



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

LICENCIATURA EM FILOSOFIA

THAYANE CRISTINE BASILIO DA SILVA

A importância do PIBID na formação docente: Um relato de experiência de uma discente do curso de Licenciatura em Filosofia.

Seropédica

2023

THAYANE CRISTINE BASILIO DA SILVA

**A importância do PIBID na formação docente: Um relato de experiência
de uma discente do curso de Licenciatura em Filosofia.**

Monografia apresentada como requisito
parcial para conclusão do Curso de
Licenciatura em Filosofia, sob orientação
da Profa. Dra. Liliane Sanchez.

Seropédica

2023

THAYANE CRISTINE BASILIO DA SILVA

**A importância do PIBID na formação docente: Um relato de experiência
de uma discente do curso de Licenciatura em Filosofia.**

Monografia de conclusão de curso
apresentada ao Departamento de
Filosofia do Instituto de Ciências
Humanas e Sociais da Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciatura em Filosofia.

Aprovada em _____ de _____ no ano de 2023.

Profª. Dra. Liliane Sanchez
Orientadora UFRRJ

Prof. Dr. Wanderley da Silva
Examinador UFRRJ

Prof. Dr. Fernando Bonadia de Oliveira
Examinador UFRRJ

Em memória de minha amada vó Hildete.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço e dedico esse trabalho à minha querida orientadora Liliane Sanchez, sem ela nada disso seria possível. Obrigada por não ter desistido de mim, quando até eu mesma já havia desistido. Agradeço por me orientar tão carinhosamente, e também, por ser uma mulher no curso de Filosofia da UFRRJ que serve de inspiração a tantas outras que carecem de figuras como a que ela representa. Falando de representatividade feminina e inspiração no corpo docente, não posso esquecer da professora Nelma Medeiros, a quem tive o prazer de presenciar suas aulas sempre tão potentes e criativas. Agradeço a todos os professores que foram figuras emblemáticas e presentes na minha formação, como o professor Roberto Bozzetti, com sua profundidade poética, amplo conhecimento literário e verdadeira preocupação quando tive que trancar sua optativa por problemas de saúde. Não esquecerei da atenção, nessa mesma época, que o professor Renato Nogueira ofertou, e tão atenciosamente enviou materiais de estudo quando operei o apêndice e tive complicações. Agradeço aos professores da minha banca, Wanderley da Silva e Fernando Bonadia, não apenas por terem aceitado a tarefa de avaliar esse trabalho, mas, por todas as vezes que foram (e são) resistência dentro dos espaços acadêmicos, por defenderem um Ensino de Filosofia democrático e atento aos indivíduos que dele fazem parte. Agradeço à minha vó Hildete, que me ajudou em vida como pôde, mesmo com suas limitações. Agradeço ao complexo F6 do alojamento, que me acolheu quando precisei de moradia, me compreendeu quando eu era jovem demais para ocupar o caótico espaço universitário e me propiciou trocas de saberes que levarei por toda vida. Serei eternamente grata ao Levante Popular da Juventude, que deu voz e me ensinou a lutar, me possibilitou agir como um corpo político e me lembrou de não ter vergonha de quem eu era e de onde vinha. Dedico esse trabalho aos meus amigos Marcos, Patrícia, Nágila e tantos outros que fizeram parte dessa trajetória, que me apoiaram, ajudaram e me confortaram diante dos desafios da graduação. Agradeço minha psicóloga Heloísa, quem deu escuta e lugar às minhas queixas e me encaminhou para um bom lugar. Por último e não menos importante: Obrigada Zé, o tio do bandeirão, por todas as vezes que matou minha fome. Hoje não se encontra mais presente entre nós, mas jamais será esquecido. Agradeço a UFRRJ por ter sido uma mãe. Sou profundamente grata aos meus guias e a Deus por tudo até aqui.

RESUMO

Esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em forma de relato de experiência visa abordar alguns aspectos sobre o impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação dos alunos dos cursos de licenciatura das instituições de Ensino Superior. Por se tratar de uma análise limitada a um relato de experiência, inicialmente parece ter sua abrangência restrita ao pequeno universo em que habita esta autora, mas, se levantarmos o olhar para o horizonte à frente, veremos que, como tal, poderá vir a promover reflexões mais abrangentes sobre o tema, podendo servir também como inspiração para outras análises referentes a ele. Nesta perspectiva e tendo como foco as experiências vivenciadas pela autora no PIBID da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no curso de Licenciatura em Filosofia, no período entre 2014 a 2016, através de narrativas pessoais, pesquisas documentais e referências bibliográficas que apresentam uma análise crítica sobre a formação oferecida aos discentes de Licenciatura, refletimos sobre os conflitos existentes no processo pedagógico e sobre as contribuições possíveis de serem ofertadas por esse relevante programa formativo.

Palavras-chave: PIBID; Política Educacional; Licenciatura em Filosofia; Filosofia da Educação; Prática Docente.

ABSTRACT

This Course Conclusion Paper (TCC) in the form of an experience report aims to address some aspects of the impact of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) on the training of students in undergraduate courses at Higher Education institutions. As it is an analysis limited to an experience report, initially it seems to have its scope restricted to the small universe in which this author lives, but, if we look at the horizon ahead, we will see that, as such, it could promote more comprehensive reflections on the topic, which can also serve as inspiration for other analyzes related to it. From this perspective and focusing on the experiences lived by the author at PIBID at the Federal Rural University of Rio de Janeiro

(UFRRJ), in the Philosophy Degree course, in the period between 2014 and 2016, through personal narratives, documentary research and bibliographic references that present a critical analysis of the training offered to undergraduate students, we reflect on the conflicts that exist in the pedagogical process and on the possible contributions that can be offered by this relevant training program.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	
2. CAPÍTULO 1.....	
3. CAPÍTULO 2	
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

INTRODUÇÃO

Este trabalho em forma de relato de experiência surgiu a partir das angústias de uma estudante de licenciatura frente aos aspectos formativos vivenciados em sua graduação e a expectativa de se formar e ter que, em um futuro breve, enfrentar os desafios da profissão docente. O seu principal objetivo é analisar alguns aspectos referentes ao impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) sobre a formação dos discentes dos cursos de licenciatura das instituições de Ensino Superior. Tendo como foco as experiências vivenciadas no PIBID da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no curso de Licenciatura em Filosofia, no período entre 2014 a 2016, através de narrativas pessoais, pesquisas documentais e do apoio de referências bibliográficas que nos auxiliam a analisar criticamente o tema proposto, refletiremos sobre os conflitos existentes no processo pedagógico e as possíveis contribuições ofertadas com essa importante política pública na qual se constitui esse programa formativo.

Muito se discorre sobre a importância da educação e sobre ela ser a esperança para a construção de uma sociedade que funcione plenamente com justiça e igualdade, mas pouco se valoriza aqueles que são responsáveis por erguer esses pilares. Um bom ensino consiste de bons mestres, assim como um edifício estruturado depende de uma boa fundação. O alicerce fundamental da educação depende de uma formação sólida daqueles que irão orquestrá-la. No entanto, mesmo que pareça óbvia essa afirmação, o setor da educação é sempre um dos primeiros a ser atacado e sucateado quando o sistema político-econômico do país se desestrutura.

Quando abordamos o tema da educação, é comum falarmos dos alunos como principais personagens do processo de ensino-aprendizagem e é importante que se faça assim. Afinal, toda a estrutura educacional visa a plena formação e bem-estar do aluno em questão, ao menos nos documentos legais. Mas, quando falamos do professor e da sua formação, encontramos muitas contradições que percorrem contextos políticos, implicações legislativas e debates sobre os aspectos históricos e fundamentos filosóficos dessa tão importante e negligenciada trajetória.

Nesse sentido, ao se falar de história da educação brasileira, consideramos importante mencionar um período não muito distante em que ela foi profundamente

afetada: a ditadura militar, que se instaurou no país em 1964 e durou cerca de 20 anos. Por ter sido um regime de governo de caráter autoritário e opressor, muitos professores se viram perseguidos, silenciados, assassinados e, inclusive, desaparecidos, como o caso dos docentes da USP, Vladimir Erzog e a Ana Rosa Kucinski e do Lincoln Bicalho Roque, da UFRJ.¹

Segundo Luckesi (1994), neste período, o ensino foi profundamente influenciado pelo viés tecnicista e mercadológico. A educação foi instrumentalizada pelos militares para atender seus interesses político-ideológicos, visando principalmente o modelo de desenvolvimento do capitalismo no país e a adequação aos parâmetros hegemônicos e liberais. Com isso, se produziria mão de obra ampla e servil. Como afirma Luckesi (1994, p.63), “[...] foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 60 como objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista.”

Enfatizamos ainda que, “No Brasil, desde a colônia até os dias atuais, a escola foi privilégio do segmento dominante.” (LUCKESI, 1992, p. 81). Assim como, “é importante lembrarmos que antes do golpe de 1964, a escola pública no Brasil era voltada para formação das elites dirigentes.” (Memórias da Ditadura, s.d.). O artigo do mesmo site, que se refere à expansão e deterioração da escola pública, afirma que a garantia do padrão de qualidade² da escola pública se dava pela ausência da classe trabalhadora nesses espaços, e que a sua massificação ocorreu visando o letramento inicial emínimo domínio de matemática básica desses novos ocupantes, para atender de forma rápida às demandas mercadológicas da época. No entanto, a tal proposta de qualidade do ensino não acompanhou sua expansão, como afirma Cipriano Luckesi (1992, p. 84), “toda vez que as camadas populares demandaram educação sistematizada, duas possibilidades ocorreram historicamente: ou foram alijadas do processo educativo, [...], ou a qualidade do ensino decaiu profundamente”.

Já sob o período da decadência do governo militar, que teve seu fim em 1985, afirma Helena de Freitas (2002) em seu artigo sobre a “Formação de Professores no

¹Cf.: Informações retiradas do portal “Memórias da Ditadura” e encontradas na página Educação e Ditadura <<https://memoriasdaditadura.org.br/antes-do-golpe/>>.

²Utilizamos o termo “qualidade” aqui na mesma compreensão abordada pelo autor Cipriano Luckesi na obra referenciada.

Brasil” que, a partir da década de 1980, a educação começou a romper com o pensamento tecnicista predominante até então, e a lutar, liderada pelo movimento dos educadores, pela democratização do país e pela emancipação da população. Compreendendo o estreito vínculo que há entre o trabalho pedagógico e a organização da sociedade, novas propostas educacionais foram pensadas, junto à necessidade de formar profissionais da educação comprometidos com o caráter sócio-histórico da trajetória docente. Portanto, a vinculação do movimento às grandes questões sociais, visava a formação de um educador com plena consciência sobre seu papel na transformação da escola, da educação e da sociedade de forma geral. (FREITAS, 2002, p. 139).

Em 1988 foi formulada a Constituição Federativa do Brasil, designada a assegurar novos direitos ao povo brasileiro, até então tolhidos pela Ditadura. Através dela, estenderam-se os deveres do Estado para com a educação pública e gratuita, oferecendo avanços para a educação Brasileira. (UNESCO, 2004, p.37). Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996 foi elaborada como resposta às novas exigências educacionais dessa sociedade em mudança ao final do século XX. Diante disso, surgiu a necessidade de reconstrução do perfil do professor para atuar no cenário que se apresentava. Na pesquisa da UNESCO sobre o Perfil dos Professores Brasileiros, é citado que:

A Lei nº 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) produzida ao longo dos oito anos posteriores à promulgação da referida Constituição, incorporou debates e demandas correntes naquele período e consubstanciou as bases da reforma educacional que se sucedeu, cujos impactos ainda se fazem sentir, em diferentes campos. (UNESCO, 2004, p.38).

Assim, instauraram-se políticas educacionais que redefiniram o caminho da educação brasileira para o século XXI. Juntamente com a valorização do magistério que “[...] ganha importância a partir da discussão sobre a qualidade do ensino ministrado nos diferentes níveis e modalidades, como desdobramento da luta em favor da construção da cidadania e da democracia.” (UNESCO, 2004, p.38).

Naquele contexto sócio-político de grande complexidade, não se podia deixar escapar detalhes significativos a respeito da formação dos professores. Era necessário ressaltar a importância do papel do profissional da educação em todas as mudanças pretendidas, já que seria o educador quem, de fato, tornaria possível o

desdobramento das diretrizes no processo de ensino-aprendizagem, aplicadas à realidade das escolas, dos alunos e da comunidade escolar. Sendo assim, identificamos algumas lacunas dispostas nas políticas educacionais sobre a formação docente, que foram tentando ser preenchidas mediante suas necessidades, com o passar dos anos.

Uma dessas lacunas que dizia respeito à formação docente consistia nos programas de formação pedagógica e continuada junto à valorização profissional, que só viriam a ser efetivamente consolidados anos após a criação da LDBEN 9393/96, em especial, no artigo 63:

Art. 63 Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

No ano de 2002, o Conselho Nacional de Educação promulgou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Com a Resolução CNE/CP 01/2002, a regularização dos conteúdos desses artigos começava a ser observada, possibilitando cumprir o que abordava essas linhas legislativas retratando sobre a qualificação docente no Brasil e sobre os programas de formação inicial e continuada desses profissionais. Entre as determinações, constam a delimitação da carga horária e as diretrizes para os cursos de licenciatura das instituições de ensino superior.

Em 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do decreto de número 6755/2009, que determinou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) o fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais

da educação. Se antes a CNE se preocupava com a formação continuada dos professores da educação básica, agora, o decreto 6755/2009 colocava em prática as atribuições da CNE/CP 01/2002. Assim, fomentar projetos já não se resumia apenas a uma publicação legislativa, mas, com o auxílio da CAPES, efetivava o cumprimento das linhas dispostas no Art. 7º da CNE/CP 01/2002:

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

Portanto, com o decreto de 2009, o governo da época³ encurtou a distância que havia entre universidades e escolas, entre teoria e prática, em especial, através do quarto parágrafo acima disposto, que menciona o desenvolvimento de projetos junto às escolas de educação básica, promovendo, assim, um encontro direto entre os futuros professores (em formação inicial) com a realidade dos profissionais de educação já em exercício (formação continuada), até então excluídos dos fomentos

³Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), era, então, o presidente da República Federativa do Brasil. Seu governo foi do período de 2003 até 2011, compreendendo dois mandatos consecutivos. Atualmente, Lula está em seu terceiro mandato, com vigência de 2023 a 2026.

e qualificações das Instituições de Ensino Superior. Tal medida equiparou a Iniciação à Docência ao status de uma Iniciação Científica, pois, instituiu como responsabilidade da CAPES não somente fornecer bolsas com o mesmo valor de remuneração, mas elevar o padrão de qualidade da formação docente, através de iniciativas para inserir os acadêmicos (licenciandos) na contextualização das escolas públicas. O ganho se deu, então, de múltiplas formas: o licenciando se aproximou da escola básica, com o intuito de aprender com professores experientes que já passaram pelo mesmo desafio, e junto a isso, passou a contribuir também com a escola pública, desenvolvendo projetos para interagir com os alunos da mesma, impactando o processo formativo em ambos os espaços de formação (universidades e escolas).

Assim surgiu o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), anunciado como um programa do MEC, dando o pontapé para a realização dos anseios que apenas ficavam no papel e na teoria das leis antes mencionadas. O PIBID foi anunciado pela portaria normativa nº 38, no dia 12 de dezembro de 2007, pelo então Ministro da Educação, Prof. Fernando Haddad e regulamentado pelo decreto de nº 7.219, em 24 de junho de 2010. Na UFRRJ, o primeiro edital do Programa ocorreu no ano de 2007, com os cursos de Matemática, Física, Química, Ciências Agrícolas e Ciências Biológicas, cujo projeto se intitulava “Ciência e Cidadania: Construindo saberes e fazeres na escola”. Sua segunda edição se deu em 2009, com o projeto de nome “Cultura, conhecimentos e formação de professores: diálogos entre a universidade e a escola básica”, incluindo os cursos de Filosofia, Letras, Ciências Sociais, Pedagogia e Belas Artes. No terceiro edital, em 2011, o projeto intitulado “Meio ambiente, Tecnologia e Sociedade: Fazendo e Integrando Saberes”, além dos cursos já mencionados, incluiu também Geografia, História e Educação Física. Em julho de 2013 ocorreu a elaboração do regimento nacional do PIBID e também um novo edital, lançado em agosto de 2013, do qual participei como licencianda de Filosofia no ano que entrou em vigor, de 2014 até 2016, e que é objeto deste trabalho.⁴

⁴Após um controverso processo de impeachment sofrido pela presidenta Dilma Rousseff em seu segundo mandato de governo (2015/2016), o então vice-presidente à época, Michel Temer, assumiu em seu lugar o cargo de presidente do Brasil, em 31 de agosto de 2016. Como medida de redução dos gastos públicos, o governo de Michel Temer encaminhou a Proposta de Emenda à Constituição 55/2016, que instaurou teto de gastos na saúde e educação, com sua vigência para o ano de 2017.

O PIBID é uma pesquisa laboratorial, onde tudo se torna objeto de observação e criação. É um lugar de possibilidades e potência, até então antes não visto dentro das ações pedagógicas. A professora Lana Cláudia de Souza Fonseca, coordenadora institucional do PIBID/UFRRJ em 2011, em editorial da revista PIBID/UFRRJ do mesmo ano, descreve esse momento como uma “pequena revolução”, explicando que a Universidade passou a trabalhar na Licenciatura a relação cotidiana dos acadêmicos com a escola básica, por entender que “só através de uma intrínseca relação entre essas duas instâncias do sistema educacional é possível efetivar processos de ação-reflexão-intervenção de forma qualificada e democrática, científica e cidadã”.

Falar sobre a importância do PIBID implica em defender políticas públicas em diversos âmbitos, mas principalmente na área da educação, historicamente tão negligenciada dentro de um sistema que sempre visou a formação de mão de obra barata e autômata, não questionadora e acrítica. Com essa breve retrospectiva do aspecto histórico e político da formação docente aqui introduzida, será possível desenvolver uma compreensão acerca dos fatos que serão relatados e foram vivenciados por mim na Universidade, nas Escolas e nos lugares de resistência, que não escapam àqueles que escolhem (e são escolhidos) a viver pelo Magistério e a enxergar o mundo através dele.

Sendo assim, ocupar-se de discutir os programas de especialização profissional no magistério não é algo que se restringe ao aspecto técnico, que é de suma importância, mas também nos leva a analisar os aspectos políticos que envolvem ser professor, principalmente no eixo das Ciências Humanas. O processo de formação perpassa os conteúdos aplicados dentro de sala, bem como as relações humanas e profissionais tecidas no cotidiano e, inevitavelmente, muitos outros aspectos relacionados ao contexto social macro. Desta forma, é exigido do licenciando dar conta do caráter “conteudista”, científico e livreiro de sua área de formação, juntamente com as disciplinas que discorrem sobre o magistério, que

Com isso, cortes de Bolsas ocorreram e alguns programas institucionais pausaram, como o PIBID que teve seu retorno somente em 2018. Na edição de 2019, por conta do teto de gastos e consequentemente sua redução de verba financeira, além dos bolsistas que receberiam a bolsa, abriram-se vagas para alunos voluntários, na modalidade de alunos que atuavam no projeto sem receber ajuda de custo. Após essa edição, ocorreram ainda as de 2020, 2021 e 2022, que tiveram modelos remoto, semipresencial e presencial respectivamente, por conta da COVID-19, e o vigente edital de 2023.

abrangem territórios de reflexão profunda, como os geopolíticos, psicossociais, antropológicos, filosóficos e suas demandas históricas.

Com esse trabalho de conclusão de curso, busco apresentar minha experiência como uma licencianda do curso de Filosofia da UFRRJ e participante do PIBID, relatando alguns aspectos formativos do Curso, expondo vivências dentro e fora de sala e as diversas reflexões que elas me propiciaram. Meu lugar de fala é o de uma discente que teve toda a trajetória formativa em Escolas Públicas e obteve diploma de Curso Normal no ensino médio, mas, com pouca noção da realidade escolar em comunidades do Rio de Janeiro. Por isso, minha bagagem carregada no decorrer da graduação vem cheia de inúmeros desafios e me fez enxergar que, mesmo com as políticas públicas educacionais se ampliando e evoluindo, há ainda muito a ser conquistado pela educação brasileira e pelos cidadãos que dela dependem.

Por se tratar de um relato de experiência, em muitos momentos escrevemos na primeira pessoa do singular, intercalando as experiências narradas com reflexões elaboradas a partir dos referenciais teóricos estudados. Tentamos desenvolver as relações possíveis entre esses elementos nesse trabalho, de cunho qualitativo, estruturado em 4 partes: a introdução, aqui apresentada; um primeiro capítulo abordando o PIBID e a formação docente no curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); um segundo capítulo abordando o relato de experiência e as análises críticas que partirão dele; e, após, apresentaremos as considerações finais.

Pretendo que a contribuição desse trabalho seja agregar informações à universidade, para colaborar com possíveis reelaborações curriculares no futuro, bem como com novas políticas públicas voltadas para a criação de programas que fomentem o aperfeiçoamento docente, investindo e executando ações efetivas em prol do crescimento educacional brasileiro. Pois, um sistema é uma teia interligada e conectada, e é assim que entendo que a educação funciona: ela interliga todos os setores da sociedade. Se o ensino não vai bem, nada mais vai.

CAPÍTULO I – O PIBID e a formação docente no curso de Licenciatura em Filosofia da UFRRJ.

A parte introdutória desse trabalho pretendeu abordar brevemente alguns impactos das políticas educacionais na trajetória das práticas pedagógicas. Em função disso, ressaltamos que há uma relação intrínseca das reformas das políticas educacionais com a disponibilização dos recursos necessários para cumpri-las. Por isso, mesmo assumindo que iniciativas institucionalizadas no texto constitucional são indispensáveis para que ocorram mudanças efetivas, ressaltamos a necessidade de investimentos para a realização do trabalho pedagógico, tais como a valorização profissional do professor, melhores condições de trabalho e salários, etc. “Nesse sentido, a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral, [...], deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo.” (MAZZEU, 2009, p.2).

Segundo fontes da Revista PIBID/UFRRJ de 2012, a PROGRAD da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) elaborou em 2008 o projeto institucional e os subprojetos do PIBID e, no mesmo ano, os mesmos foram submetidos à avaliação na CAPES. Após isso, a UFU foi contemplada com o valor de aproximadamente um milhão de reais para custeio das bolsas e do projeto, revela Daisy Rodrigues do Vale. Através desse exemplo, pode-se perceber que, com transparência e efetividade, as universidades podem e devem atuar diretamente para compreender e colaborar no reconhecimento do profissional da educação, assim como, na proposição de políticas públicas e na indução de participação nos programas dos órgãos de fomento, como a CAPES e o CNPq⁵.

Nas palavras de CAMPOS e JÚNIOR (2012, p.12):

Desde meados da última década, uma série de incentivos foi desenhada pelo governo federal para estimular a formação dos profissionais no Brasil. Programas como o PIBID, o FIES e a “Nova Capes” foram formulados para, respectivamente, instigar os jovens a se tornarem professores a partir da experiência com a docência; [...], e por uma aproximação do ensino superior e a educação básica, garantida pela coordenação de aperfeiçoamento em nível superior.

⁵O CNPq é uma entidade ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTIC) para incentivo à pesquisa no Brasil, e não pode ser confundido com a CAPES, que também é um órgão público brasileiro com foco em pesquisa, porém vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Ambos desempenham papel importante para o avanço do conhecimento no país, concedendo bolsas e financiando pesquisas científicas e acadêmicas.

Por conseguinte, inicio esse primeiro capítulo disponibilizando um importante documento legislativo, com intuito de embasar nosso relato. De acordo com o Artigo 3º do Decreto nº 7.219/2010, são os objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

A CAPES acolheu com entusiasmo o compromisso de tornar possível o cumprimento desses objetivos, determinando que o programa funcione de forma contínua a partir de então, como uma política de formação obrigatória para atuação do licenciando. A coordenadora pedagógica do PIBID/UFRRJ de 2014, professora Liliane Barreira Sanchez⁶, afirma na revista do PIBID/UFRRJ, em editorial do mesmo ano, que: “como a CAPES tem por objetivo aperfeiçoar a formação dos futuros professores, o PIBID faz a diferença, tanto na formação do aluno licenciando (formação inicial), como na formação do professor de educação básica que já está na sala de aula (formação continuada).”

⁶ Também orientadora deste TCC.

Como afirmam também Campos e Júnior (2012, p.12), a formação de professores é um assunto importante a ser tratado, pois está constantemente em pauta nas discussões políticas e acadêmicas e, por isso, não podemos deixar de fora o apanhado histórico que a elas implica. Em razão disso, apontamos a necessidade de contextualizar os fatos cronológicos que norteiam as experiências pedagógicas em seus múltiplos aspectos, no que diz respeito à relevante política pública que consideramos ser o PIBID.

O PIBID apoia a formação dos novos professores e os estimula através da concessão de bolsas, assim como enriquece o conhecimento discente através da importante relação que o projeto propicia com os doutores orientadores dos cursos de graduação (licenciaturas) e com os professores das escolas públicas-parceiras (supervisores dos projetos). O então presidente da CAPES, professor Jorge Almeida Guimarães, relatou no trecho da revista PIBID/UFRRJ, em editorial do mês de Abril/2011, os êxitos do projeto:

Não obstante sua curta existência, o PIBID vem colhendo pleno êxito e reconhecimento, documentados em depoimentos, relatórios, livros e outras publicações de participantes que registram, entre vários indicadores de sucesso: maior integração entre teoria e prática para os estudantes; melhor relação das IES com as escolas públicas de educação básica e na tríplice missão ensino, pesquisa e extensão; reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica; elevação da autoestima dos futuros professores e dos professores envolvidos; diminuição da evasão; crescente participação de trabalhos de bolsistas do PIBID em eventos acadêmicos nacionais e internacionais; aumento da produção de objetos de aprendizagem, jogos didáticos e materiais educacionais; e ganhos concretos para as escolas atendidas.

Muito do que foi vivenciado no subprojeto PIBID/Filosofia da UFRRJ entre os anos de 2014 a 2016 diz respeito exatamente aos pontos mencionados pelo professor Jorge, e me arriscaria a dizer além, a política pública de bolsa concedida pelo projeto trouxe sustento para a permanência de muitos discentes dentro da Universidade. Para uma jovem de origem periférica e baixa renda, que é o meu caso, o PIBID foi lugar de potência em diversos níveis de experiências na graduação. Me ofereceu estabilidade financeira, dignidade intelectual e consistentes resultados acadêmicos. Já não sentia que a formação de licenciatura era inferior a de bacharel, ou de cursos de outras áreas, como a engenharia, por exemplo, com

suas pesquisas de campo, iniciação científica e práticas laboratoriais. Pois, o programa ambicionava a elevação de *status* da área da educação e nos tornava agentes diretos dessa transformação, tanto dentro das reuniões e encontros semanais com os coordenadores/orientadores do projeto, como dentro das escolas públicas, trocando saberes com a comunidade escolar. Nosso laboratório, o dos discentes de licenciatura, tinha grande impacto quando alcançávamos com nossas oficinas e eventos, não apenas os alunos e professores daquela escola pública beneficiada pelo projeto, mas também os funcionários que possibilitam o funcionamento de todo o sistema escolar. O reconhecimento da importância desses sujeitos é também parte da política pública educacional: as merendeiras, os inspetores, o pessoal da limpeza, coordenação, todos fazem parte da mesma engrenagem e isso não passava despercebido pelos “pibidianos” em ação.

Ao abordarmos a relação “universidade-escola” que o PIBID proporciona, cabe ressaltar que a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro é um espaço peculiar, sendo diferente de outras universidades do estado do Rio de Janeiro, pois se constituem uma Instituição Federal periférica, localizada em meio à Baixada Fluminense, tanto o campus Seropédica, quanto o de Nova Iguaçu (Instituto Multidisciplinar – IM). Essa característica, ainda que ignorada por alguns, nos leva a pensar sobre como sua existência impacta esses territórios tão distantes da capital com alto índice de violência e pobreza, por serem negligenciados pelas autoridades, pelas dificuldades de acesso às políticas necessárias, como saúde, transporte, saneamento básico e educação.

Desse modo, não é de se surpreender que projetos como o PIBID, que insere a comunidade acadêmica nesse território, colabore com a melhoria da qualidade do ensino na região. É pensando nisso, sobre o desafio de intervir sócio-culturalmente em tal realidade que apresenta carência de participação política e de direitos à cidadania, que a UFRRJ busca ferramentas que aprimorem essa interação. Como o projeto “Rural de portas abertas”, que busca promover palestras, minicursos, oficinas e visitas guiadas por laboratórios, institutos, jardim botânico, biblioteca e demais locais da Universidade. O objetivo consiste em mostrar para população que esse é um espaço público, gratuito e de qualidade, financiado pelos impostos de todos nós. Assim como, o “Rural de portas abertas”, o PET (programa de Educação Territorial) e o Pré-vestibular social/UFRRJ, o PIBID vem possibilitando a reflexão de

como, mesmo sofrendo constantes sucateamentos, a Universidade Pública continua intervindo de modo democrático, qualificado, científico e integrador nesse cenário social desfavorecido, anteriormente descrito.

Tendo isso em vista, nos parágrafos anteriores, refletimos sobre a importância de delinear o cenário educacional almejado, assim como, compreender e se atentar para o que já existe. Não apenas trazendo fatos históricos que modelaram esse campo, mas refletindo sobre suas implicações. Consideramos necessário encorpar a pesquisa com essas informações, para que possamos adentrar nos aspectos da formação dos professores de Filosofia no Brasil e entender como a crise na educação está associada a uma perda de capacidade questionadora, crítica e ética, requisitando ainda mais, a atuação analítica que desempenha a disciplina de Filosofia nessas conjunturas.

A dimensão política da educação, no presente trabalho monográfico, se tornou um fio condutor que nos levou a ponderar sobre a importância do pensamento autônomo e de um educar que contribua para uma formação humana libertária, crítica e atuante, como bem afirma Paulo Freire em seu livro *Educação como prática de liberdade* (FREIRE, 1967, p.90):

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispucesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos.

O território filosófico possui um solo propício e fértil para o desenvolvimento desses princípios, de acordo com Lara de Andrade Ferraz (2021, p. 13) “A filosofia está íntima e necessariamente ligada à educação (não apenas formal), lugar de encontro, onde está em jogo a existência humana.” (apud LANGÓN, 2016). Dessa forma, podemos compreender que, quando educamos, fazemos filosofia, já que ensinar propõe pensar sistematicamente sobre alguma investigação e a filosofia, por ser integrada a inúmeros campos do pensamento, se faz presente em tudo que abrange o conhecimento. Ao menos, este seria o panorama ideal, um cenário onde:

As atividades educativas filosóficas devem consistir em atividades dialogais, comunicativas e libertadoras que façam sair do lugar estabelecido, predeterminado, apontando para uma ruptura no sujeito que o ponha em movimento, rejeitando a reprodução seja dos modos de ser e de saber, seja do cenário social ou da própria filosofia. (FERRAZ, 2021, p. 15).

Portanto, enfatizamos a importância de uma educação que seja filosófica, assim como, principalmente, uma Filosofia (em sala de aula) que seja educadora e não apenas acumulativa. Considerando isso, introduziremos uma discussão que costuma ser muito abordada dentro dos Cursos de Filosofia, mas que deveria ter ainda mais lugar de destaque na atualidade da formação dos acadêmicos licenciandos, se apresentando como um dilema importante a se resolver: Ensinar Filosofia e/ou filosofar? Essa é uma aporia, ou seja, um impasse que favorece grande reflexão acerca do papel do professor de Filosofia e sobre os desafios que implica ensiná-la na educação básica.

Compreendemos por “ensinar Filosofia” a apresentação de sua estrutura cronológica, ou seja, uma antologia aplicada aos conteúdos da História Essencial do pensamento filosófico, que se desdobra no estudo de grandes pensadores, desde a antiguidade até a contemporaneidade. Dentro do compilado de um período histórico, o estudante de Filosofia, junto com o professor, desenvolve uma atitude reflexiva sobre conceitos e autores, com o intuito de assimilar o que eles representam para cada determinada época em que se inserem. Quanto ao filosofar, pegarei emprestadas as palavras de Liliane Barreira Sanchez, em seu livro *Filosofia Presente: Ensaio para novas transformações* (2021, p.40), que apresenta discussões sobre o ensino de Filosofia e sobre a formação docente no cenário atual da educação brasileira:

Em geral, opõe-se uma visão que considera os conteúdos da história da Filosofia, abordando o estudo de diversos autores e conceitos, à atividade filosófica propriamente dita, que diz respeito a uma atitude reflexiva, com base em questionamentos críticos e criativos sobre diversos temas. Sem desprezar a importância do patrimônio herdado dos grandes pensadores em suas diferentes épocas, destacamos como primordiais para a formação das crianças e jovens o foco no estímulo ao desenvolvimento da reflexão filosófica, considerando que ambas as abordagens não são incompatíveis, mas, complementares.

Desse modo, dentro da sala de aula da educação básica, encontramos muitos jovens que dizem não gostar de Filosofia, assim como falam de algumas outras matérias. O que observamos é uma maioria que possui resistência a certas

disciplinas, porque os professores recém-formados (ou não) acabam por reproduzir o que aprenderam na academia, sem se preocupar com o contexto social e os desafios que aqueles alunos enfrentam e sem boa formação didática para a transmissão de conteúdos. Não foi por deliberação, como fazemos ao escolher cursar determinada licenciatura, que aqueles estudantes estão numa aula de Filosofia, ou de Matemática do ensino médio ou do fundamental; muitos estão ali por pura e exclusiva pressão, seja dos familiares ou do próprio Conselho Tutelar, que fiscaliza e cobra a inserção de crianças e adolescentes na escola. Não se trata de considerar tal cobrança errada, mas, a questão central aqui é sobre o real objetivo que temos ao lecionar e sobre como utilizamos das ferramentas que possuímos para tal.

Afinal, como exercer o filosofar junto com o ensino de Filosofia? Uma possibilidade seria “em vez de trabalhar com materiais pré-fabricados que se pretendem universais e atemporais, ousamos propor o exercício da Filosofia em sua gênese, como foi em sua origem, partindo da realidade em que se apresenta.” (SANCHEZ, 2012, p.41). Na proposta de Sanchez, há uma preocupação de verdadeira aproximação com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, alunos e professores, exercitando a tarefa desafiadora que consiste em pensar por si mesmo. Pensar com autonomia atuante, de modo socrático, que ao admitir que “nada se sabe”, propõe-se uma abertura ao aprendizado, que é sempre algo construído e não pronto. Esse exame do mundo e de si, não se dá de maneira frívola ou descompromissada com a lógica e com a reflexão crítica, mas atenta ao fato que está inerente na tarefa educativa: a realidade dos sujeitos envolvidos nesse encontro e que, em suas reflexões, perpassarão suas próprias histórias de vida e especificidades de cada um ali presente, elaborando, assim, novos significados para suas existências. (SANCHEZ, 2021, p. 42-43).

Ainda sobre o ensino de Filosofia, Ferraz analisa que:

O ensino de Filosofia inserido no contexto educacional formal está, na maioria das vezes, submetido à concepção universalizadora dos conceitos. Fazer filosofia, em muitos espaços acadêmicos e em muitas salas de aula do ensino médio, significa seguir uma lógica de reprodução e de produção eficiente e técnica para atender às demandas do mercado do conhecimento. Aqui se percebe a potência subversiva do filosofar e sua necessária relação com a educação: pela liberdade que pode fomentar, é justamente no cenário que

muitas vezes reprime que pode acontecer o rompimento e a invenção. (FERRAZ, 2021, p. 15).

Por conseguinte, se as atividades educativas filosóficas promovem diálogo, trocas comunicativas que coloquem o pensamento em movimento, se elas apontam para uma ruptura com os modelos tradicionais do ensino, em que há limitação imposta por grades curriculares e se essas práticas educativas visam promover uma nova relação com o saber, é possível tornar o ensino de Filosofia um lugar de criação. Para isso, “o filosofar exige uma libertação dos ofícios [...], porque não supõe uma iniciação no saber já constituído, mas [...], o vínculo livre com os saberes, para adquirir o poder de distanciar-se, aproximar-se deles, desenvolvê-los, dar-lhes vida”. (FERRAZ, 2021, p. 17).

Quando aqui foi mencionado sobre a falta de interesse dos alunos sobre a disciplina em questão, não foram isentadas da lista de rejeição por eles outras áreas do conhecimento. É importante afirmar que não é culpa deles não se identificarem com algumas matérias de estudo, pois a educação vem de raízes elitistas, em que só interessava produzir conhecimento a um grupo, a uma classe, a um estilo de vida. Não surpreende o estranhamento das crianças e jovens que cursam a educação básica diante de conteúdos que seguem uma linha exclusivamente hegemônica e etnocêntrica do pensamento. É completamente normal sentir-se à margem de um discurso que não dialoga com a sua realidade e não se identificar com um saber que inferioriza outros modos de produzir conhecimento. Segundo Ferraz (2021, p. 14), que citou Maurício Langón, um Filósofo Uruguaio (2010), “a Filosofia se apoia nesta base conservadora que é a educação, mas para romper com ela.”, pois, não podemos aceitar que a educação filosófica continue se submetendo a padrões tão rígidos e antiquados, visto que é indignante que essa área de saber tão propícia de estabelecer laços estreitos com a comunidade (escolar, sociedade), se torne dentre todas as outras áreas, a mais exclusivista e elitista. Sobre isso, Langón, citado por Lara Ferraz, afirma:

[...] Se parte de los saberes que el discípulo trae para producir una ruptura en el modo de relacionarse del discípulo con sus saberes. Una ruptura que es un poder de comienzo, el poder de vincularse libremente con los saberes (viejos y nuevos) - no de continuarlos - de transformálos y de transformarse, de contruirse como subjetividades autónomas capaz de apropiarse (críticamente) de los saberes enseñados, para adquirir el poder de distanciarse de

ellos, de recrearlos y desarrollarlos creativamente.⁷ (LANGÓN, 2010, p.182, apud FERRAZ, 2021, p.14).

Muito se fala no texto de Ferraz sobre a função libertadora da Filosofia, entretanto, a autora menciona também a necessidade de libertar a função filosófica de tudo aquilo que já foi citado mais acima, liberta-la do ofício em que ela se encontra. Diz Ferraz (2021, p. 16): “O desafio de libertar a filosofia da falácia moderna e libertar-se dela para filosofar exige transgressão do modo como nos relacionamos com a filosofia, significa se permitir incluir o corpo, as ruas, [...], as pessoas simples [...]”. Desse modo, o conceito de função filosófica explicitado pela autora que cita o Filósofo uruguaio, nos possibilita pensar sobre a provocação que deu início a essa discussão. É necessário se apropriar do conhecimento, precisamos ocupar a filosofia de forma ativa, de modo que ela habite a educação com o objetivo de contemplar os múltiplos modos de vida, que legitime e dê lugar ao humano, “a sabedoria sofisticada dos povos originários, africanos, diaspóricos e periféricos, permitindo-se uma cosmo-sensação, não apenas uma cosmovisão letrada.”. Filosofar está, assim, intrinsecamente ligado ao que é humano e, por estarem relacionados, quando os ditames da contemporaneidade tentam nos obrigar a obedecer, impedindo o livre pensamento, anulando a vontade da comunidade humana, esta reprimenda se reflete na função filosófica e na própria educação. Agir em defesa de uma educação humanista é libertar a função filosófica, e vice versa. (LANGÓN, 2016, apud FERRAZ, 2021, p. 16).

Tendo isso posto, reconhecemos que a primeira faísca de interesse do aluno, parte do professor que está coordenando uma disciplina em sala de aula. Óbvio que há muitas camadas a serem pensadas sobre a motivação dos jovens em aprender e sua manutenção no decorrer do tempo. São muitos problemas a nível social para serem driblados e nisso, o professor está de mãos atadas, ele não pode abraçar o mundo com as mãos, como diz um velho ditado “uma andorinha só não faz verão”. Entretanto, aquilo que compete ao docente realizar em prol do incentivo, ele precisa estar apto a fazer. Essa faísca consiste na forma dialogal que o professor se propõe

⁷ [...] Se parte dos saberes que o discípulo traz para produzir uma ruptura no modo como ele se relaciona com esses saberes. Uma ruptura é um poder de começo, o poder de vincular-se livremente com os saberes (velhos e novos) – não de continuá-los – de transformá-los e de transformar-se, de se construir como subjetividade autônoma capaz de se apropriar (criticamente) dos conteúdos ensinados, para adquirir o poder de se distanciar deles, de recriá-los e desenvolvê-los criativamente. (Tradução nossa).

a trabalhar, sendo provocativa acerca dos temas das aulas. Consiste na primeira impressão que fica sobre o docente ao entrar em sala: ele se apresenta de modo hierárquico e unilateral? Só ele sabe e só ele apresenta o conteúdo, enquanto todos calam? Se for assim, o espaço da sala de aula, que poderia ser de troca e acolhimento, se torna hostil, pois, o que se presencia é um tipo de saberhierarquizado, ancorado em um modelo competitivo e exclusivo de ensino.

Quando há um mínimo desejo de fazer diferente juntamente com a coragem de fazê-lo, o aspecto transformador se torna perceptível nos espaços, mesmo que isso implique em afetar apenas um dos alunos presentes. Este um aluno pode tornar mais pessoas afetadas pelo conhecimento. Como foi por mim vivenciado com uma professora de Língua Portuguesa do ensino médio, que sempre ousava trazer músicas para que trabalhássemos a interpretação de texto e nos levava ao pátio para que escrevêssemos poesias. Seu modo de lecionar causava impacto por toda a escola; enquanto a admiração por essa professora por parte dos alunos só crescia, alguns professores eram contra sua metodologia, alegavam que causava baderna, fazia barulho, trazia movimentação...Causava incômodo! Mas, o que é a educação, se não movimento? De que ela vale, se não causar dentro das pessoas um certo “barulho” no confronto de ideias e experiências? Ou uma certa “bagunça” nos preconceitos e no senso comum, revolucionando a forma de pensar, ver e lidar com o conhecimento e o mundo? Ora, a educação deve mesmo causar esse tipo de incômodo!

Ressalto que a tal professora não deixava de passar com rigorosidade conteúdos da linguística e seu estudo científico, mas ela não deixava cair na “mesmice” a sua atividade educativa. Seus resultados eram observados na inserção de diversos alunos oriundos de escola pública nas universidades, com boas notas em redação e um bom desempenho na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que se compõe de extensas leituras e atenta interpretação às questões.

O que essa professora fazia, pode-se chamar, dentro do conceito de Langón citado por Ferraz, de função filosófica, mesmo que nas aulas de Língua Portuguesa. Ele afirma que a função filosófica não se restringe apenas a uma disciplina, mas, se estende a todas as atividades educativas. Assim, uma aula de Matemática pode ser

filosófica, enquanto uma aula de Filosofia pode vir a não ser. Então, quando podemos chamar uma atividade educativa de filosófica? Segundo a autora:

Uma atividade educativa é filosófica se amplia a capacidade de entendimento dos jovens para posterior amadurecimento e compreensão própria, ou seja, se coloca o pensamento em movimento para que haja uma apropriação da pergunta, do desejo pelo saber. É filosófica uma atividade educativa que não engane a juventude com uma sabedoria que se apresente como acabada e pensada por outros para ela. Que não apresente pensamentos, informações históricas e científicas, mas que favoreça um pensar historicamente, um pensar cientificamente, um pensar filosoficamente. (LANGÓN, 2010 apud FERRAZ, 2021, p. 18).

A preocupação de uma nova proposta formativa na educação básica vem propiciando debates efetivos acerca do papel do professor e de seus desafios. Essa discussão vem tomando forma desde o final do século passado, mas pouco ou nenhuma mudança efetiva vemos ocorrer nas bases educacionais. O que temos são uns poucos professores e outros que se atrevem a mudar, mas não uma concreta e ampla reforma dos moldes de ensino. Vislumbrar as possibilidades de transformação é bom, mas, quando nos deparamos com a realidade, assumimos que ainda vivemos em utopia.

Dentro da Academia, tudo que aqui foi analisado como nocivo ao aprendizado, se faz presente na formação dos discentes de licenciatura. Como um aluno recém-formado da licenciatura pode romper com a forma de ensino já entranhada após anos de estudo? Se ele só aprendeu de um jeito, como ensinará de outro? Se na Universidade ele não teve coragem de errar, de alterar a ordem estabelecida pela hierarquia, se não foi capaz de criar, perguntar sem que tenha seu senso crítico ironizado e desdenhado por aqueles que se dizem detentores do conhecimento, como ele ofertará isso aos seus futuros alunos? Ele não oferta. Não se pode dar o que não setem e, infelizmente, nos encontramos em um ciclo sem fim, em que “o sonho do oprimido é se tornar o opressor”⁸. Alunos que se sentiram oprimidos pela erudição, pelo linguajar inacessível de seus mestres, pela interrupção de seu processo criativo, impondo normatividade do pensamento, o reproduzem quando tem a oportunidade de performar o mesmo poderio.

⁸ Famosa frase de Paulo Freire no livro “Pedagogia do Oprimido”.

Este aspecto se torna ainda mais latente quando mesmo em um curso de licenciatura plena, a formação acadêmica toma uma forma bacharelesca do saber, desprezando os temas relacionados à educação. Mesmo que observado em praticamente todas as áreas de conhecimento, dentro da licenciatura em Filosofia é onde mais surpreende que isso ocorra. Transformam o filosofar numa disputa de argumentos, colocam os interlocutores como oponentes prontos a se enfrentarem, a derrubarem um ao outro com intuito de saber quem é melhor (FERRAZ, 2021, p.25). Não veem que cada pensamento contribui para a formação humana, que cada conceito, diálogo e aforismos possuem sua função democrática no ensino, dando lugar a várias possibilidades, sem colocar uma em detrimento da outra. Sua função democrática se dá no diálogo, na troca, na relação de um com o outro. Sobre isso, Lipman afirma:

O fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade⁹, onde possam ler juntos, apossar-se de ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar. (LIPMAN, 1990, p. 61).

A Filosofia precisa ser redefinida como cultivo de pensamento e não apenas transmissão de conhecimento e, assim como foi mencionado no parágrafo anterior, Lipman (1990, p.20) diz que não deve haver diferença entre o método pelo qual os professores são ensinados e o método pelo qual se espera que eles ensinem. A dimensão emancipadora do trabalho pedagógico considera que os docentes possuem grande influência, seja na perpetuação ou na desconstrução de saberes, exercem influência nos comportamentos, nas atitudes e nos valores dos alunos em formação (SANCHEZ, 2021, p. 46). Por isso, a urgência de se repensar como são instituídas nossas práticas pedagógicas e quais metodologias de ensino estão sendo adotadas, “uma vez que os docentes são, em sua grande maioria, formados dentro de uma estrutura opressora que os leva reproduzir diariamente as relações hierárquicas presentes na estrutura social vigente.” (SANCHEZ, 2021, p.46). E

⁹ Para ver a aplicação da noção de comunidade em Matthew Lipman, conferir 1990, p.37.

estas “revisões” devem começar dentro dos cursos de Licenciaturas, para que consigamos, de fato, reformar o modo como aprendemos e como ensinamos.

Por experiência própria, presenciar a escassez que há nas universidades públicas de reflexões como as trazidas para esse trabalho de conclusão de curso, aponta que não podemos desprezar esse assunto, que não podemos pensá-lo saturado de modo algum. Pois, a cada ano que passa, torna-se mais necessário se fazerem presentes debates como esses dentro dos espaços acadêmicos. Pois, as experiências ruins com professores autoritários e prepotentes só crescem nesses ambientes. Ouvir da boca de um professor com alto grau de qualificação na área de humanidades que, se tratando de Filosofia “não deveríamos entregar pérolas aos porcos”, foi muito impactante para mim, de forma bastante negativa, como futura professora dessa matéria. Os alunos que presenciaram essa fala atroz em sala de aula debateram e comentaram por semanas o assunto entre eles e, infelizmente, o que víamos era a maioria da turma acatando a máxima dita, apenas porque vinha de um doutor em Filosofia e que, por isso, não deveríamos, com a nossa pequenez e conhecimento raso, questioná-lo. Porém, foi esquecido por muitos que se tratava de um curso de licenciatura em Filosofia, que forma professores para lecionar na educação básica.

O bacharelado em Filosofia até pode formar para um exercício individual e solitário do pensamento, mas a licenciatura em Filosofia deve se dar de modo coletivo, pois, a construção do seu saber se desenvolve através do compartilhamento de experiências reflexivas em sala de aula. Portanto, cabe construir uma relação com o conhecimento que convide todos a participarem sem o medo de errar, mas com o atrevimento de tentar, como nas palavras de Ferraz (2021, p.20):

A filosofia não habita apenas congressos, palestras complexas, extensas teses, ela dança também nos encontros abertos, nas rodas de conversa que favoreçam a coragem de ensaiar, de errar, de falar no fluxo das provocações, valorizando o pensamento originário, buscando garantir que não fiquem presos dentro das pessoas, mas que saíam e transitem na comunidade que está pensando junto.

Perdi as contas de quantas aulas formativas da graduação me despertaram o genuíno interesse, mas, por vergonha não me expus, não participei e guardei para mim o que poderia ter sido um grande pensamento, tal que poderia ter contribuído e

quebrado com o monólogo monótono do professor. Entretanto, não (ha)via abertura, não tinha uma pausa para que pudesse acontecer. O pensamento se perdia, a reflexão se descartava e a experiência filosófica se tornava bacharelesca, ficando presa em e para mim. Voltava para casa frustrada por não ter escutado meu coração quando acelerava na hora que aquele assunto, que fazia meus olhos brilharem, era abordado e que, por fim, tornava potente o meu lugar de fala.

Seria preferível levar apenas as boas experiências comigo. As aulas em que pude expressar-me, os seminários que pude dedicar-me, as ideias que desenvolvi com colegas e professores em sala de aula, através de diálogos leves e descontraídos e tantas outras práticas filosóficas que propiciaram o meu crescimento acadêmico e profissional. No entanto, somente impressões positivas não me tornariam capaz de compreender as dicotomias do processo educativo. Excluir da memória e invalidar a bagagem contraproducente, não fará elas deixarem de existir, pois existem e estão presente no processo formativo. E o que vou fazer com elas? Reproduzi-las? Ou, ficar atenta para quando for minha vez de dirigir uma sala de aula, não permitir que essas experiências se tornem rotina? Se eu não tivesse presenciado tais eventos, sem saber o gosto amargo da estrutura opressora que o ensino tradicional traz, jamais seria possível confronta-lo com propriedade. Seria só mais uma tentativa de fazer teoria utópica sobre o que se espera da educação, dos professores e da sociedade.

Sendo assim, esse trabalho é o atestado do compromisso que faço com um projeto pedagógico que questione os preconceitos e ideologias que perpassam nossa prática docente, para que se tornem desconfortáveis ante os padrões socialmente e culturalmente impostos. É a tentativa de se desvencilhar das relações de poder e das hierarquias sociais que limitam, oprimem e excluem a diversidade dos sujeitos. É a busca por se atentar aos conteúdos curriculares predeterminados pelo Estado e pelo Mercado, que na maioria das vezes, despertam pouco ou nenhum interesse nos alunos. É a tentativa de reverter-los em espaços políticos que possibilitem a autonomia, a convivência com a diferença e o com um coletivo que esteja propício à transformação e aprendizagem. É um pacto com saberes que representem uma reflexão filosófica aliada às outras áreas do saber (SANCHEZ, 2021, p. 50).

CAPÍTULO 2 – O relato de experiência e algumas análises críticas.

O relato de experiência consiste em um método de pesquisa que busca relacionar as atividades práticas com as teóricas, na forma, como o próprio nome diz de relato ou descrição de algumas atividades realizadas e observadas de situações vivenciadas em âmbito acadêmico pelo discente. Essas análises podem apontar aspectos positivos e negativos, assim como expor resultados alcançados com essas experiências, visando contribuir com a área de pesquisa, usando de um objeto de observação que, no caso desse trabalho de conclusão de curso, é o PIBID do subprojeto de Filosofia da UFRRJ.

Início esse relato fazendo uma breve retrospectiva da minha trajetória discente no curso de formação de professores do Curso Normal do Ensino Médio. Foi no Ensino Médio que o meu interesse por se tornar professora cresceu e onde me deparei com estágios e disciplinas muito parecidas com a grade de um curso de Pedagogia do Ensino Superior. Fui marcada por experiências profundas com os estágios nas escolas públicas dentro de comunidades do Rio de Janeiro (Vigário Geral, Penha), bem como na educação especial, que na época já era tema de discussão a possibilidade de inclusão desses estudantes portadores de necessidades especiais (PNE) no ensino regular. Vislumbrar os desafios encontrados nesses espaços só me fazia ter certeza que ali era meu lugar, que ensinar com paciência e dedicação era bem mais que uma escolha profissional, mas, quase um dom. Mesmo que todos a minha volta dissessem o contrário, que ser professora seria uma escolha ruim, que eu ganharia pouco, que não seria valorizada e que eu possuía capacidades para escolher outra carreira, como algo mais voltado para melhores ganhos financeiros, eu não queria saber disso, estava decidida a trabalhar com aquilo que me daria sentido para acordar todos os dias e ir trabalhar. Logo, determinada a me espelhar em minhas heroínas e meus heróis da educação, aqueles que me salvaram do destino imposto pelo sistema, segui a carreira da docência ao cursar uma licenciatura.

Escolher a Licenciatura em Filosofia teve um propósito determinado, pois, inicialmente, estava indecisa entre Ciências Sociais e História, mas, sentia que não seriam suficientes para minha formação, pois, eu precisava de um curso que me trouxesse intimidade com o conhecimento, intimidade tal que, ao passar para os

meus alunos, o saber viesse de modo integral, completo, com bons métodos de investigação e resultados reflexivos. Sendo assim, eu poderia falar de política, assim como as Ciências Sociais e de guerras, arte, construção da sociedade e do conhecimento, assim como a História. Estava certa que dentro da Filosofia eu me tornaria uma professora completa, mais apta a lecionar e mais humana, pois estaria cursando a mais humana das ciências. Poderia ter escolhido Pedagogia, no entanto, senti que estaria vivenciando as mesmas disciplinas do curso normal e, de fato, eu precisava de novos desafios, novas propostas. Encontrei isso e um pouco mais dentro do curso de Licenciatura em Filosofia.

Ingressei na graduação certa de que me envolveria com múltiplas questões ao cursar Filosofia e que estaria diante de amplas temáticas que me eram caras, como estética, política, ética, antropologia, teoria do conhecimento e que me deixavam indecisa na hora de escolher apenas um território do conhecimento. Assim comecei e assim terminei, sem de fato optar por apenas uma área de interesse. Não me vejo no direito de impor um saber em detrimento de outro, é como escolher apenas um estilo musical para ouvir pelo resto da vida. Desse modo, os conflitos na graduação se tornaram rotina, pois, a todo instante eu sentia que tinha de escolher um lado, estava contra a parede para decidir em qual ramo me tornaria pesquisadora e que seria meu objeto de investigação. Eu dançava com os pré-socráticos e suas ideias fundamentais, assim como os medievais me envolviam com seus argumentos lógicos acerca da Existência de Deus. Explorar o Belo, o Sublime, dentre tantos outros conceitos na Estética, me era tão essencial quanto compreender os Contratualistas e suas teorias sobre a formação social, bem como sobre o ato de conhecer do ser humano atribuído ao ramo da Epistemologia, ou Teoria do Conhecimento.

Não era meu objetivo dominar todas as áreas do conhecimento filosófico, e mesmo que eu quisesse muito, assumo que não seria possível fazê-lo em um curso de graduação, exigiria muitos anos de formação e muitas especializações para que fosse possível adentrar nos cernes dessas discussões. O que gostaria de trazer à tona nesse primeiro momento do relato é que dentro da graduação de licenciatura eu me distanciei do meu objetivo. Na intenção de me enquadrar no modelo bacharelesco em que eu me encontrava, esqueci que estava cursando licenciatura e isso me gerou uma série de crises existenciais. Somente dentro do PIBID e, alguns

anos depois, através do contato com alguns professores do Instituto de Educação (IE-UFRRJ), pude compreender que havia diferenças na formação filosófica bacharel/licenciatura. Somente após isso, pude compreender o meu lugar e minhas crises e angústias, e respeitar minha escolha que havia sido feita desde o meu ingresso, que tinha se desviado sem que eu tivesse me apercebido disso. Não era apenas um ramo da Filosofia que eu deveria escolher, mas, ter noção e bom domínio de todas as áreas do conhecimento filosófico possíveis, para quando eu fosse lecionar, estar realmente apta a desenvolver o meu papel em sala de aula.

No PIBID de Filosofia na UFRRJ foi onde os conflitos se intensificaram, pois, no mesmo momento em que eu via a possibilidade de lecionar e via projetos serem desenvolvidos com alunos das escolas parceiras, percebia que os encontros/reuniões semanais mais pareciam uma aula tradicional do que um lugar de trocas. Presenciei inúmeros momentos de humilhação quando apresentávamos nosso projeto que seria aplicado nas escolas. Não discordo que arestas precisavam ser aparadas e que limites deveriam ser impostos para que o correto fosse aplicado àquele projeto de aula. No entanto, se no lugar onde o erro poderia acontecer, este fosse sempre duramente reprimido, em qual circunstância, afinal, seria possível oferecer aos discentes a compreensão de que eles não são produtos prontos e que não há garantias e certezas em nenhum projeto educativo? Outra questão importante sobre as reuniões que podemos refletir é sobre o preparo desses coordenadores institucionais que tocavam o projeto durante as reuniões semanais, será que havia especialização sobre os aspectos pedagógicos desses que nos orientavam? Estariam eles aptos a coordenar um projeto que demanda comprometimento com as causas educativas? Essas perguntas não podem ser respondidas facilmente, mas é preciso trazê-las à tona para que sejam pensadas, afinal, seria antiético de minha parte determinar quem está apto ou não a desenvolver determinadas tarefas.

Mas, para mim, parecia a todo instante que aquele ambiente estava preparado para nos fazer desistir, não apenas nas reuniões e encontros semanais, mas nas aulas formativas. Recordo como se fosse ontem do meu segundo dia na Universidade: a aula era de Metafísica e o professor disse que a quantidade de alunos de Filosofia que ficam esquizofrênicos ao cursar a disciplina, daria para encher um estádio de futebol. Assim como essa minha aula inaugural se deu de

modo hostil, enquanto o professor de ciências analíticas discursava sobre a Lógica e o sistema de contradição, um aluno dos períodos finais discutia com ele sobre haver ou não contradição. Foi puro exibicionismo e o intuito era claramente assustar a classe que tinha entrado na Universidade naquele ano. Se quarenta alunos ingressaram na graduação, apenas vinte depois daquele espetáculo continuou indo às aulas. Posteriormente, observei que apenas dez insistiram na formação esomente cinco dos quarentaingressantes se formaram, ao menos no meu ano. Esses números, provavelmente, podem tornar-se bem mais assustadores em se tratando de outras turmas e outras conjunturas.

Passei no processo seletivo para ingressar no PIBID e, mesmo com os desafios aqui mencionados, como por exemplo, a reprodução dos moldes de sala de aula bem tradicionais, também pude vivenciar inúmeros momentos memoráveis nas escolas parceiras. Um deles foi quando fui transferida para o CIEP 155 – Maria Joaquina de Oliveira, localizado em Seropédica e lá trabalhei com uma turma com grande defasagem de aprendizagem, mas, mesmo assim, conseguia aproximar os conteúdos das aulas com o momento presente, relacionando-os com temas da atualidade, de modo que os estudantes participassem da aula sem que ficassem mexendo no celular ou conversando entre eles, uma vez que já eram poucos alunos que frequentavam a classe no turno da noite.

Em geral, notava-se pouco interesse deles em Filosofia e na própria escola, pois muitos estavam ali apenas para cumprir tabela, terminar o Ensino Médio e se inserir no mercado de trabalho o quanto antes. Mas, quando os pibidianos entravam em sala, a novidade instigava os alunos e eles participavam mais, faziam mais perguntas. Mencionavam a diferença que havia entre nossas “aulas” e as aulas costumeiras, bem como a falta que sentiam em outros momentos da forma como aplicávamos os conteúdos, que até então tinham sido trabalhados de forma diferente e bem superficial pela professora supervisora daquela classe. Cabe ressaltar aqui que a docente que lecionava a disciplina de Filosofia não era formada em Filosofia, mas em Ciências Sociais. Ou seja, ela era de Sociologia e, na época, o Governo do Estado ofertou dupla matrícula para ela. Tal circunstância na época me assustou bastante, tendo em vista que, se para nós que enfrentávamos a licenciatura em filosofia era um completo desafio traduzir tais conteúdos aos alunos, imagino para aquela docente, que teve outro ramo de formação. Sobre isso, Wanderley da Silva

(2021, p. 86) afirma em seu livro “Filosofia presente: Ensaio para novas transformações”:

Não seria excessivo afirmar que a formação na disciplina específica para lecionar é fundamental. Todavia, a realidade da educação brasileira é de uma formação inadequada em relação às disciplinas para as quais não foram formados/as. No caso da Filosofia, esse desequilíbrio é evidente e bastante preocupante. (SILVA, 2021, p.86).

Ainda sobre isso, podemos ver que “menos da metade (45,4%) dos/as docentes que lecionam Filosofia na educação básica brasileira tem licenciatura em Filosofia, [...], e 52,4% de docentes não possui qualquer formação em Filosofia.” (SILVA, 2021, p. 87). Diante da carência de professores para atuarem na educação básica, essas são formas paliativas de resolver o baixo percentual de professores formados em Filosofia lecionando a disciplina. Eu me arriscaria a responsabilizar os processos didáticos aqui denunciados, pois, se ingressassem quarenta alunos e, desses quarenta, uns vinte, ou até dezestudantes formassem para serem professores, o cenário poderia ser outro. Ou se os formados não fosse apenas diplomados, mas, plenamente estabelecidos na licenciatura de Filosofia, como sujeitos aptos para atuarem no magistério, tendo recebido outro tipo de formação.

No entanto, pessoas como eu, que ingressa na Licenciatura certa de que sairá formada para ser professora de Filosofia, acaba por se deparar com esses desafios dentro da própria Academia, que exige de nós uma escolha de segmento, que nos impele a seguir a carreira de pesquisadores, que valoriza apenas a forma bacharelesca do saber e coloca as disciplinas pedagógicas e suas discussões como inferior e menos filosóficas. Desse modo, Silva (2021, p.88) nos alerta sobre os debates e demandas que o atual cenário do ensino de Filosofia abriga, nem sempre abordados nos espaços acadêmicos, como já mencionado nesse capítulo, “os cursos de licenciatura em Filosofia apresentam propostas próximas ao bacharelado e com pouco investimento na dimensão didática do ensino de Filosofia”. Ao contrário disso, consideramos como essenciais questões didáticas e pedagógicas a serem trabalhadas e vistas também como parte da atividade filosófica.

Portanto, apontar esse imenso abismo que há entre produção/pesquisa e ensino/didática filosófica, é apresentar, dentre tantas problemáticas, mais uma acerca da questão formativa nos cursos de Filosofia. Pois, esses professores

pesquisadores acabam por reproduzir sua metodologia nas aulas de licenciaturas, distanciando ainda mais os saberes filosóficos das salas de aula da educação básica. Não deveria haver distinção estrita entre os territórios se, no fim, eles se tornam um. Os professores, doutores e pesquisadores quando ingressam nas universidades lidam com estudantes oriundos de diversas realidades, tanto de escolas públicas, como de particulares, de baixa e alta renda, de muito e pouco acesso e isso não torna um melhor que outro. Muito pelo contrário, ninguém entra dotado do Pleno Saber, mas chega ali para construir junto ao corpo docente uma gama de saberes. Sobre a defesa de um ensino de Filosofia que esteja aliado à produção e pesquisa, e vice-versa, Silva (2021, p. 90), que cita a pesquisa de Perencin (2017, p.32), nos informa:

Constata-se escassa produção sobre o ensino de filosofia por parte dos pesquisadores brasileiros à medida que nem um por cento dos artigos e/ou textos analisados nos 16 periódicos dedicou-se a discutir a temática em questão. Da revisão dos mais relevantes periódicos de Filosofia, de Educação e de Educação e Filosofia em circulação no Brasil, que totalizaram 9242 artigos e/ou textos revisitados, apenas 64 – 0,69% da produção geral – traziam por tema o ensino de filosofia com seus diferentes enfoques e deste número geral, apenas 40 – 0,43% da produção geral – tratavam-no com vistas às problemáticas brasileiras. A suspeita percebida, enquanto professor de filosofia, de que o discurso universitário e a prática escolar na educação média eram dissonantes, ganhou corpo nessa atividade de pesquisa, tanto pelo diagnóstico da restrição temática, como pela escassa produção sobre o ensino de filosofia nos diferentes níveis escolares. (PERENCIN, 2017, p.35, apud SILVA 2021, p. 90).

Sendo assim, é possível apresentar um pequeno vislumbre das dificuldades que os discentes da licenciatura em Filosofia enfrentam ao seguir a carreira docente, não apenas os desafios que o próprio magistério impõe, mas o desamparo que encontram quando decidem seguir o magistério. Esse desamparo é notado quando os recém-formados entram em sala de aula e percebem que toda formação teórica, por mais bela e elucidativa que possa ter sido, não substitui as formações práticas. Voltamos aqui ao ponto do trabalho em que mencionamos a reprodução daquilo que se vivencia, como a reprodução de um modelo. Assim, acontece o ciclo infundável do autoritarismo que o recém-formado se sente impelido a copiar, como forma de se proteger do espontâneo. Tais aspectos não se tornam tão surpreendentes para os bolsistas do PIBID, como não foi para mim, que testemunhei um professor recém-formado e supervisor no Colégio Albert Sabin em Campo Grande, muito aclamado pelos coordenadores da época por ser exímio no estudo em Espinosa, agir de modo

arbitrário e opressivo com os alunos do segundo ano do Ensino Médio. Ele separava as cadeiras, que costumavam serem dispostas em duplas, e trocava de lugar os alunos que possuíam afinidade para que não conversassem. Seu método me surpreendeu negativamente, já que se tratava de um mestre em Espinosa e, não sei dizer se por sorte ou azar, foi exatamente na época em que fui transferida para o CIEP – 155. Enquanto eu observava que em uma escola o professor era extremamente rígido e autoritário e, ainda assim, ele era ignorado pelos alunos, também notava que na outra, a professora que não tinha formação em Filosofia não conseguia cativar a atenção dos alunos em sala. Um introduzia as questões de forma tão profunda e científica que não era compreendida pelos ouvintes e a outra, de modo tão superficial, que não era validada pelos presentes.

Concluí com essas experiências que eu precisava encontrar o meio termo, além de me recordar que eu tinha em quem me inspirar. E era nos professores da própria Academia e da graduação que eram coerentes quando falavam do Ensino de Filosofia, que ofertavam disciplinas pedagógicas nas salas do Instituto de Educação e também de outros docentes de outros cursos de formação e institutos que tive a sorte de esbarrar ao cursar disciplinas optativas. Foi também uma mestra assim que, no ensino fundamental, me convenceu de que eu queria seguir o Magistério. E foi por outra assim, que pude ter como espelho uma boa prática pedagógica, não atuando na Língua Portuguesa como ela atuava, mas em outro território. E está sendo por tantos outros que encontrei na graduação, que estou construindo essa monografia, com enfoque no Ensino, na Filosofia da Educação e na Educação filosófica, já pensando e me preparando para a futura professora que desejo ser.

Reitero a importância da ampliação de mais projetos como o PIBID, que é um meio pelo qual poderemos ter mais profissionais cientes do seu campo de atuação, sem que haja uma visão romântica que alguns acabam tendo da profissão. O PIBID é como uma ponte entre a teoria e a prática, entre as Universidades e as escolas da Educação Básica, trazendo o aspecto realista que todos os docentes necessitam para enfrentar o processo educativo. O impacto que o PIBID causa no futuro docente é diferente do que o Estágio Supervisionado causa, pois o espaço que o projeto cria, propicia mais tempo e possibilidades de observarmos o cotidiano escolar. Em cada desenvolvimento de pesquisas para aplicar nas escolas parceiras,

retornávamos nas reuniões semanais de planejamento com vários *feedbacks* e, nesse ambiente de troca, presenciávamos outros relatos diferentes dos nossos e múltiplas experiências com distintos ganhos e perdas, e através deles podemos repensar e reconstruir juntos nossas metodologias.

Ainda que eu tenha traçado duras críticas aos aspectos que foram negativamente presenciados por mim dentro do projeto e dentro da Universidade, houve também aspectos positivos, que foram extremamente transformadores e que mudaram minha visão sobre a profissão e sobre seus inúmeros desafios. A modéstia, talvez, não tenha permitido me ater somente aos ganhos, afinal, como já foi mencionado no decorrer do texto, não são os pontos proveitosos que temos de mudar, mas os nocivos. Entretanto, volto a afirmar que a importância do PIBID e de tantos outros projetos de formação inicial e continuada não só qualificam os profissionais da educação, como elevam sua autoestima dentro do campo científico, pois é possível presenciar resultados dentro do processo educativo, como notar a melhoria de uma turma no quesito da participação e nitidamente observar o interesse dos alunos crescer, uma vez que determinados conteúdos são abordados de modo lúdico. Esses resultados criam motivação nos licenciandos e tornam maior o sentimento de valorização neles, causando sensação de pertencimento e comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Ingressar na Universidade Pública aos 17 anos de idade parecia um ganho quando comecei a graduação, mas não foi exatamente isso, assim como muitas outras coisas não alcançaram a expectativa que criei para aquele novo universo que se apresentava para mim. Não poderia dizer que foi de todo ruim, como não posso afirmar seu contrário. No entanto, o que torna todas as experiências vivenciadas por mim significativas é o fato de que, dentre tantas idas e vindas, vontade de desistir, conflitos existenciais, dificuldades de permanência por conta da carência de políticas públicas e uma série de empecilhos no decorrer dessa trajetória, não desisti da docência. Não desisti da Licenciatura em Filosofia, não desisti do sonho de atuar efetivamente no contexto social do qual surgi. Não desisti de mostrar para os meus o efeito transformador da educação. De provar que quando eu digo que a educação é a única saída para todos os problemas que enfrentamos, seja dentro das crises climáticas, políticas, das relações psico-sociais, em todas elas a educação é a única e exclusiva saída. Mesmo que seu trabalho se dê de modo lento, será com paciência que implantaremos a esperança de um futuro melhor. É dentro da escola, o principal aparelho ideológico do Estado, que conseguiremos romper com as barreiras impostas pelos modelos coloniais de ensino e será nela que poderemos criar, propor novos modos de se fazer conhecimento. Somente em um espaço democrático é que a formação humana se faz por completo. Lipman (1990, p. 67) dirá que uma educação de valores se dá de forma comunitária:

A maioria das crianças, independente da formação que tenha, entra no sistema educacional atenta e ávida por aprender, curiosa e confiante. Mas muitas delas acham o processo sem sentido na medida que percorrem o sistema e, quando isso acontece, tornam-se progressivamente mais apáticas e sem esperança. Por consequência, a cada ano, o sistema escolar despeja no mundo dos cidadãos adultos um vasto número de indivíduos que ignoram os mecanismos da sociedade em que tem de participar, que são céticos de suas tradições e cínicos em relação aos seus ideais. Não podemos nos resignar com isso. Mas o que pode ser feito – ao menos como começo – para mudar as coisas? Antes de tudo, o sistema educacional tem de dar razões para os alunos terem esperança; este é certamente o primeiro passo para qualquer população que se sente desesperançada com sua situação. (LIPMAN, 1990, p. 66-67).

A cidadania se constrói longe da competitividade e do individualismo, e a escola tem de ser o ambiente a romper com essa lógica, a se propor colocar em prática o pensar fora da caixa, esse deve ser o compromisso da educação e da Filosofia. E principalmente, deve ser o compromisso dos novos e antigos professores de Filosofia lembrarem e se convencerem da importância de uma filosofia didática e acessível. É preciso defender a Filosofia dentro de outros espaços que não apenas os acadêmicos, mas da forma como ela é e não como estão transformando-a atualmente. Só assim faremos dela um lugar de reflexão, investigação e não um território de frases prontas. É preciso resgatar o lugar de importância da Filosofia para uma geração que busca e consome conteúdos duvidosos de pessoas que se intituam *coachs*, porém, tudo o que tem a passar são ensinamentos vazios e conteúdos deturpados. O que a Filosofia tem a apresentar está longe de ser “auto-ajuda” ou de habitar essa sessão da livraria, ela não está preocupada em ensinar como ser o melhor e como possuir mais dentro dos padrões consumistas. Sobre isso, encontramos em Luckesi (1994, p.24) uma boa elucidação:

Certamente que a orientação valorativa (axiológica) da existência nem sempre pode significar filosofia. Quando o autor acima diz que todos temos uma “filosofia de vida”, ele quer dizer que todos nos orientamos por valores. Mas que nem sempre esses valores estão conscientes, explícitos. Então não temos aí, propriamente, filosofia, desde que esta é sempre uma reflexão crítica sobre o sentido e o significado das coisas, das ações etc. Esse direcionamento diário inconsciente pode decorrer de massificação, do senso comum, que adquirimos e acumulamos espontaneamente. Sobre ele é que deve desenvolver-se o filosofar, como veremos. Certamente que outras pessoas, as gerações, formaram esse “senso” com o qual cumprimos o dia a dia, sem muitas vezes nos perguntarmos se ele é válido ou não, se o aceitamos efetivamente ou não. (LUCKESI, 1994, p. 24).

Todos, mesmo que inconscientemente, tem a necessidade de pensar sobre si, sobre a vida, seus valores, ideais..., e é através desse gancho, que podemos chamar as pessoas a filosofarem, mas sem permitir sua banalização e vulgarização, como vem ocorrendo atualmente, e principalmente no ambiente digital. Esta é uma necessidade natural do ser humano escolarizado ou não, especialista ou não, de agir em busca de um esclarecimento do mundo e da realidade e, por conta disso, muitos usam como apoio algumas explicações dúbias, superficiais ou impositivas. Logo, se faz urgente tornar a Filosofia acessível, para que se compreenda que ela não é um desses discursos encontrados na internet e nas palestras que visam

arrecadação financeira com pouca, ou nenhuma preocupação com a formação humana. Não será como uma receita de bolo pronto, o processo filosófico como o educativo se dá de modo espontâneo, lúdico, criativo, mas também, metódico, racional e consistente, como afirma Luckesi (1994)“No caso, a Filosofia é a expressão de uma forma coerente de interpretar o mundo que possibilita um modo de agir também coerente, conseqüente, efetivo.” (LUCKESI, 1994, p.23).

A Filosofia até pode abranger diversos conhecimentos, mas jamais será panaceia pronta para ingestão e, por isso, nós educadores, temos o dever de resgatar a tarefa filosófica intrínseca ao ser humano que não se contenta com as respostas dadas acerca das coisas, que se desdobra em criar novos problemas, novas questões, que se atualiza, ao mesmo tempo, que revisita os antigos pensamentos. Ela é uma disciplina que estimula o pensamento crítico e isso significa compreender a realidade em sua complexa dinâmica, que em muitos momentos se apresentará de forma heterogênea, em constante transformação, plural. É importante entender que os sujeitos envolvidos nessa realidade também possuem afetos e habitam diferentes contextos sociais, e que esses elementos estarão sempre inerentes, seja, no processo educativo propriamente dito, ou seja, no processo filosófico, dentro dos projetos formativos, das escolas, salas de aula, universidades e até mesmo fora desses espaços acadêmicos. Dessa forma,“Qualquer que seja o assunto, no entanto, o objetivo da Filosofia é cultivar a excelência no pensamento.” (LIPMAN, 1990, p.111).

Com esse trabalho de conclusão de curso, busco defender uma teoria que esteja aliada com a prática, principalmente no que se trata de prática filosófica em sala de aula, já bastante mencionada nessa pesquisa. Assim como os diferentes aspectos da formação docente (principalmente na Filosofia) apresentam-se quando pensamos o aperfeiçoamento do professor e da sua atuação em sala de aula.

Essas reflexões possibilitam-nos pensar sobre os espaços de formação e especialização do profissional da educação, como o PIBID. No entanto, o PIBID é só um de tantos que existem atualmente, e o que apoiamos é a expansão desses projetos para que alcancem o máximo de discentes possíveis, que possam aproveitar mais desses espaços formativos, que se aprimorem e que sejam

vistos com mais cuidado e atenção pelos órgãos governamentais e por toda comunidade acadêmica.

Com esse relato, busco lembrar a importância de projetos que aliem a teoria com a qual estamos familiarizados, com a prática da qual no decorrer da formação achamos ter. Entretanto, não falo de uma prática visando um preparo pronto para o mercado de trabalho, mas, uma prática atenta às necessidades de todos os envolvidos no trabalho pedagógico, inclusive a dos professores. Aqui pude expor e analisar tantos os aspectos positivos, quanto os negativos que foram observados dentro das salas de aula das escolas básicas, através do PIBID, bem como, das salas de aula da UFRRJ.

Compreender a construção do perfil do professor não é colocar sobre ele toda a responsabilidade do processo de ensino aprendizagem. Pelo contrário, é buscar libertá-lo das condicionantes que perpassaram toda a sua formação, enquanto licenciandos e futuros professores. Tal assunto nunca ficará saturado enquanto forem presenciados os ciclos das condicionantes, aqui durante o texto, apontados.

Defender o PIBID está para além do reconhecimento do seu papel na minha trajetória e formação, mas consiste em reconhecer a sua importância para todos os licenciandos que iniciam sua graduação em busca de tornarem-se profissionais dedicados. Defendo a importância de passar por essas múltiplas experiências formativas e de poder observá-las, tanto ao ingressar na Licenciatura, que é a proposta do PIBID, para que o discente tenha a certeza de ser exatamente aquilo que deseja para sua carreira, como também, observá-las de fora ao final da graduação (proposta da Residência Pedagógica), para aqueles que estão a um passo de vivenciar e cumprir todas essas experiências de dentro.

Assim, finalizo aqui esse TCC, cheia de esperanças de que ele possa representar tanto a conclusão de uma etapa formativa, como a inspiração para o início de uma trajetória que ainda encontrará seu rumo, buscando superar os obstáculos que nele surgirão.

Referências Bibliográficas

- BRASIL, M.E.C. Lei 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 12 out. 2023
- BRASIL, M.E.C. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior e curso de licenciatura plena*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 12 out. 2023.
- CAMPOS e JUNIOR, F.A.C e H.P.S. *Formação de professores e a Resolução CNE/CP 1/2002: uma investigação em uma IES privada sobre o uso das TIC*. Belo Horizonte: Educ.&Tecnol. Vol.17, nº 3, p. (9-18), set./dez. 2012.
- EDUCAÇÃO E DITADURA. *Memórias da Ditadura*, [s.d.]. Disponível em: <<https://memoriasdaditadura.org.br/antes-do-golpe/>>. Acesso em: 06 out 2023
- FERRAZ, Lara S.L.A. de. Filosofia como comunidade. *Filosofia Presente: ensaios para novas transformações*. São Paulo: Paco Editorial.p. (13-31). 2021.
- FONSECA, Lana C.S. de. Editorial. *Revista PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Seropédica, RJ. Nº 1, p. 3, Abr. 2011
- FREITAS, Helena C.L. de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>> Acesso em: 10 out. 2023.
- FREIRE, Paulo R. N. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GUIMARÃES, Jorge A. A CAPES, o PIBID e a Revista PIBID - UFRRJ. *Revista PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Seropédica, RJ. Nº 1, p. (8-9), Abr. 2011.
- LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.
- LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MAZZEU, Lidiane T. B. *A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e metodológicos*. 2009. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/politica-de-formacao-docente-no-brasil-fundamentos-teoricos-e-epistemologicos>> Acesso em: 09 nov. 2023

SANCHEZ, Liliane B. Ações do PIBID na UFRRJ: Uma política de formação docente inovadora. *Revista PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Seropédica, RJ. Nº 3, p. (10-12), Fev. 2014. Disponível em: <<https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2015/01/revista-n3-fevereiro-de-2014.pdf>> Acesso em: 27 out. 2023.

SANCHEZ, Liliane B. A filosofia no Ensino Fundamental: transformando práticas pedagógicas. *Filosofia presente: ensaios para novas transformações*. São Paulo: Paco Editorial. p. (33-51). 2021.

SANCHEZ e SILVA, Liliane B. e Wanderley da. *Filosofia presente: ensaios para novas transformações*. São Paulo: Paco Editorial, 2021.

SILVA, Wanderley da. Sobre a Filosofia no “aspr’o”: do romance acadêmico às veredas da sala de aula. *Filosofia presente: ensaios para novas transformações*. São Paulo: Paco Editorial. p. (81-102). 2021.

UNESCO. *Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo: Moderna, 2004.

VALE, Daisy R. do. UFU institui PIBID para fomentar a iniciação a docência. *Revista PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Seropédica, RJ. Nº 1, p. (50-51), Abr. 2011.