o estranhamento daquele fazer pedagógico rotineiro. As propostas que chegam às escolas via programas de extensão, os cursos de capacitação, ou outras ações que se dispõem a atravessar os muros da escola, que aprisionam, mas também libertam, segundo Larrosa (2008), auxiliam aqueles que ali habitam a olharem de novo para o seu entorno e a se conscientizarem das questões que envolvem aquele lugar.

Para Larrosa (2018, p. 232), “A escola é o local de trabalho do professor, sua oficina, seu laboratório, seu ateliê, o lugar que é organizado para o seu fazer”. Professores, alunos e escola estão imbricados. É impossível falar de um sem olhar o outro. Embora sejam experiências independentes, um está para o outro. O professor está a serviço da escola. Seus deveres e obrigações nascem dessa relação professor/escola. E dessa relação bem íntima, nascem os compromissos com os alunos, somente com eles, durante o tempo em que eles estiverem na escola, seja esse tempo de qualidade de separação, de suspensão, de criação, de libertação ou somente um tempo livre. O que é um tempo livre dentro da escola? Será deixar o aluno falar e fazer o que quiser?

Na perspectiva de “abrir a escola” para novas possibilidades, passou pelos seus muros o Programa de Extensão “Comunidade de Investigação Filosófica” (CIF), **proposto pelo** Laboratório de Educação em Filosofia (LAFIL), pertencente ao Departamento de Filosofia, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

Adentrar os muros da escola pode significar mudança, renovação, transformação ou mesmo não fazer a diferença; depende das experiências que serão propostas. Essas experiências podem nos atravessar ou simplesmente passar por nós como uma paisagem passa quando a observamos pela janela de um veículo. Esses atravessamentos vão determinar as marcas que ficarão. Sendo assim, “A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca” (LARROSA, 2004, p. 154).

Até este momento, não via a escola como esse lugar marcante. Apenas, passava por ela todos os dias para executar o meu trabalho e cumprir o horário estipulado. Dessa forma, percebo que, muitas vezes, olhei para a escola como uma paisagem, que se torna comum quando passamos por ela todos os dias. Muitas dúvidas me atravessaram tentando entender em que momento nós, professores, deixamos de ser sensíveis a lugares como escola.

Perceber a escola como espaço de interação e acontecimentos movimenta o olhar para as múltiplas experiências possíveis, enxergar esse espaço como como possibilidade de estar com outras pessoas, falar com os outros, conhecer outros e, assim, respeitar outros, que vivem e defendem pontos de vistas diferentes. A justificativa de um capítulo sob a percepção da escola se baseia no fato de como ficamos imersos na rotina diária, nos tornamos tão automatizados e nos esquecemos de admirar as belezas do dia a dia escolar. Quais são as belezas que a escola representa? Um olhar estrangeiro notaria o quanto esse espaço é cheio de vida e história, cada detalhe é pensado para servir a alguém e lhe proporcionar experiências que lhe sejam significativas. Ao escrever sobre esse olhar da professora para a escola, foi o mesmo que (re)descobrir a paixão por ela, (re)significar as experiências passadas e compreendê-las hoje com novos olhos.

A leitura da obra *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*, de Judith Butler (2015), me ajudou a compreender alguns momentos da minha trajetória na instituição escolar nos vários papéis que assumi, como aluna, professora e pesquisadora. Na leitura que Butler (2015, p. 41) faz da *Fenomenologia do espírito*, de Hegel, ela diz: “Sou invariavelmente transformada pelos encontros que vivencio; o reconhecimento se torna o processo pelo qual eu me torno outro diferente do que eu fui e assim deixo de ser capaz de retornar ao que eu



era”. Não há como retornar ao mesmo ser de outrora. A transformação já aconteceu em mim, renovou o meu olhar e ressignificou meus caminhos.

Segundo Abrahão (2004), “a pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história autorreferente, portanto plena de significado em que o sujeito se desvela para si e se revela para os demais”. Os encontros possibilitados pela pesquisa, com os autores estudados, com as professoras entrevistadas, com as pesquisas já feitas, com a orientadora e com o grupo de pesquisa, provocaram um deslocamento. Aos poucos, fui olhando para esse espaço escolar tão criticado e julgado como reprodutor de normas e comportamentos de outras formas. A escola é um universo; às vezes, reproduz, mas também faz outras coisas.

Abrahão (2004, p. 202) ressalta que “produzir uma pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se da memória como condição *sine quo non*”. Partindo da colocação da autora, trouxe, novamente, à memória o meu encontro com a escola. Isso (re)significou alguns acontecimentos de quando tudo começou e dos primeiros dias como uma professora novata dentro de uma sala cheia de alunos, que traziam em seus olhares muitas expectativas, em busca de algo novo que pudesse transformar aquela realidade atual.

Abrahão (2004, p. 203) traz que “as (auto)biografias são constituídas por narrativas, em que desvelam trajetórias de vida”. Assim, falar sobre os conhecimentos que trazemos de nossa família para dentro da escola é um passo fundamental, que ajuda a compreender muitos pré-julgamentos e, às vezes, justificam até algumas atitudes que observamos no dia a dia escolar. A autora, ainda, destaca que “esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, conhecimento de si, aquele que narra sua trajetória” (ABRAHÃO, 2004, p. 203). É na relação de diálogo que estabelecemos, dentro do contexto escolar, a construção do respeito às diferenças, porque dividimos esse “espaço-tempo” com muitas outras pessoas, e cada um traz o que tem, o que aprendeu e o que experimentou durante a sua vida familiar. Somos construídos por essas relações sociais e culturais desde o nascimento.

A presente pesquisa trouxe narrativas de experiências com a CIF, na qual eu narrei minhas experiências como pesquisada, trazendo as memórias dos acontecimentos na forma de diálogo com as realidades nas quais estive inserida na época; um movimento de idas e vindas, um movimento de “alteridade” comigo mesmo. Voltar à “origem” não é simplesmente no sentido onde tudo teve origem de forma “cronológica ou linear”, mas sim na perspectiva de construção de um presente/futuro pautado na significação do vivido. Abrahão (2004, p. 206)

parte do princípio de que “a compreensão de contexto interpreta o processo no qual o sujeito (re-)atualiza, (re-)elabora o sentido, as posições ideológicas coletivas dos processos vitais”

O contato com CIF na Escola Estadual Tomé Portes Del Rei me instigou a refletir sobre as possibilidades que um projeto de extensão pode alcançar nas práticas das professoras de uma escola. Para tal, foi preciso desvendar as singularidades e ressignificar a minha trajetória como professora. Foi necessário correlacionar as minhas memórias com a minha história de vida na constituição, enquanto sujeito envolvido nessas práticas. Foi essencial refletir enquanto ser humano dentro de um contexto capitalista e de uma sociedade que busca na escola um futuro melhor.

## CAPÍTULO 2: O CAMINHAR METODOLÓGICO: A CIF NO FAZER PEDAGÓGICO

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história que é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar (LISPECTOR, 1998).

De acordo com Kohan *et al.* (2000), o termo experiência vem do latim *experientia*, que, por sua vez, deriva do verbo *experior*, que significa “provar”, “ter a experiência de”. Vivenciar uma experiência, ser atravessado por ela, faz com que jamais voltemos a ser como éramos antes. Uma experiência que marca e transforma uma vivência se torna um perigo. Imagine só uma experiência que envolva o pensamento, que abra os horizontes do pensar, sem limite para criar, recriar, formular, reformular entres outros possíveis infinitos pensares. Para Larrosa (1996), “uma experiência de pensamento é, em contraposição a um experimento, uma vivência única, finita, intersubjetiva, intransferível e irrepetível”.

As experiências marcantes ficam gravadas na memória como um atravessamento, uma marca, como o momento de captura de imagem. Impossível de vivenciar novamente, ele é único. Compartilhar esses momentos marcantes possibilita interpelar outros de forma a provocar reflexão acerca dessa experiência. Souza (2006, p. 98) reflete sobre a importância em narrar experiências, a fim de construir memórias coletivas, que poderão devir outras aprendizagens sob novos olhares e novas perspectivas:

[...] o trabalho biográfico e autobiográfico encontra-se no cruzamento de um destino sociológico, cultural e historicamente previsível, de uma memória personalizada desse destino potencial e de um imaginário sensível capaz de seduzir, de tocar emocionalmente, de falar, de interpelar outros inconscientes ou ainda de convencer racionalmente.

A experiência da CIF/LAFIL na Escola Estadual Tomé Portes Del Rei proporcionou momentos significativos. E como reconstituir essas memórias, para que essas experiências significativas não se limitem somente àqueles que as vivenciaram? Trazer à memória esses acontecimentos, narrando as experiências que significaram o fazer pedagógico, compõe esta pesquisa em seu caráter narrativo e autobiográfico. A oportunidade em compartilhar, através da linguagem, essa experiência interpela involuntariamente aqueles que a escutam, como relata Souza:

[...] trabalho biográfico não é um remoer do passado, mas uma reconfiguração do presente e do futuro graças a esse olhar retrospectivo de um lado e, de outro lado, ao fato de que cada evento ou contexto singular remete imediatamente para referenciais coletivos, quer seja consciente disso ou não.(Souza,2006,p.127 )

O programa de extensão do LAFIL foi uma experiência que adentrou os muros da Escola Estadual Tomé Portes Del Rei e trouxe como um dos seus objetivos um possível envolvimento com os professores regentes da escola: “Possibilitar a troca de vivências entre professores e acadêmicos da Universidade e profissionais atuantes nas escolas de Ensino Fundamental” [...] (ANDRADE, 2003, p. 8). Eu, enquanto professora atuante na escola e com turmas atendidas pela CIF, não presenciei encontro algum entre estagiários e professores regentes para troca de experiências vivenciadas. Esse momento era imprescindível para todos. Durante três anos consecutivos, minhas turmas foram atendidas pela CIF e só tomava conhecimento das atividades propostas pelos estagiários através dos relatos dos alunos. Mesmo com a ausência desse encontro de interação e trocas, a CIF atravessou minha prática, me mobilizou e chamou minha atenção. Partindo desse movimento de estranhamento, a pesquisa foi o meio pelo qual investiguei quais foram esses atravessamentos e se foram notados pelas professoras que tiveram suas turmas atendidas pela CIF.

Para realizar esta pesquisa, optei por duas metodologias: a perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, que, segundo Nóvoa (1992, p. 106), “permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida”, sendo eu a pesquisadora e a pesquisada. Relatar as minhas experiências com a CIF, enquanto professora da Escola Estadual Tomé Portes Del Rei, desencadeou um balanço da minha trajetória de vida, partindo do início da carreira e refletindo sobre os caminhos percorridos na profissão até significar este momento vivido até agora. Para corroborar minhas propostas, apoiei-me em Nóvoa (1992, p. 106): “Ao produzir e analisar (individualmente ou em grupo) a minha própria história de vida, afirmava a necessidade de um tempo de balanço” e, assim, poder refletir sobre os momentos significativos dos meus percursos pessoais e profissionais. Para isso, utilizei o estudo de caso para investigar os limites relacionados entre a CIF e a prática das outras professoras, que, também, foram envolvidas no Programa.

Na perspectiva de Yin (2001, p. 32): “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Partindo desse princípio exposto, a presente pesquisa investigou um fenômeno contemporâneo, a CIF,

na qual a proposta de trabalho é a filosofia para/com crianças dentro de uma escola pública. Essa pesquisa, como estudo de caso, apresentou um contexto real, que é uma escola da rede pública estadual da cidade de São João del-Rei, e um fenômeno bem definido. A proposta de pesquisa foi investigação dos atravessamentos na prática das professoras regentes da escola.

Para que a presente pesquisa se fundamentasse com base em pressupostos teóricos tanto da (auto)biografia quanto do estudo de caso, busquei, em vários autores, a compreensão das metodologias que propus para este trabalho.

De acordo com Costa (2020), “A vida apresentada no sentido biográfico nos leva primeiro ao reconhecimento da individualidade, condição para iniciarmos qualquer caminho da compreensão sobre a vida de uma pessoa”. Cada pessoa traz consigo uma história de vida, suas experiências e vivências nos contextos social e histórico, que estão intrinsecamente envolvidos. Butler (2015) alerta sobre o erro na busca em compreender o “eu” fora dos seus contextos social e histórico, pois estes constituem a condição para a existência desse “eu”. Assim, relata em seu livro *Relatar a si mesmo*:

No entanto, adverte contra o erro da posição oposta, quando o ‘eu’ se compreende separado de suas condições sociais, quando é adotado como pura imediaticidade, arbitrária ou acidental, apartado de suas condições sociais e históricas, as quais, afinal de contas, constituem as condições gerais para o seu surgimento (BUTLER, 2015, p. 17).

Cada pessoa tem seu olhar a partir do seu lugar e das suas experiências. Partindo desse princípio, Costa (2020, p. 13) escreve:

[...] quando pensamos a vida em uma perspectiva biográfica, devemos considerar que cada indivíduo vivencia os seus acontecimentos a partir do lugar que ocupa nesse mundo, limitado a atuar dentro de um universo pessoal e coletivo de experiências e vivências que são intransferíveis. Sendo assim, a vida é a vida de cada um, é o que fazemos de nós mesmos ao longo da nossa trajetória existencial.

Na metodologia auto(biográfica), alguns aspectos da vida devem ser destacados para a compreensão biográfica de uma vida. De acordo com Costa (2020, p. 14), esses aspectos fundamentais são: “O passar a existir é o primeiro fato que necessita ser considerado, e isso implica saber que estamos a falar de um sujeito concreto que reconhece em si o tempo, o lugar, o outro, a memória, as limitações e as possibilidades que estão presentes em seu existir”.

Desse modo, a partir da abordagem da pesquisa (auto)biográfica, vi uma possibilidade de aproximação das experiências que foram narradas pelas professoras ao relembra-rem suas

memórias e suas vivências enquanto professoras regentes da Escola Estadual Tomé Portes Del Rei. Foi a partir desta interação com elas, na forma de relatos de experiências, sobre a execução da CIF na escola, que fomos resignificando o vivido e ampliando o olhar reflexivo sobre o evento. Partindo desse pressuposto, proponho trazer as realidades vivenciadas pelas professoras regentes da Escola Estadual Tomé Portes Del Rei como forma de relatar suas histórias a partir da chegada da CIF às suas turmas.

Para Souza e Meireles (2020), “a abordagem biográfica é um suporte empírico para reflexão compreensiva da formação de si”. Na presente pesquisa, o pesquisador, também, é um dos pesquisados, em que o relato de si se faz frente ao contexto em que se dará a pesquisa. É uma pesquisa que não só tratará da possível formação do professor enquanto vivencia(dor) das experiências com o Programa na escola, e sim contará como esse outro pesquisador, que relatará suas experiências enquanto professor, também, envolvido com a CIF:

Uma metodologia de compreensão e de conhecimento da formação do sujeito e do sujeito da formação. A necessidade ininterrupta de alimentar-se para manter sua própria existência, a necessidade ininterrupta de proteger sua própria existência faz do ser vivo, necessariamente, um ator ego (auto)cêntrico do qual toda atividade é uma atividade de si para si (MORIN, 1980, p. 380).

Apoiada na pesquisa (auto)biográfica, pude narrar as experiências de uma professora que vivencia algo novo em sua prática, como descreve Arendt (2016), que o “novo” é a possibilidade de renovação através do seu “nascimento”. A CIF trouxe essa perspectiva de novidade para mim, através do renascimento de uma prática que se concretiza com a voz do aluno. “A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos” (ARENDR, 2016, online). E para que essa pesquisa se concretizasse, foi necessário estudar a CIF e seus efeitos na prática pedagógica.

O estudo de caso efetuou-se sobre a base de relatos de experiências (atividades, contextos, encontros e acontecimentos), formados e/ou transformados a partir das ideias, representações, teorias de referência, saber-fazer, atitudes, processos de escolha e decisão, assim como registros de expressão e de interpretação, envolvendo os componentes da subjetividade egocêntrica do autor e as modalidades de sua construção. O evento foi o projeto de extensão desenvolvido dentro da escola, envolvendo as turmas de três professoras regentes; e o contexto, o próprio cotidiano das professoras, dentro da escola estadual, durante o ano letivo, incluindo as aulas da CIF.

O LAFIL/UFSJ apresenta como um dos seus objetivos específicos: “Estudar os fundamentos e realizar as práticas correspondentes ao Programa Filosofia para Crianças – Educação para o pensar de Matthew Lipman” (ANDRADE, 2013, p. 13). Com base nesse objetivo, o programa de extensão Comunidade de Investigação Filosófica (CIF) foi criado e desenvolve suas aulas, semanalmente, na Escola Estadual Tomé Portes Del Rei. Fui uma das professoras que tiveram as turmas atendidas pelo LAFIL e foi, assim, que conheci o Programa de Extensão e fui percebendo uma transformação na atitude dos meus alunos no decorrer do ano. Com isso, surgiu uma curiosidade em observar mais de perto essa prática e conhecer suas bases teóricas e práticas. Percebi que se tratava de um trabalho envolvendo a filosofia com os alunos dos anos iniciais. A proposta desenvolvida na Escola Estadual Tomé Portes Del Rei era somente uma possibilidade dentre muitas que a filosofia para/com crianças trazia em seus objetivos. Para compreensão dessa prática, foi necessário um estudo mais aprofundado buscando conhecer os autores que estudavam essas propostas.

Na busca pela compreensão da temática delineada para essa pesquisa, que eram os possíveis impactos que a CIF/LAFIL poderia acarretar à docência das professoras, busquei conhecer e estudar os autores que pensavam sobre essa formação dos professores, com possibilidade de transformação da sala de aula em uma Comunidade de Investigação Filosófica.

A proposta de Lipman (2001, p. 35) era um programa confiável de habilidades de pensamento, que deveria buscar consolidar as potencialidades cognitivas das crianças, preparando-as a pensar mais efetivamente no futuro: “O objetivo de um programa de habilidade de pensamento não é transformar as crianças em filósofos, em tomadoras de decisões, mas ajudá-las a pensar mais, ajudá-las a serem indivíduos mais reflexivos, ajudá-las a terem mais consideração e serem razoáveis”.

As experiências com o trabalho que envolve as “habilidades de pensamento”, tão caras a Lipman, compartilhadas no livro *A Escola Pública aposta no pensamento* (KOHAN; OLARIETA, 2012), são enriquecidas pelos relatos das professoras envolvidas no projeto e pelos frutos deste trabalho. Kohan e Olarieta (2012) descrevem toda a trajetória do projeto, como envolveu os professores da escola através de capacitações e seminários e relata que o projeto foi promissor e almejado pela Secretaria de Educação Municipal de Duque de Caxias. Kohan e Olarieta (2012, p. 18) demonstram preocupação com a formação dos professores e a importância e excelência dos projetos de extensão ofertados para as escolas públicas:

[...] Ensinar – que é um modo de estender – supõe e provoca a pesquisar. Pesquisar o quê? Sendo a nossa uma universidade pública, seu compromisso com a escola pública e com seu o público em geral é intrínseco e diz respeito, inclusive à revisão do ‘lugar menor’ atribuído à extensão, tida por simples mensageira, como se ela fosse apenas a sacola de transmissão de um saber produzido na universidade, pelos pesquisadores, que então, ‘generosamente’, ‘repassariam’ seus resultados à comunidade.

De acordo com Kohan e Olarieta (2012), um projeto não é simplesmente um repasse de resultados e ideias da universidade na escola, mas algo que se deveria fazer junto com a comunidade escolar. Portanto, é essencial narrar a minha trajetória docente e ouvir os professores para a troca de ideias acerca das experiências promovidas pela CIF/LAFIL com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e as professoras regentes que receberam esse Programa na Escola Estadual Tomé Portes Del Rei.

Como esse Programa de Extensão já acontece há alguns anos na escola, contando com o envolvimento de vários professores, a proposta desta pesquisa é identificar se houve impactos do Programa de Extensão nas práticas dos professores regentes e quais seriam esses atravessamentos. Para a produção desses dados, utilizamos as entrevistas narrativas com as professoras das turmas atendidas pela CIF na escola. A riqueza da entrevista narrativa fica claramente evidenciada na fala do diretor Eduardo Coutinho, em uma entrevista concedida para o pesquisador Fernando Frochtengarten (2009, p. 128): “O acaso, a surpresa e a incerteza do resultado é que me interessam. Eu acho que as relações dão certo quando não são pergunta e resposta, mas um ato colaborativo”.

Nesse aspecto, concordamos com Eduardo Coutinho que este trabalho só está sendo possível, porque houve colaboração das entrevistadas em contribuir com a pesquisa. Dessa maneira, questionamos: o que as professoras têm a dizer sobre suas práticas, em relação ao desenvolvimento do pensamento filosófico vivenciado no cotidiano escolar, a partir das comunidades investigativas propostas pelo Programa de Extensão do LAFIL/UFSJ?

As entrevistas foram semiestruturadas de acordo com o referencial teórico da pesquisa e da minha experiência como professora regente da escola. Houve uma preocupação em deixar com que as entrevistadas pudessem falar à vontade de sua experiência com o Programa. “Suzana” e “Cris” são professoras regentes da escola, têm suas turmas atendidas pelo Programa<sup>1</sup> e aceitaram colaborar com a pesquisa. Além das professoras Suzana e Cris, eu

---

<sup>1</sup> O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa em Ciências Humanas e aprovado sob o número de protocolo 3.903.839. Os nomes das professoras são fictícios para manter suas identidades em sigilo.



também “respondei” às questões do roteiro de entrevista e me considero, de certa forma, uma terceira entrevistada da Escola Estadual Tomé Portes Del Rei.

Utilizei a entrevista narrativa como ferramenta para iniciar a entrevista a partir de uma investigação, que teve como foco levantar os possíveis impactos do Programa de Filosofia para Crianças na prática pedagógica dos professores regentes de turma, que tiveram suas turmas atendidas por esse Programa. Para Walter Benjamin (2004), as narrativas são formas artesanais de comunicação, utilizadas pelos seres humanos para contar histórias. Por meio delas, lembramo-nos de nossas experiências, encontrando possíveis explicações para elas. Portanto, o foco está nas experiências humanas.

Os assuntos abordados nas entrevistas levaram em conta a formação profissional, a trajetória escolar e as experiências com a CIF conforme o roteiro de questões previamente pensadas, que se encontra no Apêndice, às quais os professores tiveram acesso antes de iniciar a entrevista e concordaram e assinaram o Termo de Consentimento confirmando que tinham plena consciência do tema da pesquisa.

Para proceder às análises das entrevistas, estudamos à análise de conteúdo, que, para Laurence Bardin (2006), consiste em

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

De acordo com Bardin (2006), a partir da análise das respostas dos entrevistados, o analista faz inferência, ou seja, deduz, de maneira lógica, os conhecimentos sobre o entrevistado, o meio no qual ele interage e quais os efeitos que as questões levantadas provocaram nele. As respostas que foram mais evidentes, e que se destacam com maior ênfase, possibilitaram a construção do texto. Sobre a produção do texto analítico, Bardin (2006, p. 40) ressalta:

Qualquer análise de conteúdo visa não o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamaremos as *condições de produção dos textos*, que são os seus objetos. O que tentamos caracterizar são estas condições de produção. Constitui o campo das determinações dos textos.

As entrevistas das três professoras foram analisadas considerando algumas variáveis, como o trabalho na mesma escola e no mesmo turno e a oferta do Programa para ambas as turmas. As duas tiveram as mesmas condições na oferta do Programa, o mesmo tempo de atendimento e o mesmo acesso aos bolsistas que desenvolviam o Programa na escola.

É importante ressaltar que a escola selecionada para a pesquisa tem cinco turmas de anos iniciais do ensino fundamental. Dessas cinco turmas, quatro foram atendidas pela CIF. Dessas quatro turmas, três professoras foram convidadas a participar da pesquisa, apenas três aceitaram participar da pesquisa e a terceira professora é a pesquisadora. Consideramos representativo, termos duas professoras e mais a pesquisadora e termos realizado uma entrevista com cada professora de forma presencial antes da pandemia de COVID-19, que suspendeu as atividades presenciais nas escolas desde março de 2020. As questões que desencadearam as entrevistas foram relacionadas a chegada do programa da CIF na escola, como as professoras reagiram a essa proposta de trabalho e sobre os possíveis impactos em sua prática docente.

Assim que terminei as entrevistas, iniciei a organização dos dados para a análise, que se sucedeu em três fases ou três polos cronológicos, como descreve Bardin (2006, p. 95): 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e o tratamento dos resultados; e 3) a inferência e a interpretação. Os documentos iniciais analisados foram o projeto inicial apresentado na escola pela equipe do LAFIL, o Regimento escolar atualizado, o Projeto Político Pedagógico (PPP) atualizado, as entrevistas manuscritas e revisadas pelas professoras e a revisão teórica, que embasará minha pesquisa. De posse desses documentos, fiz uma “leitura flutuante”, que, segundo Bardin (2006, p. 96), é a leitura para conhecer “o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

Tivemos a preocupação e o rigor de organizar o material, explorá-lo, descrever a escola e o projeto, transcrever as entrevistas, fichar os textos teóricos etc. No entanto, consideramos que o trabalho final está mais próximo de uma conversação do que uma análise. Trata-se de um trabalho que vai trazendo para a discussão o tema, a fala da entrevistada, os textos teóricos misturados a exemplos, vivências e experiências da pesquisadora, formando, a partir dessas colagens de vários fragmentos, um texto argumentativo.

## 2.1 Caracterização da Escola Estadual Tomé Portes Del Rei

O primeiro documento analisado foi o Regimento escolar. Com o PPP que foi cedido pela supervisão da escola, foi possível conhecer o contexto em que a escola está inserida, a quantidade de alunos que habitam seu espaço e a equipe escolar dos dois turnos, além de ter uma visão globalizada do espaço físico escolar. A escola recebeu o nome em homenagem ao fundador da cidade de São João del-Rei por sugestão do ilustre professor Iago Pimentel, primeiro idealizador dessa Instituição. O terreno onde foi construída a Escola Estadual Tomé Portes Del Rei pertencia ao estado de Minas Gerais desde 01/05/1912, conforme escritura lavrada no Cartório do 2º Ofício de Belo Horizonte, livro 79, folha 41, datada de 01/05/1912.

Quando, em 1936, o Estado vendeu parte do terreno da Vila Alberto Magalhães reservou uma área de 2.400 m<sup>2</sup> para a construção de uma futura escola pública: Registro no Cartório do 3º Ofício, livro 09, folha 19 – Livro de Transcrição e Transmissões – 03-D, folhas 139 e 140. Na época, todo o processo de aquisição da escola estava arquivado no Departamento de Patrimônio – Belo Horizonte – 4º andar.

Da área total do terreno da escola, 1.334m<sup>2</sup> é de área construída e 1.066 m<sup>2</sup> é de área livre. Existe um espaço físico reduzido, com dois pátios para recreação, Educação Física e aulas extraclasse. A escola foi construída no centro do lote, com sobras laterais de aproximadamente quatro metros, mas sem condições de uso pela proximidade com as janelas das salas de aula.

O estabelecimento de ensino Escola Estadual Tomé Portes Del Rei está situado à Rua Cel. José de Assis Sobrinho, nº 49, Matosinhos, na zona urbana da sede do Município de São João del-Rei/MG, CEP – 36305162. Situa-se em uma área privilegiada do bairro Matosinhos, além de contar com um espaço físico, que inclui uma área verde, quadras de esportes para os exercícios físicos e um refeitório, onde se promove a socialização dos alunos.

A escola oferece o ensino fundamental completo e a Educação em Tempo Integral para uma turma do 6º ano. Conta, também, com uma Sala de Recursos para atendimento da demanda do bairro Matosinhos e demais bairros próximos

O corpo docente da escola é composto por 29 docentes. Nos anos iniciais, são oito professores, sendo cinco professoras regentes, uma professora eventual e duas professoras em uso da biblioteca. Nos anos finais, são 14 professores, sendo: dois professores de Língua Portuguesa, um de Inglês, dois de Matemática, dois de Geografia, dois de História, dois de Ciências, um de Educação Física, um de Arte e um de Ensino Religioso. Na Educação Integral,

são quatro professores. As demais disciplinas são ministradas por professores dos anos finais: um professor de Laboratório de Matemática, um professor de Educação para Cidadania, um professor de Projeto de Vida e um professor de Comunicação e Linguagens. Na Assistência Educacional Especial, há uma professora da Sala de Recursos. E, no atendimento educacional especializado (apoio), são quatro professores.

A comunidade onde a escola é localizada sofre com todo tipo de desventura. A falta de segurança, altos índices de violência, poucas atividades de lazer para os jovens, o desemprego ou subemprego estão entre os fatores que podem comprometer toda esta geração de estudantes. Não há dúvidas de que uma das poucas opções para promover a equalização social é a Educação. Entretanto, é preciso garantir que as condições de trabalho sejam as mais adequadas, para que a Escola possa cumprir seu papel fundamental: educar.

A maioria dos alunos que frequentam a escola mora em um bairro adjacente à escola, denominado Santos Dumont. Em visita a esse bairro, descobri que a maioria dos pais dos alunos da escola é de ex-alunos da própria escola e demonstram intimidade com ela.

O Índice Socioeconômico da Escola (ISE) é considerado baixo. Esse índice é calculado a partir dos questionários contextuais das avaliações do SIMAVE, respondidos pela escola anualmente. A escola interpreta esse índice da seguinte forma: a escola entende que o ISE se refere ao nível socioeconômico das famílias e que esse fator interfere, de forma direta, no processo ensino-aprendizagem devido às experiências que os alunos vivenciam no cotidiano e ao incentivo que recebem de suas famílias.

O percentual aproximado de estudantes que residem no território onde a escola está inserida é de 85%. Nesse território, existem:

- uma biblioteca de acesso à comunidade, com condição de uso considerada razoável pela escola e com a seguinte frequência de utilização pelos alunos: quinzenalmente;
- dois espaços públicos para a realização de atividades esportivas e/ou de lazer, com condição de uso considerada razoável pela escola e com a seguinte frequência de utilização pelos alunos: durante as aulas de Educação Física e no recreio;
- um espaço público para acesso à *internet*, com condição de uso considerada razoável pela escola e com a seguinte frequência de utilização pelos alunos: semanalmente;
- um espaço público para acesso a atividades culturais (como teatros, cinemas e outros), com condição de uso considerada razoável pela escola e com a seguinte frequência de utilização pelos alunos: mensalmente

A Escola Estadual Tomé Portes Del Rei tem parceria com a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) na área da educação e conta com alunos estagiários, residência pedagógica de Ciências, Língua Portuguesa e Inglesa, PIBID de Geografia e Matemática, Laboratório de Filosofia para Crianças e Projeto de inclusão digital “Byte Maluquinho”.

## **2.2 Projeto LAFIL e o Programa de Extensão “Comunidade de Investigação Filosófica para o Ensino Fundamental”**

Os outros documentos analisados foram o “Projeto de Criação do Laboratório de Educação em Filosofia” (LAFIL), que tem como áreas temáticas a Filosofia e a Educação e serve de base para o Programa de Extensão “Comunidade de Investigação Filosófica para o Ensino Fundamental” (CIF), apresentado à equipe da escola pela coordenadora Profa. Ms. Maria José Netto Andrade. O projeto de criação do LAFIL traz objetivos gerais e específicos que orientam o que se pretende alcançar com a sua execução na unidade escolar. Cito alguns que são pertinentes para essa pesquisa:

### Objetivos gerais:

- Integrar ensino, pesquisa e extensão visando à formação dos alunos do curso de graduação em Filosofia da UFSJ, modalidade licenciatura, como professores que atuarão nos Ensinos Fundamental e Médio.
- Trabalhar os saberes docentes, isto é, construir uma postura crítico-reflexiva dos ‘saberes subjacentes à prática pedagógica’ dos professores do cotidiano escolar.
- Criar e manter atualizado um banco de dados contendo informações sobre a situação da Filosofia nas escolas públicas de Ensinos Fundamental e Médio, na área de abrangência da Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei, a fim de facilitar o processo de elaboração de projetos de pesquisa e extensão, que melhor atendam às necessidades da realidade escolar.
- Fornecer subsídios capazes de orientar a realização dos estágios supervisionados dos alunos da licenciatura em Filosofia através do banco de dados.

### Objetivos específicos:

- Possibilitar a troca de vivências entre professores e acadêmicos da Universidade e profissionais atuantes nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de São João del-Rei e circunvizinhanças.
- Prestar assessorias e consultorias às escolas de Ensinos Fundamental e Médio no que se refere ao ensino de Filosofia.
- Estudar os fundamentos e realizar as práticas correspondentes ao programa Filosofia para Crianças – Educação para o pensar de Matthew Lipman.

- Divulgar os resultados das pesquisas e trabalhos em eventos promovidos pela Instituição e fora dela, em revistas especializadas, bem como criar Boletim próprio (ANDRADE, 2003, p. 8-9).

Tendo como base esses objetivos, retorno às entrevistas para verificação dos objetivos propostos do projeto com o trabalho no cotidiano escolar. As lentes para esta análise foram os autores que pensam sobre a Filosofia para/com Crianças e os autores que levantam reflexões pertinentes sobre a escola e a trajetória docente no Brasil. Para a construção de “indicadores precisos e seguros”, dos quais nos fala Bardin (2006, p. 100), se é que isso é possível, algumas operações foram necessárias, como, por exemplo, trazer fragmentos das entrevistas, que serviram de base para a categorização da análise do conteúdo.

### **2.3 A CIF: Como experiência do pensar com Walter Kohan**

Segundo Kohan *et al.* (2000), “a filosofia que praticamos no Projeto Filosofia na Escola é, nesse sentido, uma experiência de pensamento, uma experiência do pensar que atravessa a vida de quem a prática”. Nas palavras de Kohan *et al.* (2000, p. 32-33):

[..] no Projeto Filosofia na Escola promovemos experiências coletivas de pensamento filosófico. Isso significa que alunos e professores abrem seu pensar, o provam, o ensaiam com ele, procuram pensar seriamente e levar o pensar a sério. E deixar pensar os outros. Não buscamos que se pense de determinada forma ou que se encontrem determinados pensamentos, mas que, de alguma forma, filosófica, aconteça esse ‘deixar pensar’, não no sentido de abandonar os seus outros pensamentos, mas 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’.

A passagem a seguir, “liberando esse pensamento daquilo, que ele tem de pronto, de fixo” (KOHAN *et al.*, 2000), reflete um pensamento engessado e orientado para os conteúdos escolarizados, que respeitam um currículo, o qual trabalha a favor da manutenção de uma sociedade capitalista, que promove as desigualdades, onde o rico continua rico e o pobre continua pobre. “Vivemos tempos de globalização, ou para melhor dizer, momentos de homogeneização. Procura-se unidade de pensamento, o consenso no livre mercado e na democracia representativa” (KOHAN *et al.*, 2000, p. 41). Esses tempos são vivenciados dentro das escolas quando almejamos que todos os alunos aprendam o conteúdo ao mesmo tempo,

quando se justifica o fracasso escolar na estrutura familiar e quando se aplica provas de caráter quantitativos e com objetivos que servem a uma reprodução de conhecimentos, e não à valorização do erro na construção desse conhecimento.

Na perspectiva de Kohan *et al.* (2000), a experiência de pensamento é perigosa. Ela possibilita quem pensa sair do lugar onde se encontra acomodado, disciplinado, para um lugar desconhecido, para qualquer lugar. Trazer esta reflexão para escola é o mesmo que propor o movimento dos alunos como o balançar de uma árvore cheia de frutos. Pensar a escola como lugar de movimento, lugar de se arriscar, lugar de perigo, lugar de experimentar. Para Kohan *et al.* (2000, p. 299):

‘Experiência’ é uma palavra que tem esse ‘per’ no meio que é o mesmo ‘per’ de percurso, por exemplo, que significa movimento. Ou seja, a experiência é como um deslocamento, como um movimento, como sair de um lugar e encontrar outro lugar. E gostaria que vocês se arriscassem a fazer isso comigo agora, ou seja, vocês agora estão em um lugar não apenas físico, não estão apenas sentados, vocês estão em um lugar no pensamento em relação com o tempo, em relação com a infância, em relação com a experiência. E gostaria que vocês se aventurassem a sair desse lugar no pensamento e pensar outros lugares para a experiência, para o tempo e para a infância. Pode ser? É um convite.

Em uma entrevista com Walter Kohan, denominada “A escola como experiência”, o autor fala sobre conceitos importantes e imperativos para repensarmos a educação como a própria experiência. Em uma das perguntas, Kohan acrescentou a importância de se falar sobre o tempo, não esse tempo cronológico e linear o tempo “Khrónos” como designa o autor, e sim sobre o tempo “Kairós”, que é o tempo de qualidade, e o tempo “Aion”, que é o tempo da experiência. O autor explica cada um desses tempos a seguir:

Khrónos significa o tempo enquanto número do movimento segundo o antes e o depois. O que é khrónos, o que é o tempo segundo khrónos? Têm muitos tempos, esse é um tempo. A natureza está em movimento, o mundo está em movimento. Nós acordamos e vemos movimento, o sol se mexe, a luz anda. Esse movimento, os gregos inventaram uma maneira de organizá-lo, colocaram número a esse movimento e dividiram o tempo entre o movimento que já passou e o movimento que ainda não passou. O que já passou é o passado, o porvir é o futuro, a soma de todos os movimentos é tempo, é khrónos. Movimentos que passaram e movimentos que ainda virão (KOHAN *et al.*, 2000, p. 300).

O tempo *Khrónos* é um tempo que não para, que não espera; é contínuo e ligeiro. É, também, o tempo de organização e planejamento escolar. O tempo do ano letivo são as horas de permanência dentro da escola; é o tempo das aulas de 50 minutos. É o tempo dos turnos, manhã e tarde. É o tempo da idade, que demarca a cronologia da infância, do adulto e da velhice. Para o autor, *Khrónos* é “contínuo, como se fosse uma força. Ele é voraz, ele devora” (KOHAN *et al.*, 2000, p. 300). É um tempo que amedronta, nos obriga a seguir seu ritmo, não volta.

O autor traz o tempo *Kairós* para esta reflexão como:

*Kairós* é uma primeira qualificação em *khrónos*, ou seja, *kairós* se traduz como oportunidade. Porque *khrónos*, ele é todo, digamos, do ponto de vista da qualidade, ele é indiferenciado, ou seja, todo movimento de tempo cronológico é igual a outro movimento. Todo segundo é igual a outro segundo. Todo mês, embora nós dividamos, alguns têm 30 dias e outros têm 31 dias, enquanto *khrónos* são todos iguais. Os anos são iguais, as décadas, os séculos. *Khrónos* é indiferenciado. Qualitativamente, todo minuto tem sessenta segundos, toda hora tem sessenta minutos e todo dia tem 24 horas, e assim por diante. *Kairós* se traduz por oportunidade. *Kairós* introduz uma qualidade em *khrónos*. Têm coisas que só podem ser feitas em determinados momentos e há momentos oportunos para fazê-las, e que se não as fizermos nesse momento, não dá certo. Podemos ter a melhor ideia, o melhor projeto, mas se ele não encontra a oportunidade precisa, ele não vai funcionar. Às vezes, um projeto que não é interessante encontra um momento mais propício, mais adequado. A hora de pegar um trem, um ônibus, se não estivermos na hora, perderemos o trem. Então, um minuto não é sempre igual ao outro minuto. Às vezes, encontramos uma pessoa que passa pela nossa vida sem deixar rastros, porque não era o momento de encontrá-la, e em outro momento essa pessoa faz uma explosão em nossa vida. (KOHAN *et al.*, 2000, p. 301).

O autor destaca a qualidade dos acontecimentos dentro de um tempo determinado, imutável. *Kairós* se traduz em acontecimentos únicos dentro de um tempo *Khrónos*. São as oportunidades que surgem, capazes de tornar as experiências marcantes, experiências que ficarão gravadas na memória como o momento certo dos acontecimentos. Nem antes e nem depois, e sim naquele exato momento, o *Kairós* é o tempo da qualidade das experiências. Os professores vivenciam esse tempo quando suas práticas atravessam os alunos, fazendo-os pensar por si próprios, valorizando essa construção como uma aprendizagem genuína, que fica e se transforma com o passar do tempo (*Khrónos*); não é esquecida, é ampliada e modificada conforme os anos.

Para esta reflexão, pensaremos a CIF como tempo de qualidade dentro do tempo escolar (*Khrónos*). O tempo de oportunizar experiências significativas, no cotidiano de uma



sala de aula, o tempo Kairós, tempo para qualificar momentos. É importante destacar que o tempo Kairós nem sempre será o mesmo para todas as crianças. Ele deve respeitar um outro tempo, que é o Aión, que é o “tempo da experiência”, tempo que “não passa” e que “não sucede”. Como destaca Kohan *et al.* (2000, p. 302): “Sabem o que significa *aión*? *Aión* é o tempo, justamente, da experiência. É o tempo da qualidade, e não da quantidade. É o tempo que não passa. Que não se sucede. É o tempo que dura”.

Conforme o autor, o tempo Aión é um tempo para ser perdido, é o tempo da experiência. O autor, também, traz esse tempo como um tempo de pensamento, “quando nós pensamos, precisamos de tempo para pensar, precisamos poder perder tempo” (KOHAN *et al.*, 2000, p. 304).

Pensar as práticas que adentram os muros da escola é pensar em suspender um “tempo Khrónos”, para que o “tempo aiônico” possa significar essas experiências. A proposta de pensar a CIF como experiência do pensamento traz essa necessidade de suspensão do tempo escolar.

Então vamos pensar o significado da palavra escola? A palavra escola é uma palavra grega também. Escola em grego se diz *skholé*. Sabem o que significa *skholé*? Tempo ocioso, tempo livre. Olha o que significa a escola em grego: tempo livre. Tempo livre, ou seja, tempo liberado, tempo que se perde, tempo que não precisa ser aproveitado para uma coisa fora do próprio tempo, da própria experiência do tempo (KOHAN *et al.*, 2000, p. 303, p. 303).

O tempo escolar é estruturalmente marcado por dia, horas e ciclos. É um tempo que delimita os afazeres escolarizados. Quando se define um calendário escolar, ele se respalda na LDB nº 9.394/96, em seus arts. 31 e 32 entre outros:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]

No texto da Lei, fica visível o tempo *khrónos*, quando estabelece 200 dias letivos, 800 horas anuais e quatro horas diárias. Essas são as regras que norteiam a organização do tempo escolar atual. É um tempo delimitado e fechado em si mesmo. A partir dele, são elaboradas as propostas curriculares, que irão basear o processo de ensino-aprendizagem escolar. E como o “tempo *aión*”, que é o tempo das experiências, atravessa esse engessamento do tempo escolar? O que mais adentra os muros da escola? Quais são as ferramentas que coabitam o espaço escolar e podem promover o amolecimento das práticas pedagógicas?

É imperativo que a rigidez desses processos de ensino-aprendizagem, que se apresentam em muitas práticas escolares, sejam atravessadas, ciente que o problema educacional é estrutural. O direito à educação de qualidade, laica e gratuita no Brasil é uma luta de muitos anos e sempre foi atravessado por interesses políticos, pertencendo as decisões a um sistema macro, que demonstra interesses subentendidos de manutenção da ordem e disciplina. Todavia, é emergente a necessidade de repensar as oportunidades, que atravessam os muros da escola, sejam elas de ordem institucionais ou filantrópicas, para romper com as práticas endurecidas e possibilitar aos alunos vivenciarem um tempo *aiónico*, um tempo suspenso, um tempo de liberação do pensamento.

É a partir dessas colocações que a CIF surge como uma prática de resistência dentro dos muros da escola. Ela entra dentro da instituição rompendo com a rotina do tempo escolar e propondo práticas diferenciadas. Sharp (1998, p. 17) trata a filosofia como “um processo educacional de libertação das crianças”. A filosofia dá voz ao pensamento. É a oportunidade de expressar aqueles pensamentos que ficam guardadinhos durante as aulas. É como se a criança, quando adentrasse esses muros, suspendesse a “criança que criancia, que faz criancices, que faz coisas próprias de uma criança” (KOHAN, 1998) e assumisse uma postura rígida de um estudante, que deve se comportar durante o tempo escolar. Parece que a criança rompe com ela mesmo, para se revestir de um outro ser, para suportar as quatro horas escolares.

A partir do momento em que tomamos a CIF como uma prática, que tenta romper com esse engessamento no processo de construção do conhecimento, através da oferta de uma prática baseada no diálogo, no ouvir a criança, no livre pensamento como gatilho, propomos refletir, nos próximos capítulos, a visão do professor regente dessas turmas que foram atendidas. Como essas professoras concebem a chegada da CIF na escola? Será que perceberam algum atravessamento desse Programa na prática docente?

Refletir essas questões requer uma visão do contexto no qual escola e as professoras regentes estão inseridas. É preciso analisar a interação entre as professoras regentes e os estagiários do programa e refletir sobre a sobrecarga do professor dentro de uma escola pública.

Ouvir o professor se faz imprescindível. Escutar a sua voz ajuda a compreender como tantas contribuições de projetos de extensão dentro da escola são apagados com o tempo, não pela falta de interesse de um professor, e sim por uma política administrativa escolar, que atarefa esse professor a ponto de não sobrar tempo para práticas reflexivas e para momentos de interação e troca de experiências entre os pares.

### **CAPÍTULO 3: RASTROS DEIXADOS PELA CIF: UMA CONVERSAÇÃO COM AS PROFESSORAS DA ESCOLA PESQUISADA**

Ser sujeito escolar é jogar um jogo no qual se é jogador e jogado ao mesmo tempo. O jogo da verdade praticado na escola moderna não dá espaço a um sujeito qualquer. O que um indivíduo é e não é, o que ele sabe de si, é objeto de intervenções, tendentes à constituição de um tipo específico de subjetividade. Nas escolas, os indivíduos têm experiências de si que modificam sua relação consigo mesmo numa direção precisa. São experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes. A escola moderna não é hospitaleira da liberdade, embora precise dela para acolher o exercício do poder disciplinar, e não a mera submissão do outro (KOHAN, 2003, p. 81).

A fala de Walter Kohan (2003) evidencia o quanto a escola está envolvida em jogos de poder e regras, que conduzem os alunos a serem “dóceis e disciplinados”. A escola, como o próprio autor ressaltou em sua fala, “embora precise dela”, está envolvida em um jogo da verdade, no qual os alunos, para terem seu sucesso escolar, precisam jogar. Ou seja, é um jogo formado por regras que precisam ser seguidas à risca, como cumprir as tarefas escolares e fazer o que se pede a hora e a tempo para “agradar” os professores e não serem taxados como alunos indisciplinados e com problemas de aprendizagem. A escola, a partir desse jogo da verdade e dessas regras que têm um efeito coercitivo, acabam por se tornarem adultos disciplinados, para darem continuidade à sociedade na qual a escola está inserida.

O espaço escolar, em si, não é o problema, e sim as políticas públicas para a educação, camufladas em propostas “inovadoras”, que contribuem para a manutenção de uma sociedade capitalista, formam mão de obra para os postos de trabalho mais simples, que aceitam as condições atuais, reforçando as desigualdades sociais. Não é fácil enxergar tal manipulação, as ações realizadas na escola, que se oculta nas práticas dos professores, os quais se encontram acuados frente à manipulação das políticas educacionais, que ditam tantos afazeres, tantas burocracias, sobrecarregando e conduzindo ao desgaste emocional e físico dos professores. Bragança (1998, p. 97) levanta esse tema em um artigo publicado na revista de *Educación em América Latina y el Caribe* em 1998:

[...] Ou será que ele também está acuado de frente às lutas inglórias e ao massacre manipulador das políticas de conhecimento que através de mecanismos internos e externos à escola instituem uma fragmentação dentro do campo pedagógico emudecendo o professor como sujeito, fazendo-o assumir o papel de executor de propostas pedagógicas [...].

“Executor de propostas pedagógicas” é uma expressão que desqualifica totalmente as experiências vivenciadas pelos professores dentro do espaço escolar. “Emudecendo o professor como sujeito”, as vozes são caladas através do efeito das coerções externas e internas, a fim de manter o controle social e, assim, segue “a monopolização dos saberes pelo Estado” (VEIGA, 2002, p. 21).

Tais evidências denotam a urgência no rompimento das políticas públicas, que manipulam e se camuflam nas práticas escolares, as quais desencadeiam a fragmentação da produção e apropriação do saber. Bragança (2012, p. 106) descreve essa necessidade:

Romper com as políticas de conhecimento que atuam no sentido de fragmentar o processo-apropriação do saber pedagógico significa reconhecer que este não tem significação quando se dá ‘de cima para baixo’ como imposição, mas que a escola fundamental também é um espaço de produção e o professor um intelectual, um criador.

Na fala de Bragança (2012, p. 106), “a escola fundamental também é um espaço de produção e o professor um intelectual, um criador”. Na escola básica é onde tudo se inicia, o começo de um saber escolarizado, as interações com diferentes pensamentos, a apresentação da criança a um mundo, onde ela terá que se adaptar para atender às necessidades sociais e econômicas. Esse processo se dá da seguinte forma: a criança sai de seu lar e entra em um lugar diferenciado, um novo lugar para ser experimentado, vivenciado. A escola é esse lugar, esse espaço geográfico, que acolherá esse ser por um bom tempo de sua vida. Nessa mudança de ambiente, ela terá um novo encontro, com novas pessoas, não são seus pais, nem seu familiar; são os professores e os colegas de sala.

O professor é aquela pessoa que será responsável por guiá-la na nova empreitada. Diante do exposto, é do professor a tarefa de proporcionar as atividades, que desencadearão o amadurecimento da criança nesse novo espaço. Falar da escola básica é, também, falar sobre a concepção do professor. Existe professor, porque existe estudante. São intrínsecos.

Neste capítulo, a proposta é fazer uma reflexão entre a CIF/LAFIL e a prática do professor, em relação ao contexto da sala de aula, a chegada e o início do Programa na escola, o acolhimento do Programa pela escola, as propostas e objetivos do Programa para os professores. A formação continuada dos professores era um objetivo do LAFIL? Quais poderiam ser os reflexos desse Programa na prática docente mesmo se a formação dos docentes da escola não estivesse entre os objetivos propostos?

Gadotti (1999, p. 31) ressalta que “não basta dizer que estamos levando a filosofia às crianças e jovens; é preciso contextualizar o sentido e o significado de nosso trabalho”. É fundamental que todas as propostas que adentrem os muros da escola envolvam toda a equipe pedagógica, responsável por proporcionar um ambiente favorável à construção do conhecimento, inclusive o professor. De acordo Lipman (1990, p. 173) “O ensino de filosofia requer professores que estejam dispostos a examinar ideias, a comprometer-se com a investigação dialógica”. É preciso incluir a escola e seus agentes, para que toda essa experiência seja significativa e envolvente; isto é, um objetivo comum a todos.

Larrosa (2004, p. 154) fala sobre as experiências que nos atravessam e não somente pelas experiências que atravessam; ou seja, que passam por nós: “A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa, ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca”.

Será que os professores da Escola Estadual Tomé Portes Del Rei foram atravessados pela experiência da filosofia na escola? Embora o Programa Filosofia para/com Crianças não seja recente no Brasil, e ocorra dentro das escolas públicas, como podemos ver nas experiências realizadas por Kohan *et al.* (2000), muitos professores, ainda não conhecem esse trabalho e o seu funcionamento. Quando a coordenadora do LAFIL apresentou o Programa de Extensão na escola, não houve uma proposta inicial de uma formação para os professores. A proposta era totalmente direcionada aos alunos, tanto que ficou a cargo de cada professor permanecer ou não na sala durante as aulas. Partindo desse pressuposto, os trechos selecionados das entrevistas somente serviram de base reflexiva, para se pensar no futuro, um envolvimento dos professores com esse Programa. O objetivo não é culpabilizar nenhum dos lados envolvidos, e sim problematizar o envolvimento e a participação dos professores das escolas, que tiveram e têm turmas atendidas por esse Programa. Para corroborar com essa questão, Kohan *et al.* (2000, p. 95) trazem uma reflexão acerca da formação dos professores atrelada ao programa de extensão desenvolvido por ele e sua equipe em Duque de Caxias/RJ:

Sabemos que a formação docente não ocorre a partir do desejo de realizá-la, não se limita a curso de curta duração, nem possui a importância devida nas disciplinas curriculares. Pensamos, no entanto, que um trabalho contínuo de revisão da própria prática pedagógica possa abrir espaços para o surgimento de possíveis respostas aos questionamentos mencionados.

Relacionando experiência com formação docente e refletindo a partir da fala do autor, não adianta propor um curso rápido se não houver a significação da experiência. É uma

construção contínua, que ocorre no vivenciar dessas práticas e logo após refletir sobre elas. Com isso, o caráter dessa entrevista é uma proposta de reflexão sobre as experiências que já foram vivenciadas até o momento dentro da escola.

Alguns trechos das entrevistas, evidenciaram a passagem da experiência da CIF na prática dos professores. Foram pensadas algumas perguntas iniciais, a fim de nortear o trabalho. Porém, o contato com as professoras foi feito a partir da perspectiva da entrevista narrativa. O ato de narrar é humano e social. Encontramos, em alguns autores, a sugestão do uso da entrevista narrativa, como dispositivo de produção de dados, com o foco na investigação dos possíveis impactos do Programa CIF na prática das professoras entrevistadas.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), na entrevista narrativa, os entrevistados devem se sentir encorajados a falar livremente. Afinal, esta pesquisa trata de experiências vivenciadas na área da educação por todas as professoras envolvidas, inclusive a pesquisadora. Para os autores, o uso da entrevista narrativa para a produção de dados é particularmente plausível nas pesquisas, que: a) investigam acontecimentos específicos, b) possuem variadas “versões” e c) combinam histórias de vida e contextos sócio-históricos.

No intuito de garantir o anonimato das professoras, foram usados nomes fictícios para as duas entrevistadas. A terceira foi uma entrevista autonarrativa, descrevendo as experiências com o Programa.

Uma das professoras será nominada pelo nome fictício de “Cris”. Ela leciona há oito anos no ensino fundamental e tem cinco anos de efetivo serviço prestado na Escola Estadual Tomé Portes Del Rei. A professora relatou que sempre trabalhou em escola pública. Ela conciliava com o ofício de ministrar aulas na zona rural de Barbacena, da qual pediu exoneração, porque não estava conseguindo exercer, também, seu cargo atual na escola. No ano da entrevista, ela lecionava para uma turma do 3º ano do ensino fundamental. É formada em Pedagogia pela UFSJ e especializada em Educação Empreendedora pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da UFSJ.

A outra professora atenderá pelo nome fictício de “Suzana”. Ela tem uma longa trajetória escolar. Está na área da educação desde 1984, dois anos e meio no setor privado e os demais no serviço público estadual. É aposentada de um cargo e, agora, atua no segundo cargo na Escola Estadual Tomé Portes Del Rei. A professora é pós-graduada em Educação Inclusiva, com especialização em Síndrome de Down, e trabalha na Escola Estadual Tomé Portes Del Rei há 29 anos.

Eu como a terceira entrevistada, iniciei minha vida profissional em 2002, na cidade de Tiradentes, MG, como professora regente do 4º dos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa época ainda estava iniciando o curso Normal Superior que teve a duração de 3 anos. Continuei a lecionar na esfera municipal e em 2007 ingressei como professora regente de aulas no estado de Minas Gerais. Nessa época, lecionei em conteúdos como arte para os anos finais do Ensino Fundamental, ensino médio e a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Concomitante ao magistério dei continuidade aos estudos, através do Curso de Especialização Lato-sensu em Letramento e Alfabetização pela UFSJ e logo em seguida ingressei no Curso de Pedagogia também pela mesma Universidade. Ao terminar a graduação continuei a me dedicar à profissão sempre nas duas esferas estadual e municipal. Em 2012, iniciei meu trabalho na Escola Estadual Tomé Portes Del-Rei, escola onde vivenciei a experiência com a CIF. Meu contato diretamente com a CIF, foi durante três anos consecutivos. A experiência despertou em mim um interesse em pesquisar e a curiosidade em me aprofundar na Filosofia para crianças.

As professoras escolheram o lugar para as entrevistas, que melhor se adequariam às suas necessidades, a fim de contribuir para esta pesquisa. A entrevista narrativa possibilita ao entrevistado uma potencialidade na reconstrução da sua vivência de forma reflexiva, onde o próprio narrador pode selecionar elementos da sua existência ou do seu meio para organizar suas ideias e contribuir oralmente para a entrevista. De acordo com Souza, Sousa e Catani (2008, p. 91), o entrevistado “[...] organiza suas ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância vivida, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação”.

A professora Suzana optou em realizar a entrevista narrativa na sua casa. Foram marcados o dia e o horário com antecedência, a fim de que ela se preparasse para a minha chegada e a experiência fosse significativa para ambas. Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 110) afirmam que “a narrativa privilegia a realidade do que é experiência pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história”.

Já a professora Cris preferiu que a entrevista fosse realizada na própria escola, logo após uma reunião com a equipe. Escolhemos uma sala vazia, para que ficássemos à vontade e tivéssemos liberdade para a entrevista. Com isso, o cenário da segunda entrevista foi a própria escola.



A primeira pergunta, que deu início à conversa, foi: *“Poderia falar como foi a chegada do projeto Filosofia para crianças na Escola Estadual Tomé Portes Del Rei?”*<sup>2</sup> Resposta (Suzana – “S”): *“Foi um trabalho assim, que **a princípio a gente não entende muito o que eles queriam**, e depois que a gente foi entendendo que eles assumiram a sala de aula naquele momento”*.

Na fala da professora Suzana ficou evidente que, inicialmente, ela não conhecia a CIF, mas, com o passar do tempo e a partir das propostas desenvolvidas, foi compreendendo os objetivos. Para corroborar com essa reflexão da professora, usarei como lentes os autores Kohan e Larrosa, quando apresentaram a coleção do “Mestre Inventor” em 2015: “A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura”. Mesmo que os objetivos do Programa da Comunidade de Investigação Filosófica não fossem direcionados aos professores da escola básica, a experiência desenvolvida pelos estagiários no decorrer do processo fez algum significado para a professora: *“E a filosofia trouxe mais esse aspecto que assim, quando eles entravam na minha sala, a maioria pedia para **gente sair**, porque a professora inibe o aluno dentro da sala de aula. Então, a **filosofia quer ficar sozinha** (transcrição da entrevista com a professora Suzana)”*.

Este trecho da fala da professora Suzana – *“A filosofia trouxe mais esse aspecto”* – poderia ser entendido como impacto? Houve uma movimentação, que desencadeou uma reflexão sobre a prática. A professora pensou sobre sua postura até certo ponto autoritária. A ação do Programa contribuiu para que a professora identificasse essa postura e a entrevista narrativa foi o momento de ressignificá-la. Proporcionar momentos de reflexão sobre o momento vivido é despertar um novo olhar para uma ação corriqueira do cotidiano da sala de aula. Tudo se iniciou pelo pensamento a partir de um estranhamento e a professora se pôs em questão nesse momento. Comungo as palavras de Nóvoa (1992, p. 43),

[...] pôr-se em questão corresponderia a uma fase – ou várias fases – ‘arquetípica(s)’ da vida durante a(s) qual(quais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um novo percurso.

A reflexão por ora levantada pela professora nos conduziu a pensar em situações ou gestos cotidianos, que passam imperceptíveis. Foi necessária uma intervenção, como a da CIF,

---

<sup>2</sup> Os fragmentos das entrevistas serão grafados em itálico para distinguir das citações teóricas.

e uma pesquisa, na qual a professora tivesse a oportunidade de narrar suas experiências e, assim, ressignificar aquela prática ocorrida nas oficinas do Programa.

“*A professora inibe o aluno dentro de sala de aula*” é um trecho impactante na fala, que levou a pensar a relação professor-aluno. Pensar essa inibição, seria refletir sobre a espontaneidade da criança dentro da escola, no que se refere a questão da autoridade do professor.

O professor é o organizador das aulas e o mediador do processo de ensino. Ele estudou e se capacitou para tal função. Mas diante da sociedade atual, como poder-se-ia denominar essa autoridade? Em Arendt (2016) “A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade”. A autoridade, segundo a autora se baseia na responsabilidade que o professor assume frente a esse mundo, mostrando-a o curso das coisas nesse mundo, permitindo seu olhar crítico sobre tudo que já está posto. Morais (2001) trata o autoritarismo como a “doença da autoridade”. Na visão do autor, “a autoridade é um valor” e é “garantia da liberdade”, mas, quando esse valor hipertrofia, surge um “antivalor”, que, nesse caso, seria o autoritarismo. Ainda, pontua: “A autoridade é constituída e precisa ser aceita; ela não faz os educandos inferiores, imprimindo, ao contrário, às suas vidas um sentido mais seguro de caminhada e de conquista. Assim, a autoridade de fato é sempre respeitável [...] (MORAIS, 2001, p. 24).

A autoridade de um professor é constituída a partir do momento em que ele respeita o aluno, seu conhecimento prévio, sua cultura e seu tempo de aprendizagem sem ter que submetê-lo a nenhuma regra rígida, que possa lhe custar a liberdade em aprender no seu tempo. Ainda, segundo Morais (2001, p. 27),

[...] a autoridade é humilde (embora firme), pois sabe que a receptividade dos educandos é uma estrutura de cristal, bela e capaz de partir ao menor impacto, que precisa ser ‘artisticamente’ preservada. O autoritarismo é arrogante (embora frágil), por compreender que não é convidado e nem recebido, por saber que vive respondendo perguntas que não foram feitas, por ter a consciência de que sua própria existência é um logro: ‘a consagração de uma *mise-en-scène* de quinta categoria’.

Quando a professora diz sobre a fala da estagiária – “*a professora inibe o aluno*” – ela poderia estar partindo deste princípio autoritário de o professor não ouvir a voz dos alunos. Com dessa colocação, podemos pensar que esse aspecto afetivo, que envolve a inibição, é algo estrutural e histórico na relação professor-aluno. Isso nos leva a considerar a CIF como

possibilidade de reflexão sobre a prática pedagógica, a fim de identificar as possíveis falhas na relação professor-aluno. Nesse caso, vale levar um questionamento: será que os estagiários conhecem a prática do professor regente? Retorno àquela questão sobre a importância de um momento de interação entre os estagiários e professores para somarem forças e intensificarem o trabalho com a CIF.

O intuito desta reflexão não é apontar falhas, e sim provocar reflexões para situações que são rotineiras dentro de salas de aula da educação básica. Diante do exposto, a filosofia serve a esse propósito de provocar pensamentos e indagações, e fazer reflexões acerca de verdades, costumes, rotinas que estão postas no mundo. A presença da CIF, dentro do ambiente escolar, não serve somente aos alunos, e sim ao professor, para indagar a si mesmo. É essencial olhar ao redor, criticar a própria rotina e enxergar vivências, com um olhar estrangeiro, de estranhamento, de dúvida. É primordial usar a linguagem oral, como liberação do pensamento, tirar as barreiras ideológicas que delimitam o espaço escolar, deixar cair por terras todas as verdades absolutas que habitam esse lugar-escola. Sharp (1998, p. 17) traz um olhar interessante sobre a filosofia como um “processo educacional de libertação da criança”. Dando continuidade ao pensamento da autora, podemos pensar a filosofia dentro de sala de aula como um processo de libertação, também, da prática do professor.

Em muitos trechos da entrevista, as professoras relataram que saíam da sala durante as aulas da CIF, para lidar com os assuntos administrativos, como preencher diários e planejamentos entre outros. Segundo Suzana “a filosofia quer ficar sozinha”. Entretanto, o professor precisa se sentir à vontade, se sentir atraído a permanecer na sala de aula. Perceber que ali havia algo de importante também para o exercício da sua docência. A filosofia não é algo que se obriga e nem que se impõe. Para a professora, não houve um movimento, um atravessamento na sua prática; ou melhor dizendo, algo neste Programa que pudesse ser perceptível a curto prazo.

Neste ponto, voltamos aos objetivos do CIF/LAFIL, nos quais não consta a capacitação do professor regente de turma. Desse modo, permanecer ou não na sala de aula, durante as oficinas, ficaria a cargo do professor. Kohan (1998, p. 365) destaca: “Qualquer oficialização não deveria impor a filosofia como disciplina obrigatória. A filosofia, como qualquer prática humana, não funciona quando não é desejada. Impô-la seria condená-la à morte. Não cometamos essa loucura”.

Quando o autor destaca sobre “impor a filosofia”, acredito que se estenda a alunos e professores. Eles devem se sentir atraídos e inquietos para conhecer e buscar conhecer a

prática. Por isso, a intencionalidade dessa pesquisa é narrar os atravessamentos do Programa, utilizando a entrevista narrativa com as professoras e aspectos autobiográficos como instrumentos para a produção de dados que provocariam as reflexões, análises e, inclusive, promoveria uma autoformação.

Como professora do quadro efetivo da escola pesquisada, vivenciei as experiências do Programa nas minhas turmas durante três anos. Inicialmente, não houve atravessamentos. Minha postura era idêntica às das minhas colegas, que contribuíram para esta pesquisa. Realmente, o momento das oficinas não era um tempo perdido, e sim um tempo valioso, quando podíamos nos dedicar às tarefas administrativas, que acompanham a docência, como preenchimento de diários, planejamentos semanais, relatórios de acompanhamentos e muitas outras tarefas, que compõem o cotidiano de uma docente. São tarefas que, aos olhos de muitos, são invisíveis. Todavia, quem habita o chão da escola diariamente sabe o quanto isso compromete o tempo de estudo do professor.

Na rotina conturbada, sensibilizar-se diante de algumas práticas não é algo automático do tipo “olhei e enxerguei tal situação”. É preciso que algo faça sentido, significado. É necessário que determinada situação proposta, interaja com o projeto escolar e com as pessoas que coabitam o mesmo espaço. Para haver conexão entre a teoria e a prática, é fundamental que aconteça uma ressonância nesse encontro, a fim de que esse não se torne apenas uma prática rotineira.

Em algum momento, a CIF na escola se tornou estranha aos meus olhos. Desencadeou um movimento de curiosidade, de observação mais precisa. A partir dessa inquietação, encontrei na narrativa um meio para compartilhar essa experiência vivenciada pelo Programa de Extensão. As memórias gravadas das ações do Programa tomam um significado e possibilitam a reconstrução de dentro para fora como um barro que se transforma em vaso através do amassar das mãos do oleiro.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 2004, p. 205).

Os atravessamentos na minha prática não podem ser considerados como uma regra, pela qual todos os professores envolvidos na CIF deveriam ser afetados. A experiência

vivenciada é única, e o educador precisa se abrir para essa possibilidade. Diante dessa colocação, esta pesquisa carrega, também, essa abertura. É uma oportunidade para refletir sobre o Programa por um novo viés, não apenas envolvendo um caráter de prática que libera o professor para ter um tempo ocioso, e sim um caráter em que a CIF possibilite a libertação do pensamento para além dos muros da escola, para além das paredes da sala de aula. Silveira (2018, p. 91-92) reflete sobre a importância da formação docente integrada à prática de filosofia:

O educador que se abre para essa possibilidade necessita vivenciar em suas práticas uma filosofia de vida, que vai além dos momentos de aula, mas que faz parte de seu eu. Em uma perspectiva de ‘inacabamento’, de ‘incompletude’, Freire (1996) nos propõe pensar sobre seu primeiro apontamento, a relação docência/discência, afirmando que nossa experiência de formação deve ser permanente e que nós, educadores, não formamos algo ou alguém, em uma relação vertical, mas, sim, devemos ter em mente, desde o início dos processos, que ‘quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado’ (FREIRE, 1996, p. 25). Ou seja, para Freire, educador e educando se formam juntos, em uma construção coletiva do conhecimento, permanente.

Freire (1996) destaca a importância de educadores e educandos se formarem juntos em um processo permanente de construção do conhecimento. A CIF abordará um caráter formativo se ambos experienciarem o vivido, significando as oficinas. Até porque, cabe ao professor transformar suas aulas em uma comunidade de investigação filosófica.

De acordo com Lipman (2001, p. 74), “[...] se espera que os professores coordenem um diálogo, devemos lhes dar a oportunidade de participar de diálogos filosóficos e modelar coordenação de uma discussão de maneira filosófica”. Ainda em Lipman (2001, p. 75), o professor precisa estar familiarizado com o processo de como se dão as oficinas da CIF, uma vez que não se pode cobrar um conhecimento que o professor não vivenciou

Mas se o professor não estiver familiarizado com o processo de treinamento com os materiais, quaisquer que sejam, que virão a ser utilizados para incentivar o pensamento filosófico das crianças, novamente o problema de como levá-los até as crianças é colocado sobre os ombros do professor, e esse é um fardo que não se deve exigir que nenhum professor carregue.

Outro trecho da entrevista, que pode ser uma evidência da necessidade de se repensar a prática pedagógica, segundo Suzana: “[...] *era uma aula onde eles poderiam falar, sem restrição, sem calar boca, sem falar assim ‘agora você não pode falar[...] por que eu achei que era um outro tipo de aula’ [...]*].

“[...] *sem restrição, sem calar boca [...]*” Proponho pensar esse trecho com Michel Serres (2013), quando o autor escreve em sua obra *A Polegarzinha*: “A desordem tem razões que a própria razão desconhece”. Uma sala de aula onde os alunos têm a liberdade para se expressarem, de forma irrestrita, parece-nos uma desordem. Entretanto, nesse momento o aluno está exercitando o seu pensamento, sem ser podado, limitado pelas regras escolares. Refletir sobre essa passagem permite provocar o pensamento pedagógico, aquele pensamento regrado, que preza a disciplina do silêncio como um meio para se construir o conhecimento. Infelizmente, já vi muitas escolas julgarem professores como aptos ou não aptos à docência apenas observando a disciplina dos estudantes dentro das salas de aulas. Disciplina, aqui, compreendida como coerção do corpo.

Prática e rápida, a ordem acaba, frequentemente, aprisionando. Favorece o movimento, mas, no fim, o congela. Indispensável para ação, a *checklist* pode esterilizar a descoberta criativa. A desordem, pelo contrário, areja, como em aparelho que apresenta folga. E essa folga possibilita a invenção, a mesma que apareceu entre o pescoço e a cabeça cortada de fora (SERRES 2013, p. 53).

Pensar a desordem como movimento criativo é uma provocação. Somente em Serres (2013) consegui ir tão além. Desordem, para o autor, não é uma bagunça generalizada ou deixar que os alunos “destruam” o ambiente escolar. Para ele, desordem é, também, um momento de suspensão da cultura do silêncio, que impera nas salas de aulas de muitas escolas. Podemos falar aqui em ordem desarrazoada, segundo Serres (2013, p. 54), “esquecendo a ordem das razões – ordem, é verdade, mas desarrazoada”.

Desordem é dar asas ao livre pensamento constituído a partir das interações entre seus pares. Desordem é utilizar o espaço geográfico da sala de aula como um espaço livre para o pensar fora da caixa, que aprisiona. Uma ordem desarrazoada seria essa folga, que permite o arejar dos pensamentos. “A desordem, pelo contrário, areja como em um aparelho que apresenta folga” (SERRES, 2013). A folga seria o espaço livre, para que o pensamento flua espontaneamente.

Pensar a fala da professora sob as lentes de Serres (2013) conduziu-me a um questionamento quando ela diz: “[...] *era uma aula onde eles poderiam falar [...]*”. Continuando: “[...] *agora você não pode falar [...]*”. Comparando esses recortes da entrevista com essa folga no aparelho, como pontua Serres (2013), reflito sobre a capacidade do professor em proporcionar uma aula agradável e arejada aos alunos; uma aula respaldada pelo inacabamento e a inventividade da prática pedagógica.

Em outros trechos da entrevista, a professora ressalta a dificuldade em identificar essas “folgas” dentro da rotina diária de um professor de uma escola pública situada em uma comunidade vulnerável socialmente. Ainda sobre as evidências da CIF sob a visão da professora Suzana:

*[...] não era a que eu dava de passar conhecimento, de escolarizar, era uma aula onde eles poderiam falar, sem restrição, sem calar boca, sem falar assim ‘agora você não pode falar’, ‘agora eu que tenho que falar’. Então, esse momento que eu não tinha tempo para fazer, a filosofia faria para mim. Esse foi o primeiro, foi por isso que eu aceitei. [...]*

Nesse trecho, a professora traz alguns conceitos presentes constantemente no vocabulário pedagógico: *“passar conhecimento, de escolarizar”*. No intuito de compreender sobre esse espaço escolarizado, dialogaremos com Larrosa (2018), sobre instrumentalizar a educação escolar, o autor fala sobre a domesticação da língua falada na escola:

*[...] domesticar a língua da escola ( através da imposição de línguas oficiais ou de outras maiorias), talvez seja também uma (e a primeira) maneira muito efetiva de domesticar e neutralizar a escola. Fazer a língua da escola uma língua oficial ( a língua do Estado ou de qualquer outra autoridade) sempre implica em transformar a escola em um modo de socialização( e, portanto, reprodução). (p.38,39)*

A partir do momento, que privamos aos alunos de compartilhar as novas línguas, aquelas construídas de acordo com as suas próprias experiências, estamos servimos ao propósito reprodutor de uma maioria, onde se desvaloriza a experiência individual como parte do desenvolvimento educativo. Uma língua domesticada serve ao propósito de “ transmitir o conhecimento” e não de construí-lo. Quando falamos em transmissão, reportamo-nos à “educação bancária” (FREIRE, 1978), que significa o ato de “transferir”, “transmitir” valores e conhecimentos. O educador é o que sabe e os educandos aqueles que precisam aprender. A partir disso, o professor fala e o aluno só escuta, como depósito de conhecimentos. Acredito ser esse o momento em que a professora se refere: *“agora você não pode falar”*. Seria a hora em que ela estaria “transferindo” conhecimento “escolarizado” para os alunos?

Já a “filosofia das crianças”, conforme Kohan (1998, p. 71), “designa um movimento que, como se espera, expressará a voz das crianças, nos diferentes âmbitos problemáticos que conformam uma filosofia”. As crianças precisam se expressar, perguntar, indagar e questionar toda e qualquer situação vivenciada no âmbito escolar: *“[...] é uma aula onde as crianças*

*poderiam falar sem restrição e sem mandar calar a boca [...]”*. Este é outro trecho que chama atenção: “[...] *sem calar boca, sem falar assim ‘agora você não pode falar [...]’*”.

Para Freire (2020), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a construção desse conhecimento. Na perspectiva do autor, professores e alunos aprendem mutuamente, e o educador, ciente de sua autoridade, não pode negar ao educando, os momentos para aguçar sua criticidade e sua curiosidade.

As reflexões que foram levantadas neste presente capítulo foram geradas a partir da entrevista narrativa realizada com a Suzana e as minhas experiências com a CIF, o que revelou os atravessamentos do Programa na minha prática docente. Segundo Abrahão (2004, p. 405), “A organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras”. Sob as lentes da autora, vou me ater ao termo “experiências formadoras”. A CIF foi uma experiência. Isso é um fato. Levantei, aqui, um questionamento, que mediará o capítulo quatro desta dissertação: a CIF foi uma experiência formadora?

Souza (2001 *apud* ABRAHÃO, 2004, p. 405) ressalta: “Para que uma experiência seja considerada, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem”. Quais foram os valores construídos por mim a partir dessa experiência? O que essa experiência influenciou em meu comportamento, postura e atitudes como professora regente da Escola Estadual Tomé Portes Del Rei? E como essa experiência, atravessada por mim, pode contribuir para a formação dos meus pares?

Na ótica de Josso (2002): “O conceito de experiência formativa implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, articulação que se objetiva numa representação e numa competência”. Ao pesquisar a CIF e rememorar todas as experiências que eu e meus alunos vivenciamos, conscientemente, refiz novas leituras dessas experiências e as transformei em situações de aprendizagem, que pretendo sempre manter em minha prática docente. Pacheco (1995, p. 16-17) fala: “A oposição entre teoria e prática é ultrapassada por uma praxeologia que confere à experiência um estatuto de fonte de conhecimento enquanto objeto de reflexão e de produção dos próprios conhecimentos”.

Assim, Larrosa (2004, p. 160) narra:

[...] a experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a



opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

As experiências com a CIF proporcionaram reflexões através da (auto)biografia, que me possibilitam a construção do meu próprio conhecimento partindo da realidade escolar que vivencio. Foram experiências que me atravessaram, me movimentaram, fizeram com que eu saísse do meu lugar através da alteridade, me reconstruísse e retornasse “ao meu lugar”, como profissional da educação, não mais igual, um novo ser com um olhar modificado.

E, agora, como posso contribuir para formação de outros a partir das minhas experiências com a CIF?

Esse questionamento remeteu-me a uma outra questão da entrevista, quando a professora Cris foi indagada sobre as atividades que eram desenvolvidas no programa e respondeu: *“Então, eu não era inteirada de nada do que acontecia nas aulas de Filosofia. Então, não sei falar com exatidão o que acontecia... assim... também, as crianças não me davam nenhum retorno [...]”*

Nesse trecho fica evidente o desconhecimento, por parte da professora, das ações que eram desenvolvidas nas oficinas da CIF. A falta de conhecimento sobre as atividades impossibilitou a professora de fazer um momento avaliativo da oficina. Como a professora poderia identificar os efeitos em sua prática, se ela não era inteirada das ações do programa?

Quando foi indagada se *“notou uma diferença na sua prática a partir do momento do projeto Filosofia”* ela respondeu: *Não! Nada! Nenhuma!*

Observa-se, por esse trecho da entrevista, a falta de interação entre os envolvidos, sejam professores com alunos ou professores com os estagiários. Esse fato traz à tona a importância do diálogo como uma ferramenta para construção do conhecimento através da interação entre as pessoas. Assim como afirma Freire (1980, p. 42):

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens se encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial”.

Outro ponto que nos leva a refletir sobre a importância do diálogo durante as aulas é quando Cris afirma que: *“também as crianças não me davam nenhum retorno [...]”*. Esse apagamento citado por ela, poderia ser aquele momento filosófico com a própria professora,

momento em que eles compartilhariam os acontecimentos da oficina e assim caracterizaria como “um tempo de encontro”, no qual os saberes construídos durante as oficinas poderiam socializados, favorecendo o enriquecimento tanto das oficinas quanto das aulas da professora, significando ainda mais o “tempo escolar” como Freire (2007, p.91) descreve:

O diálogo é uma exigência existencial e se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem simplesmente troca de ideias a serem consumidas pelas permutas.

O diálogo nessa conjuntura, pode ser visto como uma ferramenta indispensável na construção de ideias e pensamentos, onde todos os envolvidos elevam suas discussões, refletem juntos sobre a realidade imediata, constroem argumentos, trazem exemplos que contribuam para ampliar as discussões, utilizando o tempo escolar para construção de conhecimentos de forma coletiva e dialogada. O professor, como mediador desse processo educativo, ao usar o diálogo entre o pensar e o fazer educativo, possibilita a transformação da realidade vivida por cada um dos sujeitos ali presentes, para promoção de reflexões e novos saberes. Assim:

(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem (FREIRE, 1987, p. 39).

Em entrevista com a professora Cris, ela relatou que um acontecimento na disciplina a surpreendeu: *“Então, as crianças iam argumentando. Achei bacana nessa questão que as crianças foram... trabalhando mais a oralidade deles e o que eles pensavam”*. Nesse ponto, destaco a importância que professora deu a oralidade e argumentação, como conceitos trabalhados pela CIF. A oralidade, contribui para a criança externalizar seus pensamentos, falar sobre eles, ou seja, contar a todos o que pensam e como estão construindo esse pensamento. É um momento muito rico, que precisa ser valorizado pela escola. A argumentação é apresentada oralmente, resultado do trabalho realizado com a CIF e que pode ser desenvolvido ainda mais pelas professoras regentes, ao oportunizar que os estudantes apresentem o que foi discutido durante as atividades da CIF. Quando a criança toma a iniciativa de argumentar sobre as coisas, ela expõe suas dúvidas e se reconhece como alguém

capaz de refletir e, talvez, transformar a sua própria realidade, pois tem mais condições de exercer o seu papel político na sociedade. Assim como fala Freire (1970, p. 32):

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Assim, a CIF tem se mostrado parceira na emancipação das crianças, conferindo a elas autonomia, a oportunidade de usar as suas vozes para expressar seus sentimentos e dúvidas e a desenvolver a capacidade de pensar. De acordo com Kohan (1998, p. 27) “se a filosofia começa com o assombro, também se pode dizer que surge como um diálogo reflexivo que enriquece e traz compreensão das vivências”.

## CAPÍTULO 4 – A PRESENÇA DA CIF NA ESCOLA E A POSSIBILIDADE DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

A vida só é possível reinventada.  
 Anda o sol pelas campinas e passeia a mão dourada pelas águas, pelas folhas...  
 Ah! Tudo bolhas que vêm de fundas piscinas de ilusionismo... – mais nada.  
 Mas a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada.  
 Vem a lua, vem, retira as algemas dos meus braços.  
 Projeto-me por espaços cheios da tua figura.  
 Tudo mentira! Mentira da lua, na noite escura.  
 Não te encontro, não te alcança...  
 Só – no tempo equilibrada, desprendo-me do balanço que além do tempo me leva.  
 Só – nas trevas, fico: recebida e dada.  
 Porque a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada.  
 (Cecília Meireles)

Vida, vida, vida, quantas faces você tem? Da concepção à morte, reinventar-se é o caminho mais sábio. Transcender do real ao imaginário em busca da tão sonhada paz de espírito reinventando, o caminho, o caminhar, o processo.

Tomo como empréstimo, as palavras de Kohan *et al.* (2000): “O espaço da sala de aula, arena onde encontros, conflitos, disputas e desejos se revelam com maior intensidade”. Com tantos encontros e desencontros, é fundamental um olhar de estranhamento e empatia, para que possamos enxergar as experiências, que são compartilhadas dentro e fora da sala de aula.

Partindo desse olhar estranho e caminhando ao encontro do lugar de desencontro, onde tudo começou e se perdeu, atrevo-me a olhar para esse espaço geográfico, cercado por quatro paredes, atrevendo-me a visualizar o que cabe ao professor e refletindo sobre as colocações de Arendt (2016), quando ela aponta a escola como a ponte entre o mundo privado da casa e o mundo público dos adultos. Nessa ponte, quem estará presente para receber a criança, é o professor. Diante da importância dessa constatação, pensar o lugar do professor e suas ações dentro da escola, se torna imprescindível.

O professor tem nas suas mãos a oportunidade de escolher quais experiências pode proporcionar na vida dos seus alunos. Para que ele possa oferecer experiências emancipatórias é preciso que ele viva e se construa também a partir dessas experiências. Assim pensar uma autoformação baseadas na troca de experiências, pode contribuir para que a prática do professor possa ser renovada a cada aula, reconhecendo o humano que vive em si. É um compromisso diário consigo e com o outro, uma tomada de consciência que estamos com

seres completos e novos em um mundo cheios de regras e preconceitos. O professor precisa se reinventar para estar à altura de uma criança.

A tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (FREIRE, 2007, p. 9-10)

Neste capítulo, pensei a CIF/LAFIL como possibilidade (auto)formativa e emancipatória da prática docente. Quando pensamos em formação, logo vem à cabeça um curso que acontece fora do horário de trabalho do professor aos sábados ou no contraturno do período no qual o professor leciona. A maioria dos cursos traz como propostas palestras e apostilas. Poucos propõem uma prática ou até um momento de escuta desses professores. Muitos professores, cansados da rotina diária, não aderem a essa formação, não por falta de vontade, e sim por estarem cansados e sobrecarregados com as tarefas escolares e extraclasse.

De acordo com Nóvoa (1991, p. 114):

A preocupação pela eficácia da formação inicial e contínua aparece normalmente ligada às questões dos modelos e estratégias utilizados, da sua adaptação à evolução do papel do professor e educador à diversidade dos contextos em que a ação educativa se vai desenvolver, da preparação para investigação e para inovação.

Pensar em curso de formação, seja ele inicial ou continuado, é colocar o professor como o principal formador de si mesmo, é propor experiências em que ele possa se construir durante a prática, indagar-se, questionar-se e trocar com seus pares suas angústias e expectativas. Para Freire:

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 38-39).

Um curso é algo que se faz ou algo que se segue? É algo que alguém se dispõe a fazer ou a seguir? Para provocar tais reflexões, trago o pensamento de Larrosa (2018, p. 21), em sua obra *Esperando não se sabe o quê*:

Um curso é algo que se faz (ou que se segue). Mas também é algo que alguém se dispõe a fazer (ou a seguir). Ou, dizendo de outra maneira, para começar (a cursar) um curso é necessário uma certa disposição, é preciso estar disposto a começar. É disso que depende a maneira de começar, ou, se preferir, a maneira de seguir em frente. O que o professor faz quando inicia um curso não apenas pro-por um caminho, mas também dis-por uma maneira de começar a andar, de seguir em frente.

“Fazer um curso, iniciar um curso é o primeiro passo para um caminhar pedagógico, é dar uma “materialidade ao percorrer” (LARROSA, 2018, p. 21). É dar um caminho e se fazer nesse caminho, pesquisando aos outros e a si mesmo, descobrindo, através das leituras e estudos diários, os possíveis frutos desse ofício. É se identificar como aluno, para, futuramente, refletir em seus futuros alunos. Por isso, a importância de curso que proponha “experiência entendida como uma relação com o mundo” (LARROSA, 2018, p. 21).

Ter experiência de algo é, em primeiro lugar, estar imerso em eventos e ações [...] que carregam suas próprias lições, sua própria aprendizagem, seu próprio conhecimento [...], e é a condição da experiência estar envolvido em um fazer, em uma prática, estar imerso no mundo que chega a nós, que nos envolve, que nos compromete ou, às vezes, exige de nós ou nos impõe (LARROSA, 2018, p. 21).

Partindo dessa colocação, um curso de formação deveria propor aos seus professores desafios, que os levem a ter suas próprias experiências com mundo, para que possam construir seu próprio conhecimento a partir desse envolvimento, a formação a serviço da vida. Bragança (2012, p. 28), levanta uma reflexão sobre a formação de professores, na qual expõe o seguinte:

Os indícios da pesquisa educacional levam-nos a perceber que a racionalidade em que estão assentados nossos cursos de formação inicial e contínua, muitas vezes, não dá ênfase à vida e às complexidades existenciais. Colocando-se a formação longe da vida, temos dificuldade de tocar os sujeitos, de aflorar a experiência, favorecendo a vivência pontual e fragmentada, que não encontra potência para produzir transformação nos sujeitos e nas escolas. Uma das perspectivas que já se vem colocando, em diversas pesquisas e práticas, é a busca de uma formação fundada em uma epistemologia mais humana e, portanto, necessariamente mais sensível e dialógica, como nos ensina Freire (1992) (BRAGANÇA, 2012, p. 28).

Como desvincular o profissional do pessoal se somos pessoas historicamente construídas através das relações estabelecidas desde o nascimento até a vida adulta? O professor é humano, com sentimentos, emoções e valores assim como os alunos. Não há como pensar em formação somente técnica. Tem que se considerar sua formação humana e sua trajetória na constituição da sua identidade. Nóvoa (1992) traz a identidade pessoal como “um sistema de múltiplas identidades e encontra sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade”. Somos muitos em um: somos pais, filhos, professores, colegas, amigos, irmãos, cada um em seu território de ação. Ser professor é ser humano. Significar a nossa prática com essa humanidade nos ajudará a respeitar nossos alunos também como humanos.

O espaço escolar é a oportunidade de reunir o diferente, conhecer outras realidades, convergir com experiências diversificadas e nos reconstruir enquanto sujeitos humanos através da alteridade. Parafraseando Freire, devemos lutar por uma escola libertadora que contribui para formação de um educando consciente politicamente, que possa lutar pela libertação da sua comunidade.

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece (FREIRE, 2007, p. 63).

Para que tal transformação, se torne possível é indispensável a união de todos os agentes educativos em prol do mesmo objetivo, uma equipe cooperativa que busque aproveitar todas as oportunidades que adentram os muros da escola. Para Kohan (1998, p. 27), a preparação dos professores, que mesmo que ocorra de maneira lenta, com o passar do tempo os progressos vão acontecendo. O importante é não parar, não se imobilizar e nem cristalizar o fazer pedagógico no tempo e no espaço, a busca pela formação em serviço, deve ser constante, aventureira e audaciosa, apostando em caminhos novos, através do fazer junto.

Pacheco (1995) traz para a discussão dois tipos de formação. A formação pautada na racionalidade técnica; ou seja, aquela que tenta trazer solução para todos os problemas através das teorias científicas e a formação pautada na racionalidade reflexiva, na qual o professor verifica os problemas através do reflexo da sua prática em seus alunos. O termômetro da sua

ação está na própria ação em si, na arte do caminhar. É uma reflexão continuada e cumulativa, que ocorre no cotidiano da sala de aula. Pacheco (1995) destaca a importância de ambas as formações andarem lado a lado, como uma forma de complementação, a formação técnica sempre acrescida da ação reflexiva artística.

Na racionalidade técnica, a atividade profissional é principalmente dirigida à solução de problemas pela aplicação rigorosa de teorias científicas: o profissional é um técnico, um especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico. Na racionalidade reflexiva, o professor trabalha com pessoas que atuam e refletem. Os processos que daí decorrem são de interação mental, dotados de enorme singularidade. À dimensão científica (técnica) acresce a dimensão artística. Esta componente artística caracteriza toda a atividade prática e não se confina à racionalidade técnica. Esta última é incapaz de dar resposta à complexidade, à singularidade, à incerteza e conflitos de valores próprios dos fenômenos formativos. Na racionalidade reflexiva, o professor age como prático autônomo, como artista que reflete, toma decisões e cria no próprio processo de execução, e detém um conjunto de conhecimentos em ação, de reflexões em ação e de reflexões sobre a ação (PACHECO, 1995, p. 9).

O autor ressalta a importância de uma formação reflexiva pautada na própria ação. Nada melhor que utilizar o nosso espaço de ação, no caso, a própria sala de aula, como uma (auto)formação. Com essa colocação, propus neste capítulo 4, pensar a CIF/LAFIL como possibilidade de (auto)formação a partir da leitura de Pacheco (1995, p. 10) de que a “formação está aí, consensualmente útil, independentemente dos contextos institucionais em que se realiza e da natureza da articulação com os lugares institucionais onde é suposto que produza efeitos: as escolas”.

De acordo com o autor, é nas escolas que são produzidos os efeitos da formação. O ambiente escolar pode ser transformado em um lugar de partilha, onde todos podem dividir suas expectativas, ansiedades e práticas exitosas, formando uma rede de interdependência. Assim, não estaremos sozinhos e não nos sentiremos impotentes diante dos desafios que surgem no dia a dia escolar.

[...] pensar a formação traz o humano para o centro de nossa reflexão. Como sujeitos históricos, construímo-nos a partir das relações que estabelecemos com nós mesmos, com o meio e os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado. As interações humanas vão constituindo a cultura, e a educação consiste na apropriação – recriação – desse conhecimento acumulado pela humanidade; e, nesse sentido, o processo educativo permeia toda a vida humana (BRAGANÇA, 2012, p. 63).



Assim como a pesquisa possibilitou um olhar de alteridade com minha prática, permitindo-me compreender de um modo global as interações que foram acontecendo durante a ação da CIF na minha turma, também não poderia ser na prática dos meus pares? De que forma essa ação poderia ser executada ou provocada?

A CIF/LAFIL continua na Escola Estadual Tomé Portes Del Rei e as turmas continuam sendo atendidas. Como o Programa segue ativo, proponho pensar em uma formação sob as lentes de Pacheco (1995, p. 10), quando o autor destaca que, na “Escola da Ponte”, o tipo de formação adotada é a “forma interativa-reflexiva”:

Na busca de alternativas, evocarei Chantraîne-Demilly, que propõe quatro modelos de formação. O critério de diferenciação é a relação simbólica fundamental: forma universitária, forma escolar, forma contratual e forma interativa-reflexiva. O modelo de formação adotado na Escola da Ponte aproxima-se do quarto modelo. Surge ligado à resolução de problemas reais relacionados com situações concretas do cotidiano laboral e desenvolve-se com o contributo inalienável dos professores. Aproxima-se, também, de um modelo de práticas espontâneas sob a forma de rede ou ainda da aprendizagem cooperativa, que congrega grupos constituídos *ad hoc* para fins específicos.

A forma interativa-reflexiva trazida por Pacheco (1995) com a Escola da Ponte configura sua prática na relação da prática (saber-fazer) com a teoria ( os saberes), quando todos os professores, através de uma interação participativa, dão significados às atividades. Os professores são os protagonistas da sua própria formação, partindo das próprias ações desenvolvidas em sala:

[...] estabelece influência na configuração das práticas pedagógicas, promovendo a relação entre o conjunto de saberes e saberes-fazer prévios com o que de novo se fazia, conferindo significado à atividade, reforçando a progressiva apropriação do controle e condução do processo pelos professores, privilegiando uma interação participativa (PACHECO, 1995, p. 10).

O professor, sendo um sujeito individual e isolado em sua sala, onde ele mesmo conhece a sua realidade, tem a oportunidade de dividir com os demais suas experiências práticas, seus sucessos, seus fracassos e suas dúvidas, partilhando suas emoções com o grupo. Pacheco (1995, p. 10) pontua:

[...] começa-se pela organização de ações pontuais de formação e por encarar o professor isolado e a título individual; evolui-se para a consideração de redes de cooperação e de colaboração profissional; deslocamo-nos da formação por catálogo para a reflexão na prática e sobre a prática; diversificamos, criamos alternativas; ‘mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores’.

Pensar a formação dos professores, a partir da CIF, seria pensar uma formação “interativa-reflexiva”, na qual os professores da escola poderiam colocar em pauta suas dúvidas sobre o Programa e propor ações que poderiam enriquecer a prática dos estagiários. Uma forma proposta pela Escola da Ponte seria o “Círculo de Estudos”. Pacheco (1995, p. 22), quando chegou à Escola da Ponte, o “Círculo de Estudos” o ajudou a superar muitas situações de insucesso e frustração: “A solidariedade do Círculo de Estudos permitiu transformar a acumulação de insucessos numa gramática de mudança. A análise dos erros cometidos permitiu desenhar uma estratégia, que conduziria à criação do ‘núcleo duro’ fundador do projeto Fazer a Ponte”.

De acordo com o autor, o “Círculo de Estudos” é um lugar de suspensão das regras estabelecidas das diversas correntes de estudos, que, muitas vezes, trazem a receita pronta para os problemas escolares sem considerar a realidade de cada escola e nem a particularidades de cada professor. Nesse “Círculo de Estudos”, os professores falarão de problemas pontuais de sua prática e partilharão com os professores que compartilham da mesma realidade escolar:

Enquanto projeto existencial, o círculo concretiza algumas das muitas correntes no campo da formação: ‘o prazer que inclui a livre escolha do objeto de aprendizagem, assim como o momento, o lugar [...]; um espaço suficientemente vasto, que torna possível a vagabundagem de espírito, a descoberta, a reflexão; a diversidade que estimula a curiosidade’ (PACHECO, 1995, p. 35).

Alguns questionamentos importantes para compreendermos o Círculo de Estudos: como e o que é o Círculo de Estudos? Como ele é formado? Quem são os participantes?

O Círculo de Estudos pode ser definido como um ‘grupo reduzido de pessoas que se reúne para discutir em conjunto, mas sem professor, uma matéria, de forma organizada’. O cerne inovador será, provavelmente, o não haver ‘professor’ – são os participantes que buscam conhecimentos, recolhem informações... No exercício de uma permanente dialogia, ‘penetram o tema de estudo, relacionando-o com a sua própria experiência e concretizando-o,

ou exercitam em conjunto as suas aptidões, ou realizam um pequeno projeto' (PACHECO, 1995, p. 26).

Algumas fases fundamentais para a formação do Círculo de Estudos segundo Pacheco (1995, p. 36):

1. Auto-organização dos professores, a partir de um assunto, de um problema, de uma intenção emergente do projeto educativo de escola e/ou de um projeto pessoal;
2. Definição de um primeiro objetivo indutor de formação;
3. Previsão dos tempos e locais de encontro a disponibilizar;
4. Referência a um núcleo documental;
5. Determinação do perfil científico e pedagógico do eventual monitor/animador;
6. Formalização do projeto de formação.
7. Avaliação de processos e reformulação do projeto (Emergência de novos círculos).

Ao pensar essa formação na Escola Estadual Tomé Portes Del Rei, projetei um momento de interação com o grupo, utilizando os módulos presenciais, ou seja, nossa reunião mensal para criarmos esse momento de trocas. Poderia propor em uma dessas reuniões esses momentos para “pôr em questão” as nossas ansiedades quanto à prática docente e repensar a CIF/LAFIL como possibilidade (auto)formativa. Seria o momento quando todos exporiam seus sucessos e insucessos e partilhariam com o grupo. Seria uma formação em rede, em que a experiência de um colabora para o sucesso do outro.

O indivíduo decide suportar o questionamento da sua prática, a exploração da sua própria identidade porque se supõe acompanhado de pares com idêntica disposição. E esse questionamento não é meramente intelectual. É existencial. É o modo concreto de escapar a um destino preestabelecido. Para tal, o círculo oferece ainda o testemunho alheio que confirma ou contraria o vivido pessoal. Renova-se a utopia dos pequenos grupos que não uniformizam e escapam ao círculo vicioso da reprodução, pela reinvenção de formas criativas de resistência (PACHECO, 1995, p. 35).

Interagir com os profissionais que dividem a mesma realidade, nos conforma, nos confronta e nos desafia. “Nos conforta”, pois testemunhamos dificuldades semelhantes, “nos confronta”, pois cada um faz o seu melhor dentro da realidade que lhes é oferecida e o olhar do outro sobre mesma realidade é diferente da qual estamos olhando. Por meio do diálogo e da escuta do outro, modificamos o olhar ou o aprimoramos. “Nos desafia”, pois confiamos que juntos e com o mesmo propósito, podemos traçar novos objetivos, novas metas para o futuro.

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através de suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino (NÓVOA, 1997, p. 28).

Mesmo que as metas tenham um caráter utópico, o caminhar valerá a pena, caminharemos com pertinência e resiliência, e nesse processo, as aprendizagens nos constituirão como sujeitos da nossa própria prática.

Pacheco (1995, p. 44) ressalta “Onde há encontro há formação (...) construção pessoal e colectiva (...) simultaneamente autoconhecimento e conhecimento do mundo, construção activa do sujeito”. O conhecimento sempre será renovado, reconstruído e jamais terá um fim em si mesmo. “No contexto de um projecto de formação, é o sujeito que se constrói na atribuição de significado ao conhecimento colectivamente produzido.” (PACHECO 1995, p. 44). Esse processo continuará até que um novo estranhamento nos provoque a dar continuidade sempre excedendo ao ser anterior. A CIF me instigou a continuar, a caminhar, a romper, a buscar novidades na prática docente.

Essa experiência vivenciada com a comunidade de investigação filosófica poderia ser compartilhada com as demais colegas de trabalho, através de um Círculo de Estudos, oportunizando momentos para que todas pudessem expressar o seu pensamento com liberdade, para serem escutadas e compreendidas. Além disso, este poderia ser um espaço/tempo em que todas poderiam relatar suas experiências, suas angústias, compartilhar as práticas, refletir sobre os usos do espaço escolar, debater sobre os projetos que habitam o chão da escola, propor mudanças, conhecer a realidade da outra colega de trabalho entre outras possibilidades que poderiam surgir durante esses momentos de partilha.

Uma proposta interessante, seria um momento filosófico com as professoras, no qual colocaríamos a prática pedagógica, a partir das nossas próprias histórias, como um tema para pensar juntas. Poderíamos refletir coletivamente sobre a força do professor nos processos de transformação de vida, das práticas, das ideias e, com isso, a revitalização daquele mundo que está ao alcance das suas mãos, o mundo da sala de aula, e seus habitantes.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2006, p. 30).

A conscientização possibilitará ao professor refletir sobre sua própria realidade, indagando a si mesmo a partir da interação com o outro. Esse trabalho educativo será a expressão da sua consciência crítica, manifestada através do diálogo e refletida em sua prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante minha docência, fui atravessada pelo Programa de Extensão da UFSJ denominado Comunidade de Investigação Filosófica (CIF). Esse Programa atuou durante dois anos consecutivos nas turmas que eu lecionava. Inicialmente, não notei importância nesse Programa. Achei apenas que era mais um daqueles programas que as universidades desenvolvem nas escolas públicas. Aproveitava o tempo em que meus alunos estavam nas oficinas, para que eu pudesse executar as funções burocráticas do meu cargo, como preencher diário digital, montar o planejamento semanal, imprimir e pesquisar as atividades para as aulas. Agindo assim, não trazia o serviço para casa, como era costume de todos os professores.

Mas, depois de um certo tempo em que o Programa estava acontecendo na escola, comecei a notar algumas mudanças na minha turma. Percebi que eles conversavam mais; ao invés de brigarem, tentavam resolver suas diferenças através do diálogo. Esse gesto chamou minha atenção e comecei a observar com mais atenção os alunos, principalmente quando voltavam das atividades da CIF/LAFIL.

Essa inquietação fez com que eu procurasse conhecer melhor esse Programa de Extensão. Quando fui ler algo a respeito, descobri que se tratava de um programa de filosofia para/com crianças, que até aquele momento não conhecia. Com a minha curiosidade aguçada, passei a observar mais de perto as ações do Programa, a conversar mais com os estagiários e até a participar de algumas oficinas. Achei muito interessante a proposta de trabalho da CIF e resolvi me aprofundar no assunto.

Cogitei a CIF algo inovador, pois as oficinas eram um momento de ouvir a voz dos alunos, suas angústias e apreensões, seus sentimentos em relação à escola e aos professores. A rotina de uma sala de aula não tem esta interação de suspensão das atividades curriculares. Hoje, sei que isso deve ser prioridade. Foi nesse momento que resolvi mergulhar de cabeça na pesquisa, que teve como principal questão se os professores regentes da escola foram atravessados de alguma forma pela CIF.

Participei da seleção de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPEDU/UFSJ), com esse projeto, que foi aprovado pela Profa. Dra. Giovana Scareli, que, durante a entrevista, citou um projeto muito interessante de filosofia com crianças, na escola municipal de Duque de Caxias, “Em Caxias a Filosofia en-caixa”, coordenado pelo Prof. Dr. Walter Kohan, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Lembro-me de chegar em casa e ir logo pesquisar esse projeto. Foi quando me dei conta da grandeza da filosofia para/com crianças. A metodologia de pesquisa desse estudo foi o estudo de caso atravessado pela (auto)biografia. O estudo de caso foi caracterizado pelo evento CIF/LAFIL-UFSJ, no contexto da Escola Estadual Tomé Portes, acompanhado de duas entrevistas narrativas, na qual as professoras contaram suas experiências com o Programa.

Nesse estudo de caso, busquei refletir se houve algum impacto desse projeto nas práticas das professoras envolvidas diretamente com a CIF, sendo a pesquisadora também uma dessas professoras.

Para o desenvolvimento da pesquisa, os documentos fundamentais para análise foram: o Projeto de criação do LAFIL-UFSJ, o Programa de Extensão da CIF, e as entrevistas narrativas com duas professoras, que aceitaram participar da pesquisa. Neste caminhar metodológico, perseguir a pergunta principal da pesquisa não foi nada fácil: houve algum atravessamento da CIF na prática docente das professoras que receberam esse programa em suas turmas? Se houve, quais foram esses atravessamentos?

Considerei como uma categoria importante para a análise, a forma como o projeto foi apresentado e desenvolvido na escola, a partir das entrevistas realizadas com as professoras regentes, que receberam a CIF em suas turmas. Com o intuito de perseguir essas questões e atingir meus objetivos, levei em consideração os desafios que a escola vem enfrentando desde a industrialização, como é utilizada no jogo de poderes para a perpetuação de mão de obra para a sociedade capitalista e as barreiras que limitam a formação de um pensamento crítico e sensível dentre outros.

No capítulo três dessa dissertação, trouxe a conversa com meus pares, momento em que as professoras entrevistadas falaram sobre as experiências com a CIF e a chegada do programa na escola. Um ponto recorrente na fala das duas professoras entrevistadas, foi a falta de interação com os estagiários, no que tange ao planejamento das aulas de filosofia. Segundo elas, faltou esse *feedback*, esse momento de troca, ou até de um planejamento conjunto.

As professoras, ao narrarem suas experiências, deixaram claro que não perceberam impacto algum em sua prática docente. Essas falas me instigaram a buscar os “porquês”, por que elas não identificaram a CIF como aliada da prática pedagógica? Por que esse programa não teve, segundo elas, impacto algum nas suas práticas? Assim, passei a investigar a trajetória do programa na escola, a interação dos estagiários com a equipe pedagógica e a interação das professoras regentes com os alunos quando retornavam das oficinas.

A necessidade em rever esse “não teve impacto algum” me conduziu a outros rumos e direcionou meu olhar para as professoras. Retornei, nesse momento, aos objetivos do LAFIL e, conseqüentemente, da CIF e não constava nenhum direcionamento para a formação das professoras. O foco do Programa de Extensão não é atender às necessidades do professor, e sim desenvolver com os alunos, através do diálogo, a promoção do pensamento filosófico, questionador, autônomo e, paralelamente, a formação dos alunos licenciandos em Filosofia.

Essa ausência de objetivos para a formação em serviço das professoras apurou a minha busca, pois, mesmo não sendo um objetivo do programa, eu me senti impactada pela CIF, apesar de não saber, exatamente, como havia sido impactada. Então, por que será que minhas colegas diziam que não haviam sido atravessadas em nada pelo programa, se eu fui? Que impactos ou atravessamentos eram esses que eu sentia e minhas colegas não sentiam? Foi assim que resolvi pesquisar, a partir dos atravessamentos que sofri, o que poderia ter acontecido com esse programa na escola, me colocando como uma das pesquisadas.

Com isso, a pesquisa foi atravessada pela perspectiva (auto)biográfica, pois, eu também era/sou uma professora regente da escola, que acompanhei as experiências com a CIF e que sofri algum impacto na minha prática pelo programa. Nesse momento, a pesquisa se voltou para a minha trajetória docente, as minhas experiências na educação como aluna e professora, o contexto da formação inicial e continuada e a inquietação em busca de mais perguntas e, quem sabe, respostas.

Acredito que um dos achados dessa pesquisa foi me (re)descobrir como professora. Notei que havia paralisado no tempo e cristalizado minhas práticas. Foi necessário um estranhamento, um afastamento, para que eu pudesse me (re)ver, me (re)construir como docente.

Essa retrospectiva conduziu a uma tomada de consciência. Foi possível (re)inventar o vivido. Precisei de tempo para significar as experiências num movimento de idas e vindas ao passado. Isso permitiu uma reflexão sobre o presente e o planejamento do futuro, (re)significando o espaço da sala de aula, com novas posturas e ferramentas que hoje tenho acesso.

Foram tantas experiências e vivências, e cada uma delas trouxe um aprendizado para o presente. Percebi que, neste caminhar pedagógico, as experiências compartilhadas foram me construindo ao longo destes anos e encontrei na escrita uma forma (auto)formativa. Quando escrevo, penso. Penso sobre quem sou, onde estou, meus sonhos, o que passou. Acredito que o termo que define esta experiência seria “significar o vivido”. Para dar vida a esse sentimento,



procurei um meio para que isso ficasse registrado em uma imagem escrita. Assim como registramos os momentos em fotos, quero registrar o vivido com significação. Os sentimentos que tomam minha mente são únicos. Eles nascem ou acordam nos momentos mais estranhos da minha rotina.

Uma contribuição importante da presente pesquisa para minha prática, enquanto professora regente, foi o quanto o novo ou a novidade que chega à escola pode contribuir para que o olhar sobre ela seja modificado. Viver a escola enquanto novidade, nos permite desconstruir tudo que foi construído no dia anterior, como uma criança que desmonta seu brinquedo na busca de satisfazer sua curiosidade e depois monta tudo de novo. Nessa construção diária reaprendemos novos afazeres, enxergamos novas possibilidades, nos reinventamos enquanto seres humanos. Não buscamos a perfeição e sim a satisfação em contribuir para caminhada do outro.

Nesta caminhada, nesta procura em compreender meus questionamentos, encontrei na narrativa uma forma para relatar as experiências vivenciadas no espaço-tempo-escola. Busquei auxílio em autores, que construíram conceitos valiosos para nos ajudar a pensar mais e assim, contribuíram para que a minha vivência também fosse significativa. Com Nóvoa (1992), compreendi a formação do professor como uma busca na construção de uma identidade. Somos frutos das relações socioculturais, somos humanos e a nossa experiência como sujeitos direciona nossa prática. Com Abrahão (2004), percebi que “o passado é reconstituído como fragmento que compõe o mosaico dos significados”, pois, ao relembarmos, damos um novo sentido ao presente.

Kohan e Olarieta (2012), me ensinaram muito ao compartilharem as experiências do projeto de extensão “Em Caxias a filosofia em-caixa?”, na cidade de Duque de Caxias/RJ. A partir das leituras de Larrosa (2017) conheci o conceito de “tempo livre” na escola e no espaço público, que foram muito ricos para minhas análises. Penso que Lipman (2001), a partir do Programa de Filosofia para Crianças, contribuiu muito para o aperfeiçoamento de um programa que desenvolvesse o pensamento da criança, que foi retomado por Kohan e aprimorado no sentido de incluir mais estudantes e professores, por não se fechar no programa de Lipman, que é oneroso para os professores e escolas, já que é um programa privado. A partir das ideias de Pacheco (1995) conheci, a partir das experiências compartilhadas pelos professores da Escola da Ponte, o “Círculo de Estudos”, que me auxiliaram a enxergar uma possível estratégia de educação em serviço com os professores para um melhor aproveitamento da CIF.

Estes são alguns destaques, dentre os autores estudados, que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa que direcionou o olhar para a Comunidade de Investigação Filosófica (CIF), em um formato diferente. Um formato que não atenda somente ao aluno, mas que sirva, também, aos propósitos de formação do professor, como uma (auto)formação, nos moldes da Escola da Ponte, com propostas baseadas na forma interativa-reflexiva, pautada na interação e na troca de experiências entre os pares.

Enfim, a pesquisa transformou meu olhar com relação à escola, pois, viver o território existencial da pesquisa (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014) me possibilitou des(construir) vários (pré)conceitos e as vidas que nela habitam. Descobri que o significado está no caminhar e não no resultado. É fundamental vivenciar a prática, através do preparo, do fazer junto e de vivenciar as experiências no espaço-tempo-escola.

É preciso movimentar o professor, mobilizá-lo a continuar estudando, refletindo e experimentando o contentamento com as pequenas conquistas. É essencial que o professor compreenda que o fracasso escolar não é o resultado da sua prática, e sim de um quadro complexo, no qual também as políticas públicas sobrecarregam a escola, a fim de servir a propósitos capitalistas de reprodução social.

Meu intuito é mostrar que podemos aproveitar as experiências que habitam o chão da nossa escola. Não precisamos de cursos de formação sofisticados, oferecidos por formadores que desconhecem o nosso contexto ou formações aligeiradas para nos ensinar rapidamente como trabalhar uma nova base curricular. Talvez, um bom curso, no sentido de desenvolver novos/outros conhecimentos esteja no próprio cotidiano escolar, com as próprias colegas de trabalho, no compartilhamento das experiências vividas ao longo dos anos, quando fazemos isso numa perspectiva de reflexão, de provocação do pensamento.

Um outro ponto interessante, que surgiu das reflexões da atuação da CIF na escola, foi pensar a CIF com as próprias professoras regentes, uma oportunidade de vivenciarmos as oficinas, a partir de nossas próprias histórias e experiências. Tal prática possibilitaria um momento de alteridade ao se sensibilizarem com os estudantes, experimentando as sensações e as oportunidades criadas pelas oficinas da CIF.

De acordo com (LIPMAN, 1995a, p. 172) “o pensamento crítico é um pensar responsável e habilidoso que facilita bons juízos porque se fundamenta em critérios, é autocorretivo e sensível ao contexto”. Ao vivenciar literalmente essa prática, poderíamos ter a CIF/LAFIL como aliada do fazer docente.

Finalizo esse trabalho, considerando que a vivência da pesquisa abriu horizontes que não me permitiam ver além daquilo que estava posto. A escola, a ciência e o pensamento crítico combinados, nos possibilitam viver e experimentar outras realidades e sentir seus efeitos na prática docente e na nossa vida.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: Teoria e Empíria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AMARAL, A. G. Q. R. do. Jacques Rancière: escola, produção, igualdade. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 29, n. 3, p. 669–686, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656449>. Acesso em: 16 fev. 2022.

ARENDDT, Hannah. The crisis in education. **Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought**. New York: Viking Press, 1961. p. 173-196. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna\\_arendt\\_crise\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf). Acesso em: 25 mar. 2021.

ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência**. Tradução André Duarte. Rio de Janeiro: Relumê-Dumará, 1994.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2004.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: desigualdades diante da escola e da cultura. **Revista Francesa de Sociologia**, Paris, v. 7, n. 3, p. 325-347, 1966.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 9 fev. 2021.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**. Crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUZA, Clementino Eliseu, ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto. **Tempos. Narrativas e ficções [recurso eletrônico] A invenção de si**. Porto Alegre. EDIPURS. Salvador. EDUNEB, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: Educa, 2002.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 90-113.

KOHAN, Walter Omar. Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman. In: KOHAN, Walter Omar; WENSCH, Ana Míriam (Org.). **Filosofia para Crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. v. 1.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (Org.). **Em Caxias, a filosofia encaixa?** A escola pública aposta no pensamento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidade e identificação. In: LARROSA, Jorge. **A experiência de leitura**. Barcelona: Laertes, 1996. p. 461-482.

LARROSA, J. A operação ensaio – sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 29, n. 1, 2004.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b.

LEJEUNE, Philippe. Definir autobiografia. In: MOURÃO, Paula (Org.). **Autobiografia**. Auto-representação. Lisboa: Colibri, 2003. p. 47-61.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick Stone (Org.). **A Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LIPMAN, Mathew. **A filosofia vai a escola**. Tradução de Maria Alice de Brzenzinski Preste e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Sumus, 1990.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MIZOGUCHI, Danichi Hausen. **Amizades contemporâneas**: inconclusas modulações de nós. Porto Alegre: Sulina; Ed. da UFRGS, 2016. (Coleção Cartografias).

MORAIS, Regis de. **Sala de aula**: que espaço é esse? 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 107-130.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa António (Org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e profissão docente**. In: NÓVOA (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PACHECO, José. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 152 p.

PASSOS, E., KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PESSOA, Fernando. **Obras poéticas**. Organização, introdução e notas Maria Aliete Galhoz. 3. ed. 17. reimp. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.

SHARP, Ann Margareth. **A Filosofia para Crianças e a institucionalização**. 1998. Disponível em: <[http:// www.cbfc.org.br/modbiblioteca/artigos.html](http://www.cbfc.org.br/modbiblioteca/artigos.html)> Acesso em: 8 ago. 2019.

SILVA, Juremir Machado da. **O que pesquisar quer dizer**: como fazer textos acadêmicos sem medo da ABNT e da CAPES. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si, Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2006. p. 22-39.

SOUZA, Elizeu Clementino; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun. 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino; MEIRELES, Mariana Martins. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018.

YIN, Robert. **Pesquisa de estudo de caso**: Design e métodos. 2. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## ANEXO I

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezada participante:

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “FILOSOFIA PARA CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO JOÃO DEL-REI”, desenvolvida pela pesquisadora Sônia Mara de Carvalho Silva, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSJ, sob orientação da professora Doutora Giovana Scareli. Este estudo tem por objetivo analisar os possíveis reflexos e impactos do Programa de Extensão “A comunidade de investigação filosófica no Ensino Fundamental”, do Laboratório de Educação em Filosofia (LAFIL) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), em uma escola atendida pelo Programa em São João del-Rei, através das lentes dos professores regentes envolvidos no Programa.

O convite para a sua participação se deve ao fato de você ser professora da escola escolhida e ter participado diretamente do Programa. No entanto, a sua participação é **voluntária**, isto é, ela não é obrigatória, possuindo plena autonomia para decidir se quer ou não participar bem como retirar sua participação a qualquer momento, não sendo penalizada de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma. Contudo, reafirmamos a importância da sua participação para a execução desta pesquisa.

Para que se sinta confortável, serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Qualquer dado que possa identificá-la será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste documento.

No presente projeto, você será identificada por meio de um nome fictício bem como um número que será intransferível. A sua participação consistirá participar de uma entrevista



semiestruturada, na qual você será convidada a partilhar das suas experiências com esse Programa de Extensão.

A entrevista acontecerá na própria escola ou em outro local de sua preferência e, de maneira nenhuma, o tempo da entrevista prejudicará suas atividades na escola. As entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais assim como os resultados, mas somente terão acesso a elas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos cinco anos, conforme Resolução nº 466/12 e orientações do CEPSJ.

As participantes terão o contato da pesquisadora, a quem poderão procurar para esclarecer dúvidas ou, ainda, manifestar o desejo de desistir da participação na pesquisa. Os procedimentos da pesquisa não vão gerar qualquer custo às participantes e, para garantir que elas não sofram qualquer constrangimento com o material decorrente da produção de dados, propomos apresentá-los às participantes antes da divulgação do material.

Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em eventos acadêmicos, em artigos científicos e na dissertação, que fica disponível para o público, após a defesa, no Portal de Dissertações e Teses da Capes. Os resultados, de forma individual, serão repassados às participantes e/ou seus responsáveis, estando a equipe de pesquisadores à disposição para eventuais esclarecimentos.

Não haverá nenhum custo pela sua participação neste estudo. Caso a pesquisa, porventura, lhe gerar algum gasto, você será ressarcida pelo pesquisador assim como será devidamente indenizada diante de eventuais eventos decorrentes da pesquisa.

Por favor, sinta-se à vontade para fazer qualquer pergunta sobre este estudo. Se outras perguntas surgirem mais tarde, poderá entrar em contato com as pesquisadoras. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da CEPSJ. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses das participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o Comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos

direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Os contatos do Comitê de Ética de São João del-Rei são:

Tel. e fax: 0(XX)32-3379-5598 *E-mail*: [cepsj@ufsj.edu.br](mailto:cepsj@ufsj.edu.br)

Endereço: *Campus* Dom Bosco, praça Dom Helvécio, nº 74, bairro Dom Bosco, São João del-Rei, Minas Gerais, CEP 36301-160.

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP): Tel.: (61)3315-5878 / (61)3315-5879 *E-mail*: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

Contato da pesquisadora responsável: Sônia Mara de Carvalho Silva

Endereço: Rua Getúlio Vargas, nº 143, Centro, Santa Cruz de Minas/MG.

*E-mail*: [soniasilvacarvalho35@gmail.com](mailto:soniasilvacarvalho35@gmail.com)

Tel.: (32)984213558

Contato da orientadora: profa. Doutora Giovana Scareli

*E-mail*: [giovana\\_scareli@ufsj.edu.br](mailto:giovana_scareli@ufsj.edu.br)

Tel.: (32) 3379-5153

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro que este documento foi elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pela convidada a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pela pesquisadora responsável ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s).

São João del-Rei, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Nome do responsável e assinatura do responsável

---

Nome da pesquisadora e assinatura da pesquisadora

## ANEXO II

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1) Poderia contar como foi a chegada do projeto de Filosofia para crianças na Escola Estadual Tomé Portes Del Rei?
  
- 2) O que você, como professora da escola, viu no projeto Filosofia para crianças no primeiro contato? Você ficou interessada? O que mais chamou atenção?
  
- 3) Ainda sobre o primeiro contato com o projeto, como você pensou que ele poderia contribuir para sua prática dentro de sala de aula?
  
- 4) Você recebeu o projeto na sua sala de aula? Como foram as primeiras experiências?
  
- 5) Você considera que o “Projeto de extensão da comunidade de investigação filosófica” teve algum impacto na sua prática pedagógica? Se sim, você conseguiria dizer quais foram os impactos?
  
- 6) Se causou algum impacto, na sua avaliação, teria algum exemplo que poderia compartilhar conosco?

## ANEXO III

### TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

#### Entrevistada 1 – Professora Cris

A entrevista da professora Cris aconteceu na Escola Estadual Tomé Portes Del Rei no início do ano letivo, logo após uma reunião com a equipe escolar para escolha de turmas. Depois da reunião, dirigimo-nos para uma sala que estava vazia.

Dados da entrevistada

Meu nome é Cris, trabalhei esse ano com o terceiro ano e na escola Estadual Tomé Portes Del Rei estou há seis anos e leciono “mais ou menos” há uns sete ou oito anos.

**Poderia me contar como foi a chegada do projeto Filosofia para criança aqui na Escola Tomé Portes Del Rei. Você se lembra?**

***Entrevistada:***

Ah, eu não lembro exatamente quando foi não, mas acredito que há uns quatro anos já. Têm uns quatro anos... porque é... não eram todas as turmas que eram contempladas com projeto. EEEE (neste momento fomos interrompidas pelo diretor). Não era todas as turmas que eram contempladas com um projeto. Eu mesma já dei aula para o segundo ano, que até então, na época, não fazia parte da Filosofia.

**Por que você, como professora da escola, viu um projeto de Filosofia para crianças com o primeiro contato? Você gostou? Te chamou atenção?**

***Entrevistada:***

Então, eu não era inteirada de nada do que acontecia nas aulas de Filosofia. Então, não sei falar com exatidão o que acontecia... assim... também, as crianças não me davam nenhum retorno, quando eu voltava da aula eee... algumas vezes, o ano passado... que eu assisti algumas aulas,

assim. Porque eu acho que, no geral, algumas coisas (pausa para pensamento), algumas coisinhas assim... vou falar mais pelo ano passado, não por esse ano, que o ano passado a minha turma era um pouco indisciplinada. E aí eu tinha que estar na sala de aula para ajudar a conter com essa questão da disciplina. Eu acho que eles trabalhavam bem essa parte de (pausa para pensamento), de estimular as crianças exporem as ideias, falarem que o que eles pensavam sobre isso, ia conduzindo criança chegar num... Porque na filosofia não existe uma resposta certa. É? Então, as crianças iam argumentando. Achei bacana nessa questão que as crianças foram... trabalhando mais a oralidade deles e o que eles pensavam. Só nessa questão!

**Você notou uma diferença na sua prática a partir do momento do projeto Filosofia?**

**Entrevistada:**

Não! Nada! Nenhuma!

**Não agregou nada? Não notou diferença?**

**Entrevistada:**

Não. Questão com os alunos assim, que se fala, às vezes, até do comportamento deles, da forma de pensar. Não, não reparei nada! Para ser sincera!!! (risos)

**Então, pela primeira experiência, ter ou não ter o Programa não iria fazer diferença na sua prática?**

**Entrevistada:**

Não.

**Você considera que o “Programa de projeto de extensão de Comunidade Filosófica” teve algum impacto na sua prática? Ou te favoreceu? Ou te ajudou?**

**Entrevistada:**

A única questão é que eu ficava fora da sala de aula e eu conseguia fazer minhas coisas pendentes de planejamento, mas com relação à evolução dos alunos em algum quesito, não reparei nada, não! Não foi nada perceptível.

**Poderia fazer uma avaliação final desse projeto na sua opinião, uma conclusão?**

***Entrevistada:***

Ai... complicado... (pausa para pensamentos). Eu vou ser bem sincera. Eu o acho bom, quando eu tenho essa oportunidade de ter uma janela para trabalhar. Mas, eu acho que não agrega em nada, não. Talvez, se fosse um trabalho em conjunto com um professor e eu, também, soubesse o que estava sendo trabalhado, talvez, eu conseguiria perceber essa evolução. Mas, como eu não sei não sabia o que era trabalhado e não fazia mínima ideia, então, não sei o que quero trabalhar ou não fazer, nem a ideia mínima ideia. Então...

## **ENTREVISTA 2 (Professora Suzana)**

A entrevista com a professora Suzana aconteceu no dia 17 de dezembro de 2019, no aconchego de sua casa. Fui recebida com uma calorosa recepção, regada a uma linda mesa de café. Enquanto saboreávamos aquele delicioso café, a entrevista foi acontecendo e fluindo de maneira muito tranquila.

### Dados da entrevistada

Meu nome é Suzana. Eu atuo na área de educação desde 1984, Dois anos e meio na área particular, depois os outros anos todos na área Estadual. Sou aposentada de um cargo e agora atuo no segundo cargo na Escola Estadual Tomé Portes Del Rei, pós-graduada em Educação Inclusiva com especialização em Síndrome de Down e trabalhando já na Escola Estadual Tomé Portes Del Rei há 29 anos.

### **Poderia contar como foi a chegada do projeto Filosofia para crianças na Escola Estadual Tomé Portes Del Rei?**

#### ***Entrevistada:***

O projeto começou assim... (acho que apertei alguma coisa aqui) O projeto começou assim... a professora responsável pelo curso de Filosofia da UFSJ (eu acho que é responsável, não sei ao certo...) estudou no Tomé e ela precisava de uma “escola oficina”, uma escola onde os meninos pudessem atuar por causa da projetos, que ganham bolsa. E, aí, por ela ter estudado no Tomé e, também, conhecer a trajetória da escola como uma escola inclusiva de meninos de risco social e risco econômico, então, ela foi lá, lá e conversou com a direção da escola na época, pedir, que já o diretor, eu acho, pediu para fazer esse trabalho lá, que é chamado de LAFIL. Esse trabalho, acho que já começou há mais dez anos, ou senão tiver quase isso, com ela, com a própria professora universitária responsável pelo projeto. Foi um trabalho assim, que, a princípio, a gente não entende muito o que eles queriam, e depois que a gente foi entendendo que eles assumiram a sala de aula naquele momento e para deixar que os meninos aflorasse a parte de

sentimentos, emoções que eles tinham das crianças e, com isso, trabalhar a didática da Filosofia, que eles têm que aprender que eles estão lá como estagiários de Filosofia aprendendo como trabalhar dentro da sala de aula, aprendendo a puxar das crianças o que elas não falam. As crianças, na maioria das vezes, não falam de sentimentos e emoções. Eles só gritam, choram e emburra, mas não fala. A proposta inicial foi essa!

**O que você, como professora da Escola, viu no projeto Filosofia para criança no primeiro contato? Você ficou interessada? O que mais chamou atenção?**

***Entrevistada:***

Eu sou uma professora que eu gosto muito de autonomia de aluno. Há muito tempo que ele, que eu aprendi na prática e só, assim, ninguém, não adianta ninguém falar para você, que se aprende na prática que o aluno precisa de autonomia para trabalhar. Então, essa história da gente trabalhar em fila dentro da sala de aula, que o aluno tem que ser o dono daquela carteira, que ele não pode sair do lugar, só tem que olhar para frente. Quer o professor que está no quadro, é o professor que manda. Isso tudo caiu por terra já há muito tempo. As nossas escolas são de alunos que não aceitam autoridade com facilidade. Então, a primeira coisa que a gente tem que ter é uma certa mobilidade dentro de sala de aula, permitir que o aluno ande, que ele se manifeste corporalmente. Aí, a princípio, quando Filosofia falou que iria para o Tomé, que, a princípio, eu quis muito para minha turma, porque eu só pego turma de meninos com mais problemas. Aí, eu achei que aquilo seria muito bom pros meninos, porque eu achei que era um outro tipo de aula. Não era a que eu dava de passar conhecimento, de escolarizar. Era uma aula onde eles poderiam falar, sem restrição, sem calar boca, sem falar assim “agora, você não pode falar”, “agora, eu que tenho que falar”. Então, esse momento que eu não tinha tempo para fazer, a Filosofia faria para mim. Esse foi o primeiro, foi por isso que eu aceitei.

**Ainda sobre o primeiro contato com o projeto, como você pensou que ele poderia contribuir para sua prática dentro de sala de aula**

***Entrevistada:***



Então, quando eu comecei a trabalhar e eu fui muito bem aceita na escola, porque eu estudei magistério no Nossa Senhora da Dores e, lá mesmo, a professora já tinha de 1º a 5º ano, 6º ao 9º, tinha tudo no Nossa Senhora das Dores. E como estudava o Magistério lá, eu via as professoras trabalharem dentro da escola mesmo. Eu pedi para professora na época deixar eu fazer estágio com ela. Eu fui muito bem aceita e muito bem recebida, tanto que, no dia que formei Magistério, eu assinei contrato. Eu nem saí para procurar o primeiro emprego. A escola me absorveu. Então, foi muito bom para mim. E eu me comprometi que eu, enquanto estiver trabalhando, eu jamais recusaria nenhum estagiário. O estagiário aprende muito comigo, mas eu também aprendo muito com o estagiário. Eu ensino muito para ele, e isso ajuda muito a minha prática, porque eu deixo de ter medo do que os outros vão falar de mim, né! E a Filosofia trouxe mais esse aspecto que, assim, quando eles entravam na minha sala, a maioria pedia para a gente sair, porque a professora inibe o aluno dentro da sala de aula. Então, a Filosofia quer ficar sozinha. Só que, como eles estão no início de carreira deles, então, eles não têm respeito por eles, na escola, eles não têm respeito pela nossa autoridade. Imagina para quem está chegando assim. Querendo agradar o aluno para o aluno falar, e criança não tem limite. Ela não sabe até ponto ela pode ir, até onde que é brincadeira, até onde que ela... Então, eles têm que aprender isso e, aí, eu fico dentro da sala de aula com a Filosofia para mostrar para eles que não é assim... Não é deixar a criança fazer o que quer. Não é subir pelas paredes que você vai ensinar a criança pensar! Porque, na verdade, é isso que o curso queria, ensinar o menino a pensar, externar os pensamentos. E, aí, foi nessa hora que contribuiu para minha prática, porque isso eu não sabia fazer, né? Eles que me ensinaram a deixar os meninos externar, mas me mostrando até que ponto eu poderia deixar os meninos irem e até que ponto eu não poderia deixar.

**Então, até onde os meninos podiam externar os sentimentos foi com os meninos de Filosofia?**

***Entrevistada:***

Então, na maior parte, sim, quando entrei na escola, depois que eu passei no concurso. Então, tem 29 anos que estou lá. Quando eu comecei a trabalhar, nova ainda, acho que eu estava com 24 anos me parece 1990, mais ou menos isso... 24 para 25 anos. Não me lembro ao certo agora! Eu entrei na idade deles. E, aí, eu precisava fazer os meninos ficarem sentados e quietos e eles

não me aceitavam enquanto professora. Então, eu batia porta, eu jogava carteira para cima, eu empurrava armário, eu quebrava as coisas dentro da sala de aula, para ter o respeito deles. Porque eu não acredito e até hoje tenho uma certa resistência a acreditar que o respeito é separado do medo. Não existe respeito se não tiver medo. Eu aprendi isso dentro da sala de aula. Então, eu botava terror nos meninos primeiro, para eles me respeitarem. Funcionava, porque, no fim do ano, todo mundo chorava e se abraçava. Mas, quando eles me viam, até arrepiavam. Têm alunos meus, hoje, que têm filhos lá, que, quando me veem que daria aulas para os filhos deles, que lembram do que eu era, eles pedem: “Você vai devagar com meu filho”. Porque eu sou muito brava, porque não sei o que, não sei o que. Aí, quando a Filosofia e abriu esse leque, os meninos poderem falar, as meninas, aí, eu fui aprendendo que eu podia dar uma certa mobilidade pros meninos dentro da sala de aula, uma certa autonomia que até então eu não dava, que, aí, eu era ríspida. Eu achava que o menino tinha que aprender olhando pra frente, ali pra frente, talvez com eles ou talvez sem eles. Não sei. Mas, assim, que no abrir a sala pra outro professor atuar, no meu lugar. Talvez, seja isso que me mostrou que eu posso ser diferente, né? Que eu não preciso bater armário, que eu não quis tirar do batente. Eu já arranquei batente de porta lá na escola, depois, eu, batente pra fora, eu dei um trem na porta lá que a porta foi pra fora. Já perdi até plaquinha da porta lá. Uma vez, eu bati a porta com tanta força que a plaquinha voou com os dois preguinhos. Aí, o aluno que me fez e fazer, isso eu falei: “Quando a gente só vai embora pra casa, quando a gente achar os dois preguinhos”. Sete horas da noite, nós dois estávamos procurando preguinho na quadra. Enquanto não achou os dois preguinhos, nós não fomos embora e sabemos do tamanho, né? Então, assim, quando eles vieram para dentro da minha sala, eu me vi na obrigação de abaixar essa parte minha de falta de civilidade e aprender a trabalhar de novo.

***E você foi uma das primeiras a receber o projeto em sua sala de aula, e como foi essa primeira experiência?***

***Entrevistada:***

Sim, eu fui uma das primeiras, porque, igual eu já te falei, eu não recuso o estagiário, seja qual for, e pode entrar. Eu não tenho medo de trabalhar. Eh, ah, quando eu estava no primeiro carro,

só para dar, assim, uma ilustrada, lá, na escola, tinha uma supervisora, que ela não conseguia trabalhar, porque a escola é muito problema, muito problema. Então, elas faziam tudo, menos ser supervisora, né? Porque tinha que cuidar da disciplina, tinha que cuidar disso, cuidar daquilo. Então, quando ela queria trabalhar, as coisas dela, ela juntava a papelada dela e ia para dentro da minha sala. Ela ficava lá no fundo da minha sala, fazendo as coisas dela e eu dando aula. Então, por que ela sabia que eu não tinha esse problema de receber estagiário, de ter olhando a minha aula, de ter alguém vendo. Então, eu ficava lá a aula inteira, às vezes, de uma, cinco e vinte, e o povo procurando... cadê a Flora? Cadê o fulano? E ela escondidinha lá dentro da minha sala, né? Eu dando aula e ela prestando atenção no que eu fazia, no que eu falava, mas é ou, eu achava que estava tudo certo, porque ela nunca me chamou atenção nada ou realmente estava sei lá. Eu sei que dava certo. E, com isso, eu perdi o medo de que as pessoas me vissem trabalhar. E, aí, quando veio a Filosofia, eu fui a primeira a provar e achar bom. Primeiro, porque, assim, a gente já estava numa fase que o Governo já não, já não está mais valorizando a gente, porque, quando eu comecei como professora, a gente ganhava muito bem. O salário da gente equiparava o do Banco do Brasil, quando eu quando eu comecei a trabalhar, tanto que o meu primeiro salário eu troquei o guarda-roupa da minha mãe, eu fiz reforma aqui em casa, eu fui para a praia, eu fui ao meu primeiro salário e depois dali foi caindo, foi caindo, e nós ficamos, chegamos aonde nós estamos hoje. Então, assim, não vou falar que justifica, mas que é o que faz, porque a gente se revolta. Tem alguém para trabalhar no meu lugar e eu ficar à toa, é ótimo. Eu ficar sentada lá para descansar um tempo ali daquela hora da semana, é ótimo. E já que o Governo me paga tão mal, por que não alguém trabalhar para mim? Eu não me importo. Então, achava bom. Quando veio Filosofia, primeira coisa que eu pensei, falei, oba, mais um horário para eu ficar à toa, né? E, aí, aproveitei disso, já que eles estavam precisando de mim, eu ia aproveitar, né! Foi o que eu fiz. Peguei o susto de Filosofia na primeira oportunidade que eu tive.

**Então, você acha que essa aceitação da supervisora, de ficar lá na sua sala, quando você começou, te ajudou a aceitar os estagiários hoje?**

***Entrevistada:***

Ah, sim, com certeza. A primeira coisa que faz é quando o seu chefe vai ver trabalhar que você, a princípio, uma vez só, aquilo é como se fosse uma prova, uma avaliação do seu trabalho. Quando aquilo se torna rotineiro, que o seu chefe vai sempre, sempre, ser, você baixa a guarda. E, aí, você mostra o que você é. Não tem jeito você ficar representando dentro da sala de aula todo dia para alguém que, que virou ritmo, não é? Não tem jeito. Como é o primeiro dia, você até, até fala o português mais correto, melhora a letra no quadro, mas, depois, minha filha, a baixaria é completa.

**Você considera que o projeto de extensão da Comunidade de Investigação Filosófica teve algum impacto mais potente na sua prática? Se sim, você queria, você pode me dizer quais são esses impactos?**

**Entrevistada:**

Então, o primeiro impacto foi esse, de me ver, assim, espelhada nessa situação de revolta com o que eu não ganho. E ver, assim, que esses meninos tão entrando no mundo, que eles vão se decepcionar facilmente, né?

**Esses “meninos” se refere são os estagiários de Filosofia?**

**Entrevistada:**

Sim. Porque eles chegam lá com o sonho de que a sala de aula que eles vão ter as respostas que eles querem, que sabe? Que tudo vai virar estudo de caso, que tudo eles vão conseguir transformar em são, e não é assim. O primeiro impacto foi esse, de que eu vi que o meu trabalho, também, não vale nada, né? E enquanto a comunidade, também, não quer nada, porque não faz diferença para eles. Eles não querem saber se é Filosofia. Sou eu que estou dando aula. A escola virou, assim, um depósito de criança, e é isso que eu, que me, às vezes, me machuca, porque eu vou com vontade de trabalhar, mas chegou lá é tanta coisa errada que, assim, a minha bola murcha, sabe? Eu vejo a escola todo dia na minha mão. Todo dia, eu vejo a escola morrer e eu vejo isso, eu comecei a ver a hora que eu me vi entregando a minha sala para esses meninos de Filosofia. A princípio, pode ser até que eu tenha tido, assim, “um” bom sentimento de falar não que bom, certo, né? Eles vão ampliar isso, esse mundo dos meninos. A Filosofia foi feita para

isso, para ensinar, outra questionar, não sei o que. E, aí, eu fui vendo que aquilo não era nada disso, sabe? E o transformou, para mim, só num tempo de descanso, que eu não preciso ficar gritando menino, chamando atenção, mandando eles fazerem, mandando desfazer. Então, esse foi o primeiro impacto da Filosofia, o impacto ruim, que eu vejo que, que o meu trabalho está ruim e que eu não queria estar sentindo isso, mas que eu entrei no sistema que a escola me impôs isso, né? É igual, por exemplo, você tem que manter a sua sala limpa, mas, aí, você abre a porta da sala, a escola está imunda, o banheiro está fedendo. Você vai manter a sua sala limpa por que, né? É difícil, entendeu? Apesar de que eu mantenho a minha sala limpa, eu ensino para os meninos que tem. Então, é muito difícil. E na Filosofia, também, é uma coisa. Veio com uma proposta de que ia ser um mundo maravilhoso da Alice no país das maravilhas. E a Filosofia, assim, também, só está lá para cumprir mais uma coisa que todo mundo quer ganhar. Vou falar, né? A professora, que é responsável pelo curso de Filosofia, ganha muito bem em cima disso. Os meninos, que não têm de onde tirar, eles ganham, porque o projeto paga para eles ele ir lá e eu ganho para ficar todo. É isso. Então, o impacto, até agora, não tem sido muito positivo, porque as crianças de lá, elas não têm essa consciência de que elas têm que brigar por alguma coisa no mundo. A Filosofia, ela, ainda, não conseguiu entrar nisso, né? A imaturidade lá é muito grande. Então, assim, são historinhas que eles contam, que, que por trás, subliminarmente, até pode ser que tire alguma coisa, mas as nossas crianças de lá não tão preparada para isso. A vida deles é vender droga, é ganhar dinheiro fácil, é brigar com o vizinho na rua, é porque a música está alta, é porque o *funk* é bom, né? Então, onde que a Filosofia está entrando nesse nada? Por enquanto, não conseguiu chegar aonde tem que chegar por causa da imaturidade tanto da comunidade como nossa também. E, também, da comunidade que você, da comunidade? É. Que frequenta o Tomé e da comunidade dos Meninos de Filosofia? Não, da comunidade que frequenta Tomé, porque, por exemplo, Filosofia, ela é um leque aberto que, que um assunto vai puxar no outro. É, assim, que funciona. E, aí, você mesmo já passou por uma experiência de que um comentário dentro da Filosofia gerou um assunto que, de tirar aluno da escola, porque ele falou sobre uma religião que o outro não aceitava, né? E trabalhar religiões. Religião é coisa do homem. Religião é, não é coisa de Deus. Então, assim, é para ser trabalhada questionada. Por que que eu tenho que respeitar a sua se você não respeita a mim,

entendeu? E, aí, quando a Filosofia tentou fazer isso, aprofundar mais, nós tivemos um caso seríssimo do pai que não aceitava. Hum-huh. O tipo de assunto, a ponto de falar que ia tirar a filha de lá, porque estava tendo aquele assunto. Então, assim, está vendo, poda. Hum-huh. Como o impacto é grande em cima de todo mundo? Para quê? Está o que que a Filosofia está fazendo realmente na escola? É o que que ela está fazendo? Nada, não é? Nós todos estamos camuflando alguma coisa, né? Eles precisam da gente, e a gente que a verdade é essa?

## ENTREVISTA AUTONARRATIVA DE SÔNIA MARA DE CARVALHO SILVA

Meu nome é Sônia Mara de Carvalho Silva, tenho 43 anos de idade e trabalho como professora regente na Escola Estadual Tomé Portes Del Rei desde 2012.

Conheci o Programa de Extensão Comunidade de Investigação Filosófica (CIF), a partir de 2014, quando os estagiários desenvolveram suas oficinas em minha turma. No início, o Programa não me chamou muito atenção. Ele foi nos apresentado em uma reunião de módulo II na escola onde trabalho.

A professora Maria José é a responsável pelo Programa e nos apresentou a proposta, que seriam as oficinas com as turmas durante uma vez por semana. O Programa de Extensão foi se desenvolvendo e, com o passar dos tempos, comecei a notar algumas modificações no comportamento dos alunos.

Os alunos, muito agitados, sempre brigavam entre eles por coisas banais. Eles tinham muita dificuldade em conversar; ou seja, em resolver os atritos através do diálogo. O recreio era bem tumultuado e estressante. Esses comportamentos causavam muitos transtornos, que eles levavam para a sala de aula e, na maioria das vezes, terminavam em violência.

Durante algum tempo, percebi uma mudança relativa ao diálogo, que, até então, era ausente. Com o tempo, eles foram demonstrando algumas atitudes nobres, como pedir desculpas e conversar com mais frequência ao invés de brigar. Foi quando resolvi investigar as possíveis causas, que poderiam estar acarretando tal comportamento.

Ao conversar com os alunos, percebi que eles falavam das oficinas de Filosofia com frequência. Eles gostavam demais. Por fim, aguardavam ansiosos o dia das oficinas. Quando os estagiários não iam, eles ficavam frustrados. A partir daí, mergulhei nas perguntas investigativas dentro da sala; inicialmente, a título de curiosidade. Observei que, realmente, os alunos se sentiam confortáveis e ouvidos nessas oficinas e o quanto eram importantes aqueles momentos.

Ao conversar com os estagiários, fui conhecendo a proposta de Filosofia para/com crianças, que até não conhecia. Ao me inteirar dos objetivos e da filosofia do Programa, percebi

uma proposta inovadora e diferenciada para um ambiente escolar público. Foi quando surgiram o desejo pela pesquisa e a vontade de conhecer teóricos e teorias.

A partir do conhecimento da CIF, passei a refletir sobre toda a minha trajetória educacional e percebi que a proposta da CIF estava refletindo em mim, e não só nos alunos. A filosofia trabalhada com as crianças despertou minha curiosidade em revisitar o meu passado de forma a ressignificar as experiências já vividas.

As reflexões remeteram-me a muitas argumentações sobre o que é esse processo de ensinar, o qual as escolas propõem. Ensinamos alguma coisa a alguém? Ou ensinamos a nós mesmos a como olhar o outros e a aprender, também, com as suas trajetórias?

A partir de tais questionamentos, observei uma necessidade de conhecimento mais ávida. Nasceu a necessidade de conhecer mais, ler mais e aprofundar-me na filosofia para/com crianças, a fim de descobrir como tal experiência poderia me capacitar a olhar os alunos e a sala de aula com um olhar de partilha de experiências, e não somente de transmissão de conteúdo.



**ANEXO IV****ESCOLA ESTADUAL TOMÉ PORTES DEL REI**

