



Revista Espaço do Currículo
ISSN: 1983-1579
rec@ce.ufpb.br
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

Bertoldi Benvenuti, Dilva; Tedesco, Anderson Luiz; Benvenuti, Régis Carlos
EDUCAÇÃO FILOSÓFICA DAS APRENDIZAGENS: (RE)CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES
Revista Espaço do Currículo, vol. 17, núm. 1, e67278, 2024, Janeiro-
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v17i1.67278>

- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org



EDUCAÇÃO FILOSÓFICA DAS APRENDIZAGENS: (RE)CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES

PHILOSOPHICAL EDUCATION OF LEARNINGS: (RE)CONSTRUCTION OF TEACHING KNOWLEDGE

EDUCACIÓN FILOSÓFICA DE LOS APRENDIZAJES: (RE)CONSTRUCCIÓN DE LOS SABERES DOCENTES

Dilva Bertoldi Benvenuti¹ 0000-0002-1252-0287

Anderson Luiz Tedesco² 0000-0002-7425-1748

Régis Carlos Benvenuti³ 0000-0003-3301-5076

¹ Universidade do Oeste de Santa Catarina – São Miguel do Oeste, Santa Catarina, Brasil; dilva.benvenuti@unoesc.edu.br

² Universidade do Oeste de Santa Catarina – Joaçaba, Santa Catarina, Brasil; anderson.tedesco@unoesc.edu.br

³ Universidade do Oeste de Santa Catarina – Xanxerê, Santa Catarina, Brasil; regis.benvenuti@unoesc.edu.br

RESUMO:

Neste artigo, objetiva-se refletir acerca da relação existente entre educação filosófica e aprendizagem profissional docente. Para tanto, realizou-se uma pesquisa, de abordagem qualitativa, envolvendo estudos bibliográficos, apoiados em Benvenuti (2016, 2017), Gallo (2007, 2012), Maturana e Verden-Zöllner (2004) e Morin (2000, 2008, 2015), entre outros. Os resultados indicaram para um despir formativo, para um profanar das fronteiras das formações patológicas do saber e das inteligências cegas, que são reproduzidas nos espaços de formação inicial e continuada da formação docente. Evidenciou-se, na educação filosófica para a formação docente, movimentos conceituais de sensibilização, problematização, investigação e conceitualização. Conclui-se, portanto, que na educação filosófica é possível constituir saberes que não se fecham, mas permitem voos rizomáticos, saberes que se (re)constituem, (re)constroem experiências epistemológicas, éticas, estéticas e pedagógicas da formação docente.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; educação filosófica; formação docente; saberes docentes.

ABSTRACT:

This article aims to reflect on the relationship between philosophical education and professional teaching learning. This way, the research was carried out with a qualitative approach, involving bibliographic studies, supported by Benvenuti (2016, 2017), Gallo (2007, 2012), Maturana and Verden-Zöllner (2004) and Morin (2000, 2008, 2015), between others. The results indicated a formative stripping and to profane the borders of pathological formations of knowledge and blind intelligences, which are reproduced in the spaces of initial and continued training in teacher formation. In philosophical education for teacher training, conceptual movements of awareness, problematization, investigation and conceptualization were evidenced. It is concluded, therefore, that in philosophical education it is possible to constitute knowledge that is not closed, but allows rhizomatic flights, knowledge that

(re)constitutes itself, (re)constructs epistemological, ethical, aesthetic and pedagogical experiences of teacher training.

Keywords: learning evaluation; philosophical education; teacher formation; teaching knowledge.

RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la relación entre educación filosófica y enseñanza-aprendizaje profesional. Para tanto, realizou-se uma pesquisa, de abordagem qualitativa, envolvendo estudos bibliográficos, apoiados em Benvenutti (2016, 2017), Gallo (2007, 2012), Maturana e Verden-Zöller (2004) e Morin (2000, 2008, 2015), entre otros. Los resultados indicaron un desnudamiento formativo, una profanación de las fronteras de las formaciones patológicas del conocimiento y de las inteligencias ciegas, que se reproducen en los espacios de formación inicial y continua en la formación docente. En la educación filosófica para la formación docente se evidenciaron movimientos conceptuales de sensibilización, problematización, investigación y conceptualización. Se concluye, por tanto, que en la educación filosófica es posible constituir conocimientos que no sean cerrados, sino que permitan vuelos rizomáticos, conocimientos que (re)constituyan, (re)construyan experiencias epistemológicas, éticas, estéticas y pedagógicas de formación docente.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje; educación filosófica; formación docente; saberes docentes.

Introdução

A proposta de reflexão deste artigo teve origem na relação entre educação filosófica e aprendizagem profissional docente. É preciso romper as fronteiras curriculares e avançar na constituição de relações e interconexões abertas na formação docente. Diante da ausência, em diversos espaços educativos, de experiências que humanizam os processos de avaliação da aprendizagem docente, faz-se necessário retomar caminhos da formação inicial e continuada de professores(as), dedicar vivências profundas de processos pedagógicos que envolvam a experiência de aprendizagem docente, como experiência em convivência e colaboração. Não obstante, muitos professores ainda reproduzem, em sua *práxis pedagógica*, posturas de formação epistêmica: positivista (conteudista/memorização), descontextualizada e fragmentada em seu horizonte de conhecimento, consideradas *patologias do saber* e *inteligências cegas*, reproduzidas nas formações de aprendizagem docente replicadas nos espaços educacionais.

Um despir formativo exige coragem para reconstruir conceitos, concepções e fazeres impregnados no constituir docente. Uma representação invisível que se manifesta, diariamente, em movimentos pedagógicos não refletidos, repetidos e depreciativos. Posto isso, a avaliação da aprendizagem docente, numa perspectiva reflexiva, transcende a sentença e a violação das subjetividades, na medida em que avaliar significa definir um filete condutor,

como forma de conversação entre sujeitos que se percebem, respeitam-se, dialogam e se constituem em seus processos de formação docente.

As universidades e as escolas são espaços nos quais novos saberes podem ser construídos, reconhecidos e ampliados. Pode-se, assim, dizer que em um mundo marcado por tantas possibilidades formativas precisa urgentemente do poder clarificador do pensamento: para conhecer é preciso pensar. Em vez de uma “*cabeça bem cheia*”, em alusão a Montaigne (1972), deseja-se uma “*cabeça bem feita*” (Morin, 2000, grifo nosso). Quem sabe uma *cabeça bem feita* consegue tecer fios que provoquem movimentos complexos e transdisciplinares, possibilitando, dessa forma, identificar as frestas, pois para intervir é necessário compreender. Uma *práxis* avaliativa reflexiva do constituir-se docente possibilita a identificação de espaços desconhecidos, resultando, assim, em rompimento das reproduções do conhecimento, da decoreba e da inutilidade de alguns saberes que não provocam nenhum sentido à vida.

Desse modo, considera-se a escola e a universidade espaços institucionais privilegiados, isto é, lugar de encontro entre estudantes e docentes que desejam tornar-se críticos, propositivos, compreensivos, protagonistas de suas histórias, que se escutam, observam-se, pensam a partir de si e do outro, comunicam-se, interagem e se constituem a si próprios. Identifica-se também que, nesses espaços educativos, os processos de avaliação constituem a capacidade do “linguajar” e se alicerçam em vivências e experiências éticas para constituir, assim, uma cidadania planetária. São, ainda, saberes que possibilitam inclusão, observação e análise, pois avaliar é um ato de responsabilidade e amorosidade, onde o “eu” e o “você” podem dialogar sobre o feito e o que pode vir a ser estabelecido e vivido, portanto, um processo de negociação pautado na conversa, nas somas e no entendimento de si e do outro.

Nessa direção, é mister provocar, no decorrer do percurso formativo docente, mobilidade recheada de interatividade, percepção de continuidade, do perseguir o desconhecido, necessário e ainda não sabido. Um percurso leve, intenso e perceptível, um jeito que permita a percepção de si, o autoconhecimento, as limitações e possibilidades. Uma formação contínua capaz de valorizar movimentos de encontro entre alteridades, identificando, assim, a necessidade de retomada dos saberes da docência, da valorização de si e o pleno sentido do exercício da docência e que haja a profanação das formas de aprender fechadas e fragmentadas em janelas do conhecimento.

O professor-pesquisador é aquele que inspira novos saberes, provoca “fome de conhecimento” e reflete sem medo de ser questionado. Ainda, é aquele que move e provoca nas perguntas, nas argumentações, nas interrupções, nos avanços para além das fronteiras do

conhecimento. Um professor que concebe avaliação de si e do outro como processo de retroalimentação dos saberes ainda não conhecíveis, demonstra sensibilidade, técnica e arte.

Por uma educação das aprendizagens docentes

O cotidiano nas escolas e na universidade permitiu vivenciar momentos em que os referenciais sobre avaliação docente eram faróis e indicativos seguros para os processos de aprendizagem profissional. Atualmente, esses indicativos são questionados e precisam ser repensados, pois novos tempos também requerem novos olhares. Por isso, é importante refletir sobre a avaliação das aprendizagens na docência e sua relação com os saberes docentes, reconstruindo fazeres pedagógicos e experimentos formativos, que possam provocar transformações no contexto da sala de aula. Faz-se necessário, portanto, um movimento contrário à fragmentação, à exclusão e à violência física e psicológica, que tem provocado ódio, medo e falta de sentido diante da obrigatoriedade de ir à escola. Como esses territórios educativos podem se constituir em espaços formativos, movidos por caminhar colaborativos, desbloqueando a capacidade de pensar? Como evitar comparações e respeitar as subjetividades de cada sujeito? Estaria o professor aberto e preparado para lidar com a autonomia e a liberdade de pensar dos educandos? Como a avaliação passa a não ser um instrumento que controla o silêncio, a manipulação e as ameaças? Seria uma avaliação um caminho para objetividade, um repensar dos seus saberes de professor?

Para Maturana e Verden-Zoller (2004, p. 101), “[...] as conversações de competição e criatividade negam o outro, seja de modo direto, no ato de competir, ou indiretamente, quando afirmam que ele carece da criatividade básica, necessária numa sociedade que só sobrevive por meio de uma interminável busca de novidades”. Assim entendem que, nessa lógica, o sucesso é uma condição necessária do viver humano com a ascensão do domínio sobre o meio ambiente e os seres vivos. Nessas comunicações verticalizadas, a emoção que domina é a ambição, cegueira para se apropriar e controlar.

No entanto, “[...] a capacidade constante de voltar ao diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece-me ser a verdadeira elevação do homem à sua humanidade”, considera Gadamer (2004, p. 251) em sua obra: *Verdade e método I*. Trata-se de ouvir-se a si mesmo na condição de docente - isso só ocorre na via do diálogo. Nas palavras de Berticelli (2004, p. 78), “[...] haverá outros caminhos possíveis de instauração de sentido para fazê-lo e para o processo educacional?” No modelo de saber que avalia, imbuído no contexto das escolas, seria possível essa prática ser desenvolvida com afeto e respeito, retroalimentando os processos de aprendizagem tanto do aluno como do professor? Quais saberes de professor seriam

necessários para mudança de postura e de prática? Como despir-se de saberes controladores e impregnados pela cultura e vivências de professor?

Nessa direção, seria necessária uma (re)construção de concepções e saberes que possibilitem compreender que professores são seres em finitude e sua *práxis docente* não se eterniza em um único método ou caminho epistemológico. É preciso repensar as práticas docentes e as formas de definir o “destino” do outro nos contextos educacionais. Ao que parece, ainda ocorre sofrimento com as diversas situações de reprovação, exclusão e seleção de “pessoas” nas escolas? Os saberes avaliativos são baseados em sistemas quantitativos, mascarados por discursos inclusivos e contemporâneos. Há questionamentos por parte dos professores se esses saberes avaliativos têm realmente contribuído com e para os processos de aprendizagens e humanização?

Não obstante, Morin (2015, p. 113) afirma que: “[...] o ser humano só pode se autoproduzir e se auto manter se ele se autorregenerar”. Seria esse um princípio inerente à complexidade da ação docente, pressuposto para reorganização de outros saberes, que podem ser vinculados à inovação e à transformação do ser humano? Quais caminhos poderiam ser mais interessantes e formativos que os anteriores, meios que possibilitariam aproximação, diálogo e acordos compartilhados nos processos de aprendizagens docentes?

Uma conduta refletida pode se constituir e declarar-se contemporânea, para que não simplesmente os professores sejam reprodutores de experiências do passado, “tatuagens e impressões”, vivenciadas no decorrer de sua formação epistemológica.

Nesse sentido, quem sabe, seja possível olhar e questionar quais seriam os saberes necessários para avaliar os alunos, no contexto educacional, pois a avaliação sempre esteve baseada em uma pedagogia do controle, manipulação, classificação e exclusão, servindo a um modelo de sociedade hegemônica, vinculada a práticas tradicionais, transformando-a em pedagogia do exame.

O saber avaliativo, numa perspectiva do reconhecimento do outro, possibilita identificar outros tipos de saberes docentes e a construir práticas mais comprometidas com a formação humana. Essas iniciativas precisam estar na formação inicial de aprendizagens dos professores, possibilitando mediação, conversa e reconhecimento, profanando a ideia de julgamento, manipulação, controle e exclusão das subjetividades humanas. Práticas que, muitas vezes, são fruto das vivências de professor, que desconhecendo outros processos as reproduz.

Avaliar como movimento educacional significa criar um fio condutor como forma de comunicação entre pessoas, as quais se respeitam, possuem objetivos comuns, dialogam e,

assim, na combinação de interesses coletivos, sentem-se presença e aprendem. Essa mobilidade de prática inicia pela vivência enquanto aluno e futuro professor. Ninguém ensina o que não vive, se não vive desconhece, não valoriza e não reconhece como essencial. Um fazer que se mostra como potência truncada-prejudica o ser professor e o entendimento desses fazeres avaliativos.

Um ato avaliativo que se identifica por atos de violência, sejam eles verbais, físicos ou emocionais, direcionam para exclusão, controle, “morte” do processo de ensino-aprendizagem, tanto na formação docente quanto na formação discente. Práticas motivadas por saberes arcaicos, irresponsáveis e justificadas pela obrigatoriedade do registro numérico não têm como intenção a amorosidade do ato de avaliar, movimento aparentemente brando que promove processos de angústia, ansiedade e medo. Que (des)saberes são esses que, muitas vezes, interrompem a única possibilidade de um presente e futuro promissor dessas gentes que estão nos espaços escolares? Não seria possível viver processos de colaboração, conversa, diálogo e negociações desde a formação inicial de professores? A formação continuada, no contexto da escola, poderia brotar do chão da escola e das problemáticas existentes? Não seria esse saber da conversação que abriria a possibilidade de um novo jeito de avaliar e retroalimentar os outros saberes e processos de ensinar e aprender? Quais as consequências da desigualdade provocada pela evasão, desistência e reprovação da escola e da vida? Como organizar estratégias avaliativas, pautadas pela transdisciplinaridade, se a formação de professores é totalmente fragmentada e avaliada de forma tradicional?

Não promovendo essa multidimensionalidade, o pensamento se fecha, não se pensa de forma organizada e complexa. Avaliação da aprendizagem tem representado, muitas vezes, práticas de violência e mortes das subjetividades, que são unas entre si, pois cada uma tem feição diversa, duração, motivos, espaço, características, tempo e consequência. Violência é substantivo que designa a “qualidade de violento”. É derivado da raiz latina *vis*(força) que dá origem ao adjetivo violento e ao verbo *violare*, que tanto pode ser traduzido por violar como por coagir, profanar e transgredir. Etimologicamente, violência é uma ação de força usada contra outra pessoa (Machado, 2013).

Sabedores dessa realidade, seria possível repensar com os professores outros saberes que possam sensibilizar e viabilizar que os sujeitos da aprendizagem sintam-se parte do processo, acolhidos, percebidos e valorizados? Em que perspectivas a aprendizagem docente poderia ser constituída em avaliações de brandura e afetuosidade, de não violência, controle e exclusão? O que tem mudado na vida de discentes e docentes, notas altas e baixas no boletim? Seria o registro que garante o controle e o poder do professor? Por que a avaliação não pode

ser integrada comunicando e comungando de saberes realmente necessários à vida e à profissão? Afirma Morin (2000, p. 76), “[...]devemos nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar, melhorar e compreender”. Assim, pensar a totalidade de forma que se possa reconhecer a mutabilidade estrutural, sem que essa mudança leve à integração. O fechamento de saberes, concepções e práticas fecham em princípios de ordem de verdades absolutas. Ao vedarem em saberes postos dificultam o aparecimento de múltiplas concepções que atendam as subjetividades educacionais.

Complexidade, como define a palavra tecer é relativa à ação de Morin (2000), tem origem da/na palavra *complexus* que significa o que foi tecido junto. A palavra tecer é relacionada à ação de construção de tecido que segue todo entrelaçado, envolvendo interconexão. O tear, o entrelaçar fios dá origem ao tecido e estes têm relação direta com a teoria da complexidade. Essa dinâmica busca se unir para multiplicar de forma dialética.

A complexidade uma noção lógica, que une um e multiplica-o em unitas multiplex do multiplexus, complementar e antagonista na unidade dialógica, ou, como querem alguns, na dialética. Atingir a complexidade significa atingir a binocularidade mental e abandonar o pensamento caolho (Morin, 2008, p. 215).

O autor refere-se ao pensamento fragmentado e diminuído, que é o pensamento de sustento da modernidade. Diante desse dilema seria marcante convidar os professores a pensar sobre a formação inicial e continuada, utilizando como referência o saber “conhece-te a ti mesmo”, do oráculo de Delfos, para dizer que, ainda, sabe-se muito pouco a respeito das possibilidades, caminhos para o ensino e a inclusão desses sujeitos na sociedade.

Trata-se de uma problemática clássica que teve sua origem em um preceito antigo encontrado no Oráculo de Delfos. Refere-se à máxima do ‘conhece-te a ti mesmo’ que está na origem do pensamento socrático e que se traduziu em aspectos normativos da cultura, ou seja, em uma espécie de regra de vida. Tal regra, na tradição ocidental, incorporou a racionalidade como forma absoluta de construção de conhecimento, originando, também, a problemática filosófica entre alma (*psyche*) e corpo (soma). Tal dualismo resultou na perspectiva fragmentada da formação humana, cujas bases educativas se constituíram na oposição entre a teoria e a prática ou entre a razão e a sensibilidade (Tedesco; Schwengber; Cecchetti, 2020, p. 2).

Em decorrência disso, o círculo vicioso se repete e os discursos se temperam de justificativas frias, sem sentido e sem fundamentos epistemológicos. A ideia de “bom aluno”, baseada naquele que tem a melhor nota, apresenta comportamento exemplar, tem sido a referência para constituir as falas espantosas e vingativas em conselhos de classe, reunião de pais e cursos rápidos de formação continuada de professores, na maioria das vezes, movidos

por empresários que “ensinam” as competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. Como se identifica, na universidade, quem será um(uma) bom professor(a)? Quais saberes pautam esses discursos e análises? Afinal, a vida está lá fora, a escola é algo à parte, tem como função “preparar bem para o futuro”. Que futuro? Que conhecimentos? Para quem? Quem ganha com isso? Para que finalidade? Que emprego? Que mercado? Que vida? Quanta ilusão!

Realmente uma provocação à reconstrução do pensamento, rejeitando a escuridão ocultada pelo cartesianismo. Seria o que mais reprova o melhor professor? O medo e a disseminação da dita capacidade do “controle de classe” garantiriam o status do bom professor? A partir dessas indagações, poderíamos olhar para os saberes avaliativos de professores como um rizoma (Deleuze; Guattari, 1995, p. 34) que “[...]não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo”. Assim, como pontas soltas sem destino definido, horizontalidade e entre cruzamentos (Benvenutti, 2017).

Diante dessas reflexões, entende-se que “ao contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (Gauthier, 1998, p. 20). Segundo o autor, faz-se necessário (re)ver os saberes constituídos entre os docentes como fim, observando se esse repertório de conhecimentos possibilita aos professores enfrentarem dois obstáculos que historicamente se interpuseram à pedagogia: de um *ofício sem saberes* e de *saberes sem ofício*.

O primeiro diz respeito à própria *ação docente* que é exercida sem apresentar os saberes que lhe são inerentes. Explica que, apesar de o ensino ser uma atividade que se realiza desde a antiguidade, ainda se sabe muito pouco a seu respeito, e que se convive com certas ideias preconcebidas que contribuem para o “[...] enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual” (Gauthier, 1998, p. 20). Um movimento que ainda acredita que ensinar é transmitir conhecimentos, que é preciso mantê-los ignorantes, repetidores de “coisas” prontas e “acabadas”. Assim, a avaliação é pautada na decoreba, na memorização e na repetição dos “discursos e dizeres falidos” de professor.

A segunda barreira refere-se aos *saberes sem ofício*, que têm sua origem nas Ciências da Educação, ou seja, são os conhecimentos produzidos nas academias. Muitos desses “conhecimentos”, segundo Gauthier (1998), foram repassados, reproduzidos sem levar em conta as condições concretas do que realmente é atividade docente. Saberes “idealizados” dirigidos ao um “professor imaginário”, sem nenhum conhecimento das diferentes condições e estruturas do que é realmente uma sala de aula. Ou seja, segundo o autor, essa realidade

contribui para má qualidade da prática de ensino e despro-fissionalização da atividade docente. Segue afirmando que:

[...] ao reforçar nos professores a ideia de que a pesquisa universitária não lhes podia fornecer nada de realmente útil, e que, consequentemente, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição, outros no bom senso etc. (Gauthier, 1998, p. 123).

Identifica-se a necessidade da mobilização de muitos saberes, organizando um repertório de conhecimentos que possibilitem ressignificar suas práticas, entender e saber resolver situações complexas, “[...] um profissional que resiste à simples reprodução dos saberes para resolver a situação, deliberando, julgando e decidindo com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico” (Gauthier, 1998, p. 331). Um professor que pensa, reflete e dialoga, posiciona-se e toma suas próprias decisões, tendo como norte uma aprendizagem significativa, movida pela autoria de outros saberes.

A (des)profissionalização e o sucateamento da formação, tanto inicial como continuada, têm mostrado que muitas ações executadas na escola tradicional se reproduzem na contemporaneidade, “enfeitadas” e “discursadas” como ideais para educação. Uma espécie de vai e vem, movido por documento base, mal-entendido, bem vendido e propagado como saída para todos os males. Diante desses dilemas, quais seriam os saberes emergentes e necessários a ser mobilizados como possibilidade de qualificar os processos de ensino e aprendizagem no horizonte da docência?

Avaliação das aprendizagens: que saberes seriam necessários para o constituir-se docente?

Da universidade à escola, a sala de aula é o espaço do encontro de alteridades, lugar de gente que pensa e age diferente, que observa, ouve e recebe, de forma subjetiva, olha, entende e reflete a partir das suas experiências familiares, culturais e sociais. Nesse arco íris educacional, não tem como o desenvolvimento da aprendizagem e a interlocução ocorrer de forma diferente. Seriam talvez ensaios humanos que acontecem a partir de movimentos rizomáticos e que nunca se concluem. Sem começo e nem fim! Chega-se a pensar que são nesses movimentos e entrelaçamentos que se pode transitar e reunir os ingredientes da constituição docente. Um processo que caminha junto, faz diagnóstico, paragens, pausas para análise, espaço possível para navegação. Uma organização que apresenta unicidade, horizontalidade e entre cruzamentos. Tudo é processual e nada é produto final. Estaria na

aceitação desse movimento um novo paradigma da constituição de professor? Uma aceitação não endurecida, fechada e com identificação de continuidade? Seria como “[...] caminho individual permeado pela coletividade, exigindo cuidado de si, do outro e das relações, acompanhamento e compromisso social” (Benvenutti; Lago, 2018, p. 131).

Seriam saberes de professor pesquisar as individualidades prestando atenção nas mobilidades subjetivas, identificando o que realmente chama atenção e se torna significativo, incentivando-o a traçar o caminho de aprendizagem. A autoavaliação das aprendizagens docentes poderia ser parceira nesse processo, provocando movimentos necessários à continuidade do ser professor. Parafraseando o dramaturgo Tom Stoppard em sua peça *Arcadia*, “[...] é o querer saber que nos torna relevantes” (Stoppard, 1993, p. 72); novos saberes podem iluminar os interesses, abrir janelas e esticar horizontes. Sair dessa escuridão que, muitas vezes, faz parte da formação docente auxiliaria na redução da ignorância rumando à busca de sentido. Um sentido movido pela incerteza que é a alma da ciência, precisando falhar pra avançar. Nessa direção, as verdades que fizeram parte da vida do(da) professor(a) são fardos difíceis de carregar e ultrapassar.

Quanto à avaliação, não é papel do professor julgar e nem criticar; é saber de professor acolher e propor. “[...] diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa” (Luckesi, 2005, p. 33). Avaliação é um saber baseado no interesse em conhecer “a verdade”, o que “já sabem”, aquilo que é possível medir e quantificar. Gleiser (2015, p. 25) nos instiga a pensar dizendo “[...] aprendemos com o que podemos medir. A enormidade do que foge aos nossos instrumentos, o mistério que nos cerca, deveria inspirar um profundo senso de humildade. O que importa é o que não sabemos”. Seria uma separação entre sujeito e objeto, uma ideia de que essa prática poderia servir para saber o que ainda não sabem. Um mundo aberto esperando autoria, desbravando outros saberes não constantes nos currículos, o desconhecido e o que está mais além.

Seria um saber de professor curioso, investigador que se movimenta pesquisando coletivamente, vivendo o processo e vibrando com as descobertas? Onde esse professor encontra espaço nas escolas das “competências e habilidades” que são esperadas para que sejam devolvidas no momento das avaliações regulatórias, vestibulares e concursos? Como seriam pensadas as formações iniciais e continuadas de professores nessa perspectiva? Nesse compasso de estabelecimento de “não verdades” não seria necessário pensar um jeito diferente de formação continuada de professores? As formações continuadas são movidas

pelos interesses do chão da escola ou definições externas baseadas em acordos e interesses políticos? E as avaliações regulatórias como contemplariam saberes que diferenciam a formação dos professores e alunos? Essas seriam avaliações ou exames? Um questionar que pode ser explicado por Morin (2008, p. 192) como “junção de conceitos que lutam entre si”.

Que saberes de professor são necessários para que se possa contrapor uma escola baseada no poder do conteúdo, já definido por outros e “distribuído” em todo o país? Um modelo imbuído de controle, insegurança e medo, que diante da arrogância não reconhece a incompletude dos sujeitos que ensinam e aprendem. Uma máscara que encobre um sistema “dito sócio interacionista” (Vygotsky, 1989), que retoma modelos da década de 1960 (professor como centro), onde dar conta do conteúdo e ter boas notas é o norte do processo de aprendizagem. Como avaliação pode contribuir com a criatividade, mentes abertas, interpretação e leitura de mundo e das palavras num modelo ainda tão linear e fechado? Maturana (2000, p. 99) afirma: “[...] se não vemos o outro como um outro legítimo, não nos importamos, esse é o nosso problema. Não vemos, não expandimos nossa visão, agimos colocando fronteiras”.

É preciso abrir-se para reconstrução do novo, do não conhecível e dominado, sem empilhamento de saberes fechados e ultrapassados, se “[...] o mapa do que chamamos realidade é um mosaico de ideias em constante transformação” (Gleiser, 2015, p. 329). Para Gleiser (2015), então, não há motivo para sentirem-se derrotados, pelo contrário,—faz-se necessário continuar identificando quais saberes dariam conta dessa escola em que nem todos conseguem aprender. A constante busca dá sentido aos sujeitos que aprendem e ensinam, os mistérios atraem novidades, não aceitando rotinas e limites impostos por aqueles que interessados encontram-se ainda enclausurados e cegos.

Sem julgamento, todos são fruto do meio, reflexo do que fizeram e do que se faz. Em decorrência disso, aprendizagem docente é um olhar para si próprio. Isso não justifica a passividade intelectual. É preciso ter fome e apetite pela ciência e transformação da visão de mundo - isso permitirá mudança de atitude e de resultados. Tem-se, pois, a certeza de que não há dois professores iguais e nem saberes fechados. Cada um tem de encontrar sua maneira própria de ser professor, o seu desenho, a sua composição pedagógica no rizoma do tempo. Novos tempos requerem novos desenhos de docência. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente. Um fazer que exige saber agir na imprevisibilidade e na incerteza. É claro que o planejamento é necessário, mas este não pode ser fechado, pois a sala de aula é o lugar das “coisas e jeitos inesperados”.

Como afirma Nóvoa (2017, p. 1122), “[...] no dia a dia das escolas somos chamados a responder os dilemas que não tem uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das nossas responsabilidades”. Seria, pois, necessário definir saberes docentes para lugares, momentos e tempos tão singulares? Que formação se faz necessária para que o professor tenha capacidade e deseje pensar sobre outros encaminhamentos e possibilidades de avaliar? Como as novas demandas são atendidas com práticas arcaicas e que já não apresentam mais resultados? Não seria o momento de se promover o (re)pensar de outros saberes que possam dar conta dessas problemáticas? Não seria necessário desnaturalizar e reinventar as aprendizagens docentes?

Como corrobora Pimenta (2002, p. 7):

A Pedagogia é uma ciência que tem como objeto de estudo a educação. Como fenômeno social, a educação não se esgota no estudo de uma única ciência. Como fenômeno múltiplo, é síntese de múltiplas determinações. Por isso, requer pluralidade de enfoques sobre si. Enfoques que, para além dos discursos produzidos sobre o real, a ele se voltam permanentemente com a indagação a respeito do seu potencial e seu limites para compreendê-lo. E, conseqüentemente, a partir das novas demandas da realidade, rever a si mesmos.

Por isso, defende-se a ideia de que as pesquisas, teoria e discursos fundamentados são elementos que podem ressignificar os saberes docentes e as práticas avaliativas, a partir da realidade e desafios postos, produzindo ciência. Faz-se necessário pensar novos modos; não podemos mais olhar somente para os saberes técnicos e formais. É importante que se consiga contextualizar os fatos, atitudes e analisar as questões psicológicas, históricas, filosóficas, culturais, etc, construindo saberes da ação e ampliando sua consciência sobre a prática. Um olhar feito a partir do chão da escola em direção ao que já está sendo pensado e discutido.

Diante disso, é relevante repensar a formação dos docentes, de maneira processual, cuidadosa, que permita que estes se sintam parte do processo, contando suas vivências e ajudando-os a entender esse caminho, não de receita ou técnica, mas de jeito de caminhar. Trata-se da identidade e dos saberes docentes de professor que vão se construindo e se constituindo pelos fazeres, vivências e experiências refletidas com seus pares, disposição para pensar sobre os feitos, colocando-se em pauta para mudança, ressignificando a profissão de professor.

Avaliar de forma processual e mais humanizada é consequência dessa mudança na postura do professor. E que esses saberes diferenciados se constituem também da experiência, no discurso e na ação. Se a educação é um processo de humanização, como continuar

avaliando crianças e jovens apenas pelo produto final? Isso também passa pelo processo de integração de disciplinas e um olhar mais coletivo sobre o sujeito aprendente e ensinante.

São experiências avaliativas do professor e ricas em possibilidades que resultam na construção de concepções, mas o que se percebe é que, na maioria das vezes, ficam sonolentas nos espaços de encontros, as salas de aulas, no isolamento de quem, muitas vezes, age pelo medo ou receio de ser reprovado. Um processo de encolhimento, proporcionado pelas próprias vivências de formação ou de contato com seus pares no início de carreira. Para Laneve (1993), preocupa-se em como o professor pode construir teoria a partir da prática docente. Aponta entre outros fatores a necessidade, o registro sistemático das experiências, a fim de que se constitua a memória da escola.

Diante dessas reflexões, seria, então, o registro, a escrita, a narrativa, a problematização um saber de professor? Como e em que momento o professor organizaria essa documentação? Onde o professor aprende produzir teoria a partir de sua prática no decorrer da formação? Como corrobora Libâneo (1996), tomar a educação como prática social para, então, se (re)construir novos saberes pedagógicos. Diante disso, seria a pesquisa um princípio cognitivo/formativo capaz de memorizar o caminho e produzir novos conhecimentos? Ou refletir na ação, sobre a ação e sobre o pensar na ação, um jeito diferente de entender como se produz um novo saber avaliativo? Seria o ato de avaliar um jeito de não resumir o processo pedagógico em numeração e sim utilizá-lo para descobrir a magia do mundo?

O desafio da avaliação da aprendizagem é conseguir abrir mão do poder de alguém dito “sábio”, sobre outro considerado como “único” aprendiz. É conseguir perceber as interdependências e as incursões de diversas áreas para construir olhares mais abrangentes sobre o ser humano, a natureza, o conhecimento e o processo do conhecer. Seria um saber a necessidade de autonomia do professor que se desenvolve no decorrer do seu fazer pedagógico? Valorização profissional que permite olhar as questões pedagógicas a partir do chão da escola?

O trabalho docente exige, pois, daquele que o exerce uma qualificação que vai além do “conjunto de capacidades e conhecimentos que o trabalhador deve aplicar nas tarefas que constituem seu emprego” (Enguita, 1991, p. 232), que pressupõe uma consciência de sua práxis. Sem esta, sua ação restringir-se-á à prática repetitiva. Identifica-se a importância do professor estar qualificado para a luta política de recuperação da escola e do jeito de ver avaliação para desenvolver saberes como paciência, responsabilidade, atenção e presença, com o olhar focado, preocupado e interligado com a retroalimentação do processo de ensinar

e aprender. O professor precisa valorizar as subjetividades, entender as diferentes culturas, jeitos e histórias de vida, e buscar a reflexividade como ponto central do fazer pedagógico, com recuperação paralela e cuidado com cada movimento e revelação. Um jeito único sobre aquilo que faz, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho (Tardif, 2014, p. 21).

“Sem a clareza do significado da avaliação, professores vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem tanto estimular, promover, gerar avanços e crescimento, quanto podem desestimular, frustrar, impedir esse avanço e crescimento do sujeito que aprende” (Berbel, 2001, p. 8). Medir ou mediar? Reprovar ou oportunizar? Dialogar ou selecionar? Incluir ou classificar? O que se percebe é que processos avaliativos pouco avançam, estão mascarados de saberes que ultrapassam a ideia de uma escola inclusiva e amorosa. Justifica-se pelo sistema, pela regulação e pela ideia de que se não existir reprovação os alunos não estudam. São mitos que se reproduzem ao longo da história, da Universidade à escola de Educação Básica. Sobre isso, Tardif (2014, p. 261) comenta que “[...] os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino e, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais”.

Nenhum saber é por si só formador, todo esse movimento exige investimento e reflexão permanente, pluralização e conversa coletiva, uma espécie de negociação e possibilidade. Quando utilizada a pedagogia da complexidade não se consegue adentrar e enformar um aluno, procura-se possibilidade, uma fresta, uma alternativa... Um saber de professor que demonstra coragem, que acredita no vir a ser, que abre portas e acolhe. Cria afinidade, respeito e responsabilização; tudo pode ser negociado, pensado e planejado. Conversando se reconhece a existência de ideias e verdades, e que essas verdades também são válidas. Aceitar as diferenças, as experiências de vida de colegas permitem formar um conhecimento conjunto, “o todo” de forma colaborativa e transdisciplinar.

Saber avaliar as aprendizagens docentes é um ato de amorosidade para consigo, onde professor e alunos comungam das expressões da vida e das possibilidades. Como afirma Morin (2015, p. 202, grifo nosso), “humanos envolvidos pelo *máximo da poesia*, o máximo da união da sabedoria com a loucura, com o máximo da religação, o amor”. Experiências

formativas que podem mover à magia da aprendizagem, potência de vida e da evolução humana.

Por uma educação filosófica na docência

Nesse sentido, os horizontes dos saberes para formação docente precisam levar em consideração um caminhar também filosófico. Há indicativos nos escritos do professor Sílvio Gallo, da Unicamp, em sua proposição metodológica da obra: *Metodologia do ensino de filosofia – Uma didática para o ensino médio* - (2012), também conhecida por *oficina de conceitos*, quando o autor considera a especificidade da formação docente, a partir da criação de conceitos, diálogos e encontros entre alteridades, rompendo as fronteiras das formações de pedagogismos das respostas prontas e das verdades absolutas. Nesse sentido, a *oficina de conceitos* pode ser desenvolvida seguindo 4 (quatro) passos: *sensibilização, problematização, investigação e conceituação*.

Em decorrência da *oficina de conceitos* do campo filosófico, o professor Gallo (2012, p. 54) considera três aspectos da filosofia; “de um pensamento conceitua: enquanto saber”, ainda o “caráter dialógico” e a “postura de crítica radical”. São esses aspectos que nos possibilitaram pensar em uma educação filosófica na formação docente.

O primeiro passo - a *sensibilização* - é a atividade de “chamar atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema 'afete' os estudantes” (Gallo, 2007, p. 27), ou seja, pode-se aí iniciar o processo de aproximação da filosofia com a vida – identidade dos sujeitos envolvidos na educação. Ao se referir ao sentido que faz sentir, não se pode esquecer que a sensibilidade vem como suporte de movimentação para qualquer ato pedagógico, seja ele de entender a necessidade, perceber sua força, identificar como isso impulsiona e entusiasma os seres ensinantes e aprendentes. Também pode ser entendido como movimento de consciência que dá suporte às atitudes transdisciplinares, pois o olhar permite identificar vazios, espaços de possibilidades e oportunidades.

Talvez a *sensibilização* seja um saber de professor que acolha, perceba e incorpore coletivamente na direção do bem comum. Uma ebulição onde todos possam dançar com as ideias, sentir-se parte e entender-se como um todo. A sensibilidade exige conhecimento, argumento e percepção do constituir-se docente. Trata-se do olhar afetuoso e desinteressado, perceptivo e esclarecedor.

Os saberes pedagógicos, movidos pela sensibilidade, dão suporte à profissão de professor, ou seja, os fundamentos didático-pedagógicos, epistemológicos e filosóficos contribuem no aperfeiçoamento da sua consciência de ser humano, de mundo e de sociedade.

A sensibilização acontece quando conscientemente se está aberto a perceber o outro com o filtro da empatia, despedido da pretensão de compreendê-lo por completo. Sujeitos carregados de subjetividades que aprendem, interpretam e atuam de forma diferente. O interesse e o motivo tornam-se uma consequência inevitável da sensibilização. Esse estado possibilita um elo entre professor e aluno, que os vincula durante o percurso formativo e também depois dele. Quando sensibilizados, internalizam-se os conceitos e os saberes que os movimentarão ao longo da vida.

Segundo Gallo (2007), é um *sentir-se na pele*, como característica do processo de formação docente, formação essa pensada em nossas universidades a partir de “peças artísticas: uma música, um poema, um quadro, um conto, um filme, ou mesmo desenho animado, uma história em quadrinhos” (Gallo, 2007, p. 96). Uma aprendizagem significativa mobilizada pela conquista, abertura de conceitos existentes e outros que serão construídos, organizada por questionamentos, ressignificações, problematizações e (des)limitações, um jeito solto, que voa, junta e amarra. Fios que se entrecruzam e não se findam. Um movimento trajado de curiosidade, invenções, criações e criatividade. Um planejamento organizado com partes fechadas e abertas, permissões para “recheios” e altos voos.

A segunda etapa é a *problematização*, quando o tema se torna problema a ser resolvido, quando se fazem inúmeros questionamentos com vistas a instigar a busca por solução das questões levantadas. É nessa etapa que se estimula o senso crítico dos alunos exercitando o questionamento e a interrogação. Por isso, a formação inicial de professores, no Brasil, tem truncado a ideia da formação de um docente encharcado de conhecimentos pedagógicos, filosóficos e sociológicos. Trata-se de um olhar para a formação docente e a constituição dos saberes, que exige “[...] atenção mobilizada pela questão, o objetivo é problematizar vários de seus aspectos, de diferentes perspectivas” (Gallo, 2012, p. 96). Ou seja, dada a rapidez nas formações estas têm interferido na constituição de seres pensantes, questionadores, leitores e que pudessem ser protagonistas do processo de ensinar e aprender. Um movimento mercadológico em que predomina a rapidez, a reprodução, a informação e os resultados em série. Diplomação vazia, que tem motivado a evasão e a desistência de docentes iniciantes que, ao enfrentarem a sala de aula, não se sentem preparados para dar conta das subjetividades e desafios presentes nos contextos das escolas.

Uma desvalorização da profissão, dos saberes docentes, da autonomia e do reconhecimento social. Como ser um docente questionador quando não se está-munido de conceitos que possam dar suporte às falas dos alunos, porque nós mesmos não fomos educados nessa perspectiva? Como ser problematizador se as limitações teóricas e

metodológicas vividas durante a formação truncam esse movimento rizomático? Seria possível tornar as aulas reflexivas e problematizadoras, quando quem ensina e aprende não se sente parte do processo? Como viver a docência movida pelos olhares questionadores e presentes, quando a formação ocorreu sem a presença do outro, sem vivências e experiências?

Um professor problematizador se faz processualmente, resultado do seu percurso formativo inicial. No entanto, um movimento político e de valorização profissional pode reverter seu estado de adormecimento, contribuindo para essa não paralisação pedagógica. Nessa direção, está a formação continuada de professores, movida por focos reais e nascidos no chão da escola. Assim, é necessário um remelexo de teoria e prática, ocorrendo primeiro a sensibilização da realidade, e segundo a capacidade de problematizar. O conhecimento da experiência é enaltecido na declaração de Tardif (2014, p. 39) ao esclarecer que: “[...] os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] os quais brotam da experiência e são por ela validados”. Um fazer que pode ser retroalimentado pelos instrumentos de coleta de dados avaliativos, que vão alimentar o ir e vir das aprendizagens. Um fazer munido de saberes plurais, heterogêneos que movem atitudes e novas reorganizações. Problematicar remete ao professor contemplar o pensamento e atitude reflexiva, habilidade investigativa, autonomia pedagógica, abertura à interpretação e percepção do mundo social no qual vive. Um protagonismo que permite identificar o desenvolvimento tanto do professor como do aluno, um vai e vem aberto, possível e paralelo.

A terceira etapa é a *investigação* que busca por solucionar os problemas levantados na aprendizagem docente. Para Gallo (2012, p. 97), “nessa etapa da investigação, revisitamos a história da filosofia. Ela não é tomada como o centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas”. Tal perspectiva de investigação se aproxima no pensar profundamente a história da formação docente, pois tudo aquilo que foi historicamente construído serve como aporte para identificar os problemas em questão. Considera-se que, após refletir sobre a *sensibilização* e a *problematização* no processo de aprendizagem, é necessário incluir a *investigação*, ressaltando a importância de articular os movimentos didáticos pedagógicos, para que os processos sejam mais qualificados. Uma marcha de colaboração, junção e continuidade, consciência, autonomia, criticidade, a descoberta do seu lugar enquanto professor. Não é possível se contentar em viver na escola processos de militância, controle, ordem e disciplina, da resistência e da repetição. O ativismo, movido pela investigação, impulsiona a liberdade, a autonomia, a curiosidade e a possibilidade de ampliar horizontes sem limitações. Uma aprendizagem

pautada na investigação exige um professor pesquisador e conhecedor da sua área e de seus componentes vizinhos.

Por isso, a *investigação* mobiliza a inconclusão e estimula a continuidade, como afirma Rubem Alves (1992, p. 14): “[...] não gosto de conclusões - conclusões são chaves que fecham (do latim *com e claudere* fechar), palavras não conclusivas deixam abertas as portas das gaiolas para que os pássaros voem de novo. Cada conclusão faz parar o pensamento”. A investigação promove a indeterminação, as reticências e as interrogações. Um tempo de colocar em pauta o conceito estudado, esfacelar, recriar numa perspectiva evolutiva. Um movimento que provoca metamorfose, abertura de olhar, busca de referenciais que provoquem o pensamento criativo e renovador. Se faz pensar já faz sentido. Um caminhar autônomo que apresenta o já pensado, construído e o que ainda pode ser reconhecido. Um sacudir transdisciplinar, que exige postura de professor preparado, estimulado e investigador. Um profissional que se move com seus pares e alunos, que observa, estuda, pesquisa, cria e recreia. Como afirma Strieder, Benvenutti e Bavaresco (2014, p. 180), “[...] é tempo de educar para e com sabedoria”.

Um pensar de professor que identifica o planejamento e avaliação da aprendizagem, no decorrer do processo, como elemento que norteia o ir e vir da prática pedagógica. Pensar no contexto, na dúvida, no vir a ser a partir do que não precisa ser assim. Assim, permitir a mobilização de elementos que ocupem espaços desconhecidos e interligados, nada fechado e imobilizado. Planejar exige atitude transdisciplinar e, talvez, seja este o grande desafio do contexto escolar.

A quarta e última etapa, a *conceituação*, trata de recriar os conceitos encontrados para equacionar os problemas. Aqui, faz-se um exercício de reflexão aprofundado para estabelecer relações entre aquilo que foi proposto na história da filosofia com os problemas atuais. É uma espécie de atualização do pensamento filosófico, do pensar aprendizagem docente, a partir do qual se relaciona a tradição com as experiências cotidianas da vida.

Segundo Gallo (2007, p. 31):

Aqui, nesta etapa final, trata-se de fazer o movimento filosófico propriamente dito, isto é, a criação do conceito. Se na investigação pela história da filosofia encontramos conceitos significativos para nosso problema, trata-se então de deslocá-los para nosso contexto, recriando-os de forma que apresentem possíveis soluções; se, por outro lado, não encontramos conceitos que deem conta de nosso problema, certamente encontramos uma série de elementos que nos permitem criar um conceito próprio.

A etapa da *conceitualização* convoca a *sensibilização*, a *problematização* e a *investigação* como ferramentas que dançam juntas para definir um conceito que não se iguale o já existente. Uma organização didático pedagógica que exige atitude docente e discente, planejamento e avaliação processual. Uma organização pedagógica que, na maioria das vezes, é desafiada pela fragmentação de disciplinas, tempos curtos de aula, gestão centralizada, hora atividade não otimizada, alunos não sensibilizados, falta de estrutura para pesquisa, rotinização escolar, políticas públicas que não contribuem com a formação adequada dos professores, falta de acompanhamento, a não valorização profissional, entre outras. Diria Gallo (2012, p. 98), “[...] que fique claro então que a criação (ou recriação) do conceito não é uma tarefa impossível: não se cria vazio, com base em nada; são os próprios conceitos da história da filosofia [...]”. É esse exercício reflexivo que se imagina para em uma educação filosófica de formação docente. Não são criados caminhos a partir do nada ou do vazio conceitual pedagógico. Mas, sim, do que foi registrado na história das formações de profissionais docentes.

A proposição de uma educação filosófica contemporânea resulta em uma profanação aos processos engessados de organização curricular, modelos de avaliação e planejamento fechados, movidos por reprodução e decorebas. Trata-se do compromisso do professor com a autotransformação e a transformação social, e faz dele um agente de mobilização, um intelectual ousado, potente e empoderado. Um professor que sai da ordem só de ensinar e avaliar para olhar e cuidar da subjetivação, um construtor de múltiplos sentidos.

Considerações finais

As reflexões a respeito da formação profissional das aprendizagens docentes inicial ou continuada é um processo em *devir* (movimento): os saberes docentes se movem, transformam-se e se constituem em experiências e subjetividades. Trata-se de saberes que se complementam no entendimento de que os docentes já possuem um “conhecimento” sobre si e sobre a vida, pensamento vivo gerado na prática cotidiana e social. Sapiências da docência podem ser inventadas, reestruturadas e aperfeiçoadas a partir da prática social da educação. Fazeres baseados numa didática contemporânea que sensibiliza, problematiza, investiga e conceitua com olhar voltado à prática social. Um olhar temperado processualmente, movido pela consciência de que todos podem aprender. Um jeito de avaliar onde incluam todos, balanço da atuação docente e de revisão de estratégias pedagógicas.

Um saber de professor que rompe a fragmentação de conteúdos e dá lugar para transdisciplinaridade, traçagem de novos rumos e outras organizações de aprendizagem. Uma produção de teoria a partir da prática, uma roupagem que se concebe pelo pensar e refletir na ação. Uma autoformação do professor a partir da reelaboração constante de saberes, construindo redes de conversa, somas de experiências, espaços de estudo, diálogo com pares que promovam atitudes reflexivas, enfrentando, assim, a complexidade, as incertezas e as injustiças que, muitas vezes, ocorrem nas escolas.

A escola necessita de professores que reconheçam a sua inconclusão e ressignifiquem a prática a partir da autoavaliação. Assim, anseia-se pela consolidação de novos saberes que possam identificar os professores e suas práticas. Uma gestão participativa que promova movimentos, reconhecimentos que superem a desigualdade e o fracasso escolar. Também de políticas públicas que repensem a mercantilização da formação, a desvalorização do professor e o sucateamento dos espaços educativos.

Deseja-se espaços vivos que expressem o humanar docente, lugar onde todos tenham condições de estar e pensar, de aprender e de reconhecer as singularidades de alteridades em seus espaços educativos. Trata-se de formações docentes em movimentos conceituais de *sensibilização*, *problematização*, *investigação* e *conceituação*, que resultem naquilo que chamamos de educação filosófica das aprendizagens e que constituam saberes que não se fecham, mas possibilitem voos rizomáticos, saberes que se (re)constituem, (re)constroem experiências epistemológicas, éticas, estéticas e pedagógicas da formação docente.

Referências

ALVES, Rubem. **Protestantismo e Repressão**. São Paulo: Ática, 1982.

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Avaliação de Aprendizagens**: Relação entre formação inicial e práticas adotadas por professoras pedagogas dos anos iniciais da Educação Básica. 2016. 184f. Tese (Doutorado em educação nas Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Avaliação nos processos de aprendizagem**. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. LAGO, Clénio. A avaliação das aprendizagens: uma perspectiva de não violência. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 22, p. 129-146, 2018. DOI: 10.22420/rde.v12i22.795. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/795>. Acesso em: 08 jun. 2023.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. (Coleção Fronteiras da Educação).

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Dimensão pedagógica. *In*: BERBEL, Neusi Aparecida Navas; COSTA, Waldecíria Souza Costa; GOMES, Icléia Rodrigues de Lima e; OLIVEIRA, Cláudia Chueire de; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior** – um retrato em cinco dimensões. Londrina. Editora UEL, 2001. p. 273-276.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ENGUITA, Mariano Fernandez. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41- 61, 1991.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II: complemento e índice**. 2. ed. Tradução de Enio Paulo Giachini; revisão da tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback, Petrópolis/RJ: Vozes; Bragança Paulista/São Paulo: Ed. Universitária São Francisco, p. 621, 2004.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *In*: SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 15-36

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GLEISER, Marcelo. **A ilha do conhecimento: os limites da Ciência e a busca por sentido**. Rio de Janeiro: Editora Record Limitada, 2015.

LANEVE, Cosimo. **Per una teoria della didattica**. Brescia: La Scuola, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 22-35.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares comunicações e eventos, 2005.

MACHADO, Ondina Maria Rodrigues; DEREZENSKY, Ernesto. **A violência: sintoma social da época**. Belo Horizonte: Scriptum/EBP, 2013, p. 129-142.

MATURANA, Humberto. Transdisciplinaridade e Cognição. *In*: NICOLESCU, Basarab. (org.). **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000. p. 84-99

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. Brincar: o caminho desdenhado. *In*: MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004. p. 101-264.

MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. Planetarización y crisis de la humanidad. In: **Educación 2001**: Revista de Educación Moderna para una Sociedad Democrática, n. 152 - enero 2008. México: Cia Impresora y Editora ANGEMA. 2008.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017. DOI: 10.1590/198053144843. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 07-24.

STOPPARD, Tom. **Arcadia**. Londres: Faber & Faber, 1993.

STRIEDER, Roque; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi; BAVARESCO, Paulo Ricardo. **Avaliação como oportunidade de aprendizagem**: um olhar transdisciplinar. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEDESCO, Anderson Luiz; SCHWENGBER, Ivan Luís; CECCHETTI, Elcio. A formação humana em Nietzsche: entre o “conhecer-se” e o “tornar-se o que se é” no cultivo de si. **Revista Educação Em Questão**, v. 58 n. 56, 2020. DOI: 10.21680/1981-1802.2020v58n56ID21495. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/21495/13128>. Acesso em: 08 jul. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Dilva Bertoldi Benvenutti. Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Docente da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5221692951318806>

Anderson Luiz Tedesco. Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Docente da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5562093063045736>

Régis Carlos Benvenutti. Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Docente da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8651735072510686>

Como citar

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi; TEDESCO, Anderson Luiz; BENVENUTTI, Régis Carlos. EDUCAÇÃO FILOSÓFICA DAS APRENDIZAGENS: (re)construção de saberes docentes. **Revista Espaço do Currículo**, v.17, n.1, e67278, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i1.67278.